



A Dança, a *Bravo!*, a Educação do Público: reverberações culturais do ideário pedagógico

Mônica Evelyn dos Santos¹

Julio Groppa Aquino¹

¹Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Brasil

RESUMO – A Dança, a *Bravo!*, a Educação do Público: reverberações culturais do ideário pedagógico – Com o intuito de analisar os vínculos entre dança e educação segundo uma perspectiva que não se ativesse ao ensino de tal prática artística, a presente investigação focalizou as matérias sobre dança publicadas na revista cultural *Bravo!*, de 1997 a 2013. A partir da categorização de três grandes temas – o balé clássico e seu caráter disciplinar; os aspectos étnicos e populares na dança contemporânea brasileira; e a formação do público de dança –, a análise do material permitiu verificar a irrupção de um viés pedagogizante na discursividade da revista por meio da proliferação de uma série de imperativos voltados à educação do público consumidor da dança.

Palavras-chave: **Dança. Educação. Mídia. Pedagogização.**

ABSTRACT – Dance, *Bravo!* Magazine, the Education of the Public: cultural reverberations of pedagogical ideas – In order to analyze the relationships between dance and education from a perspective not limited to teaching the artistic practice, this study examined articles on dance published in the cultural magazine *Bravo!* (1997 to 2013). From the categorization of three major themes – classical ballet and its disciplinary content; ethnic and popular aspects of Brazilian contemporary dance; and the building of an audience for dance – an analysis of the material verified the emergence of a pedagogical bias in the magazine's discourse, expressed in a proliferation of imperatives aimed at educating the dance audience.

Keywords: **Dance. Education. Media. Pedagogization.**

RÉSUMÉ – La Danse, le Magazine *Bravo!*, l'Éducation du Public: réverbérations culturelles d'idées pédagogiques – Afin d'analyser les liens entre danse et éducation selon une perspective qui ne se limite pas à l'enseignement de cette pratique artistique, la présente recherche s'est focalisée sur les articles sur la danse publiés dans le magazine culturel *Bravo!* (1997 à 2013). À la suite de la catégorisation de trois thèmes majeurs – le ballet classique et son caractère disciplinaire; les aspects ethniques et populaires de la danse brésilienne contemporaine; et la formation du public de la danse –, l'analyse de la matière a permis de vérifier l'éruption d'un biais pédagogique dans le discours du magazine à travers la multiplication d'une série d'impératifs visant l'éducation du public consommateur de danse.

Mots-clés: **Danse. Éducation. Médias. Pédagogisation.**

Dança e Educação: uma breve configuração

Na apresentação da obra *Dançando na Escola*, Isabel Marques (2012), uma das pesquisadoras mais influentes do encontro da dança com a educação, declara haver no Brasil, de um lado, uma lacuna na produção desse campo do conhecimento e, de outro, uma demanda crescente de referências pelos professores de dança. Por meio de uma compilação sumária de artigos publicados em periódicos brasileiros do campo educacional nas últimas décadas, pode-se verificar, de pronto, a distinção entre a ocorrência da dança na escola como campo de pesquisa/linguagem artística e seu exercício como suplementar a outras ações pedagógicas. Alguns usos reportam-se à dança de modo reducionista: trata-se do registro de como *uma* dança foi executada em meio a atividades com outros fins. A seguinte passagem é exemplar das apropriações escolares usuais da dança: “Ao serem analisadas as informações sobre a dança no planejamento [escolar], foram estabelecidas três categorias assim denominadas: a dança nas festas e comemorações; conhecimento fragmentado da dança; a desvalorização da dança” (Finck; Capri, 2011, p. 257).

A dança figura também nas pesquisas como elemento privilegiado de expressão de certas manifestações culturais populares na escola. Nesses casos, o recorte de pesquisa é a própria manifestação cultural que contém outros elementos além da dança. Ali, por vezes, o termo é seguido de um qualificativo: dança *regional*, dança *de Iemanjá* etc. O termo aparece, até mesmo, como um apelo para que se reconheça a importância dos saberes populares no trabalho educativo: “Pouco se escreveu, até agora, sobre os ensinamentos produzidos e transmitidos no interior dos próprios grupos, práticas sociais e manifestações populares, sem contar necessariamente com a presença dos tradicionais mediadores” (Pessoa, 2007, p. 65).

Em muitos desses casos, ao se evocar a ideia de dança, defende-se uma educação multicultural, mais porosa ao ambiente e às comunidades onde ela ocorre, sendo apontada como uma prática emancipatória (Pais, 2009). Outro ponto de referência recorrente nas pesquisas é aquele associado ao campo da educação física, em que a dança aparece como recurso didático (Bortoli; Behring, 2013).

Encontram-se também estudos que ressaltam as especificidades e possibilidades de diálogo entre a dança exercida como prática artística e aquela como componente da educação física (Vieira, 2014). Já nos estudos que focalizam a dança como campo de conhecimento, os assuntos pesquisados são bem variados, referindo-se algumas vezes à investigação de uma temática específica relacionada à dança, por meio de estudos de caso. Exemplo disso é um estudo que focaliza como a dança foi utilizada como recurso no desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down (Santos; Viotto Filho; Félix, 2017).

Outras vezes, os estudos ocupam-se em responder à questão sobre o propósito da dança na educação, como se vê a seguir:

A dança como prática pedagógica deve ser aplicada durante as aulas enquanto dança/educação – dança da escola –, que vai levar em consideração os sujeitos e a subjetividade de cada um, contemplando a técnica, que também se faz importante na sua prática, mas não como conteúdo com um fim em si mesmo, e sim como uma possibilidade de expressão e linguagem corporal, e, também de formação do sujeito em sua totalidade, oportunizando o desenvolvimento integral do indivíduo (Santos; Alves; Oliveira, 2014, p. 248).

O debate feminista e de gênero aparece como tendência em algumas pesquisas sobre ensino de dança desde o final do século passado, em estudos que incluem desde aqueles de Shapiro (1998) e de Stinson (1998), até os de Bernardes, Carlos e Accorssi (2015) e de Souza (2018). Outros textos, de inclinação mais teórica, dão a ver a entrada das teorias da corporeidade em cena. É o caso dos estudos de Strazzacappa (2001) e de Domenici (2010), bem como de um texto que apresenta uma importante problematização da ideia de corpo no ensino de dança, com base nas ideias de Michel Foucault.

Aqui se aventa, então, a possibilidade de analisar as práticas de ensino de dança na perspectiva da tecnologia biopolítica: como operações de controle que atuam sobre as condutas envolvidas no fazer viver. Podemos pensar, por exemplo, nas condutas pedagógicas que conectam a produção de dança com o encorajamento para a vida, como fomentador e qualificador da vida (Falkembach; Icle, 2016, p. 640).

No traçado geral das pesquisas envolvendo o binômio dança-educação, o foco majoritário, senão exclusivo dos estudos circunscreve-se ao domínio escolar, por meio da exploração dos diferentes significados e possíveis abordagens teóricas e/ou práticas da dança nesse contexto. Com o intuito de

dimensionar os vínculos estabelecidos entre dança e educação segundo um prisma que não se ativesse ao ensino escolar de tal prática artística, a presente investigação elegeu um horizonte analítico outro – a revista *Bravo!* – por meio do qual fosse factível constituir uma espécie de documentação da difusão das práticas da dança no Brasil das últimas décadas, bem como analisar, segundo a hipótese deste estudo, as articulações discursivas entre o campo da dança e o ideário pedagógico. Tratou-se, assim, de tomar analiticamente o binômio dança-educação, adicionando-lhe um terceiro elemento: a mídia impressa.

Dito de outro modo, interessa ao presente estudo investigar um tipo específico de ação pedagogizante direcionada ao campo da dança, a qual, supõe-se, atravessaria tanto os movimentos internos do campo da dança quanto aqueles atinentes ao seu ensino. Nesse diapasão, o presente estudo ancora-se na hipótese geral de que haveria uma intencionalidade pedagogizante conexas à discursividade da *Bravo!* Tal desígnio estampa-se no próprio objetivo geral da revista: firmar-se como mediação entre o público dito comum e o universo da (alta) cultura. Caberia a ela, portanto, direcionar o público, apresentar referências, compartilhar eventos, ou seja: ensinar, persuadir, incitar. Desta feita, a discursividade movimentada pela *Bravo!* – segundo a hipótese que aqui se deslindará – ocupou-se em garantir não apenas a formação de um público específico por meio do fomento de suas competências para tal; fomento disperso em investidas pedagogizantes ao longo de toda a publicação.

A revista *Bravo!* foi escolhida pelo fato de se tratar de um artefato cultural de destaque na história recente das artes no Brasil. Iniciativa da editora D’Avila no primeiro momento e, posteriormente, da Editora Abril, o periódico circulou entre 1997 e 2013 em formato impresso e com tiragem mensal. A revista tinha como propósito proporcionar uma aproximação dos cidadãos comuns às práticas culturais em curso naquele momento, de modo que o acesso a elas não se restringisse às camadas sociais que as consumiam. O editor Luiz Felipe D’Avila (1997, p. 3), na edição inaugural da revista, afirmou que “[...] havia chegado a hora de fazer uma grande revista cultural no país”.

A publicação teve suas atividades encerradas em 2013, retornando em 2016 no formato digital e com outro tipo de proposta editorial: dossiês li-

gados a um mesmo tema que funcionam como uma temporada na *web*, com temas-episódios que são lançados a cada quinzena. Por essa razão, elegu-se sua primeira fase (de 1997 a 2013) como escopo investigativo, em que havia em cada número uma seção dedicada a cada um dos seguintes temas: artes plásticas, cinema, livros, música, literatura, além de uma área exclusiva do teatro e da dança, juntos. O aporte documental da investigação abarcou 117 números – do total de 192 edições – que continham matérias sobre dança.

A presença da temática na revista é significativamente densa, ainda que estejamos falando de matérias, notas e críticas que recobrem, em geral, de duas a cinco páginas. Ainda, é necessário mencionar o fato de que a editora Ana Francisca Ponzio foi responsável pela autoria da metade das matérias sobre dança na revista, o que justifica a recorrência de muitas passagens por ela assinadas.

Vista em perspectiva, a *Bravo!* deu guarida a enunciados que surgiram, desapareceram e reapareceram; outros estiveram presentes o tempo todo. No que tange ao presente estudo, caminhou-se na direção de demarcar no *corpus* analisado, ao longo dos 17 anos de circulação da revista, cada vez que um enunciado de caráter pedagógico tomou corpo – de modo explícito, ou não – na profusão discursiva do arquivo em tela.

A opção por se debruçar sobre uma fonte exógena em relação àquelas usualmente empregadas nos estudos sobre dança e educação, apoia-se em três grandes marcadores conceituais: sociedade pedagógica, pedagogias culturais e pedagogização social. No tocante ao primeiro, parte-se do reconhecimento de um forte movimento centrífugo das práticas educacionais na atualidade, redundando na irrupção de uma *sociedade pedagógica*, a reboque da proposição de Beillerot (1985). É o que, por exemplo, faz Libâneo (2001, p. 154) afirmar:

Há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas; na criação e elaboração de jogos, brinquedos; nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. Há uma prática pedagógica nas academias de educação física, nos consultórios clínicos. Na esfera dos serviços públicos estatais, são disseminadas várias práticas pedagógicas de assis-

tentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. São práticas tipicamente pedagógicas.

O segundo marcador remete à noção de *pedagogias culturais*, a qual descreve a rede de articulações do ideário pedagógico à cultura da mídia na formação das subjetividades contemporâneas. Daí o surgimento de um campo de estudos próprio – o dos estudos culturais em educação – oriundo da hibridação entre as práticas educacionais e as comunicacionais; campo que

[...] tem contribuído para uma significativa discussão sobre pedagogias, uma vez que é destacada a implicação de artefatos que compõem o que tem sido denominado de cultura da mídia na formação de sujeitos hoje. Textos televisivos, jornalísticos, radiofônicos, publicitários, fotográficos, filmicos, assim como aqueles das assim chamadas novas mídias, conectadas a *World Web Wide*, são apenas alguns componentes desse universo midiático sempre em expansão (Andrade; Costa, 2015, p. 52).

Em um diapasão paralelo aos dois marcadores conceituais eleitos, uma terceira baliza conceitual impõe sua presença: a *pedagogização social*, também denominada educacionalização social. Trata-se de um veio analítico explorado por autores como Ball (2013) e Depaepe e Smeyers (2016), entre outros, e atualizado no contexto brasileiro por pesquisadores como Lockmann (2016), Vieira e Aquino (2016) e Camozzato (2018).

Trata-se de uma perspectiva de pensamento lastreada pela proposição de que as práticas educacionais, para muito além de sua circunscrição escolar, vêm operando de maneira espraiada pelo tecido social. Daí tal abordagem dos fenômenos educacionais ter como recorte a dilatação do *modus faciendi* pedagógico, em direção a outras práticas sociais às quais historicamente não eram atribuídas finalidades educativas, mas que passaram a contemplá-las em sua materialidade cotidiana, sobretudo a título de fomento de certa ideia de aprendizagem como qualificadora dos modos e estilos de vida contemporâneos associados a tais práticas, incluindo aqueles atinentes ao universo artístico-cultural. Os pesquisadores colombianos Noguera-Ramírez e Parra León (2015, p. 73, tradução nossa) oferecem uma síntese do papel pregnante que o ideário pedagógico vem ocupando nas trocas sociais na atualidade:

A pedagogização social contemporânea significa a centralidade dos processos de aprendizagem no cotidiano das pessoas, a centralidade do saber, do co-

nhecimento e da informação nas práticas sociais, políticas e econômicas; centralidade que gerou uma proliferação intensa e extensa de práticas e discursos de caráter educacional manifestos em um sem-número de ‘pedagogias’.

As três noções conceituais aqui mobilizadas – sociedade pedagógica, pedagogia cultural e pedagogização social – convergem para o entendimento de que as experiências culturais partilhadas se postam como efeito de uma forja discursiva tão persuasiva quanto diligente, cuja processualidade se nos oferece como matéria crítica do pensamento. É o que será desdobrado a seguir.

A Dança na *Bravo!*

Em 2012, a edição especial (n. 182) de aniversário de 15 anos da *Bravo!* dedicou-se a listar os 15 fatos mais relevantes da cultura brasileira até então, desde a estreia da revista em 1997. Entre o *florescimento da escrita*, a *renovação do documentário* e a *disseminação do teatro de grupo*, a revista destacou a *explosão da dança* como um fato distintivo do período. A dança teria passado por um momento de expansão, disseminando-se a olhos vistos pelo País. As políticas públicas, os patrocínios e os festivais cresciam em número, de modo que os eventos, mostras e espetáculos de dança passaram a ocorrer com maior frequência. Naquela década e meia, teria ocorrido uma transformação sem precedentes.

Mesmo que nem sempre contem com políticas culturais de apoio efetivo a área, existem grupos de dança em 56% dos municípios do país, segundo pesquisa de 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A quantidade é expressiva, considerando a grande dimensão do nosso território, e confirma que a atividade se expandiu nos últimos 15 anos (Ponzio, 2012, p. 37).

Os festivais teriam funcionado como lócus de popularização da dança no Brasil. Ainda, a eles era atribuído o fato de que se tratava de uma ocasião para que a dança resistisse à mercadologização, conservando seu aspecto investigativo, distinto daquele da cultura de massa. Do mesmo modo, a noção de progresso do campo estava associada não somente a financiamentos e a políticas públicas que garantissem a produção daquela prática, mas também ao vislumbre de que a dança seria finalmente reconhecida e valorizada como modalidade artística.

Esse momento de alegado progresso significava também a ampliação da dança contemporânea para além do eixo Rio de Janeiro-São Paulo-Belo Horizonte. Tal anseio incluía considerar, na composição dos espetáculos, a diversidade geográfica do País e elementos da chamada *identidade brasileira*: “Grandes eventos vêm fazendo das chamadas culturas distantes o seu tema” (Ponzio, 1998b, p. 119).

No Brasil de então, tem-se um cenário em que, além de as temporadas e os festivais se multiplicarem, se atestava o *amadurecimento* de companhias, de bailarinos e de artistas, bem como o surgimento de novos pesquisadores. Isso também envolvia a esfera das políticas públicas culturais:

Nos bastidores, a formação de uma associação dos profissionais da área, em São Paulo, demonstra um insuspeitado poder de articulação. Rendido à força dos fatos, até o governo admitiu, durante o último *Encontro da Cultura Brasileira*, realizado no mês passado, a autonomia da dança: pela primeira vez, o Ministério da Cultura estabeleceu medidas específicas para o segmento, até então diluído no caldo das artes cênicas (Ponzio, 1997, p. 126).

A nova fase da dança no País no final dos anos 1990 era tida como expressão de vivacidade, por conta da proliferação de temporadas, do surgimento de linguagens variadas nas produções e da criação de companhias profissionais, incluindo não apenas a ampliação da produção, mas também a inspiração em modelos estrangeiros. Uma década mais tarde, registrou-se o seguinte:

Na região paulistana que agrega os bairros da Luz e Bom Retiro [em São Paulo], há corações, corpos e mentes pulsando num ritmo entusiasmado, como se fosse possível viver um sonho dourado, capaz de remeter a acontecimentos da Ópera de Paris ou, quem sabe, ao Palácio de Versalhes, sede da realeza francesa. Desde o início do ano, quando o governo estadual anunciou a criação da *São Paulo Companhia de Dança* (SPCD), os envolvidos no projeto ganharam uma perspectiva aristocrática. Com uma verba anual de R\$ 13 milhões, o grupo conta com recursos inéditos para a dança no Brasil (Ponzio, 2008, p. 106).

Com novas políticas públicas, com o crescimento dos festivais e com o estabelecimento das companhias, esse novo momento oportunizou alguns debates fulcrais do campo, por exemplo: a oposição entre balé clássico e dança contemporânea. O alinhamento da SPCD à modalidade de dança clássica, em um contexto no qual as companhias profissionais estavam liga-

das à dança contemporânea, não deixou de ser alvo de tal debate. Ainda que a Companhia fosse fruto da expansão da dança brasileira, ela propunha-se a operar com a dança clássica, o que remetia a um retrocesso, já que os grupos, naquele período, cultuavam certa liberdade na dança, a qual não estava presente no balé clássico devido à sua característica alegadamente formal e à sua natureza técnica. Ou seja, a dança clássica era reputada como prática contrária à autonomia, à pesquisa de movimentos, à criação e, portanto, à reinvenção do campo. Nessa atmosfera, o acento étnico e popular das produções do período impunha o mote da reinvenção da dança nacional.

Como pano de fundo para os debates em torno do clássico *versus* contemporâneo na dança, a formação de público despontava como preocupação elementar no que se refere à ascensão da dança no cenário cultural.

Desta feita, é possível afirmar que três grandes temas despontaram na *Bravo!* no que se refere às configurações do campo da dança no País de então: 1) o balé clássico e seu caráter disciplinar; 2) os aspectos étnicos e populares na dança contemporânea brasileira; e 3) a formação do público de dança. Tais temas estiveram presentes durante praticamente todo o período de circulação da revista, sendo muitas vezes a pauta principal das matérias e entrevistas, bem como das controvérsias e das propostas que ali circularam.

Os Debates do Campo e a Educação do Público

Grande parte das discussões em torno da dança na *Bravo!* parecia ter como preocupação central a formação de público para as modalidades artísticas ali retratadas. A própria existência de uma revista de seu porte, a cargo de uma das maiores editoras comerciais no País, pode ser compreendida como um esforço coordenado não apenas de ampliação do acesso aos bens e serviços artísticos de então, mas também de incremento do repertório cultural do público consumidor. Para tanto, era imperioso educá-lo, ofertando-lhe uma espécie de sentido maior do que ali se dispunha. Tratava-se, mais especificamente, de associar uma direção edificante ao usufruto dos artefatos artísticos, por meio do qual se perfizesse uma requalificação das competências culturais de seus leitores. Em suma, a formação de um público por meio de uma espécie de educação continuada sua.

Não era incomum aparecer nas páginas da *Bravo!* convocações aos leitores para que, ao frequentar espetáculos de dança, se deixassem tocar por

transformações pessoais. A promessa de tal transformação aparecia de modo sutil, por meio da sugestão de que a dança seria capaz de acrescentar algo valioso às vidas dos espectadores. Por exemplo: “Conferir os pensamentos coreográficos desses três artistas da dança [Jérôme Bel, Thomas Lehmen e Felix Ruckert] é, acima de tudo, uma oportunidade de sofisticar nosso aparato perceptivo e nos conferir um papel mais inteligente numa sociedade de consumo e arte” (Brito, 2002, p. 122).

Nessa perspectiva, os espetáculos teriam, segundo o que ali se vislumbrava, o potencial de atuar nas maneiras como as pessoas percebiam o mundo, com vistas à expansão de sua consciência crítica. Ou seja, “[...] o trabalho de um artista deve ser fazer as pessoas pensarem de maneira diferente [...]”, tal como pronunciou o coreógrafo belga Jan Fabre (apud Eichenberg, 2002, p. 121). Em suma, a dança era retratada como atividade que teria o potencial de enlaçar as pessoas, de fazê-las *sentirem* coisas. Vejamos a seguinte descrição:

Um holofote captura [Antônio] Nóbrega quando ele entra no palco tocando seu violino, no espetáculo *Naturalmente*. Uma sensação imediata de exaltação domina nosso corpo, fazendo-o se movimentar com os ritmos. A distância entre artista e plateia desaparece. Sentimo-nos confortáveis, felizes e eletrizados. Nossas defesas naturais cedem. Durante a próxima hora, sabemos que seremos transportados, entretidos e iluminados (Rosenwald, 2011, p. 61).

A assunção desse condão supostamente transformador da dança não operaria, no entanto, sem o fomento de certos debates acerca dos contornos sociais da dança. Foi o caso do balé, tratado nas páginas da *Bravo!* como um assunto fulcral e, ao mesmo tempo, polêmico. O tema foi alvo do debate sobre a hegemonia da dança de tradição europeia no Brasil, sendo apontado como um referencial a partir do qual se poderia situar o que de fato era a verdadeira dança, ou não. Balé seria sinônimo de técnica e formação sólida.

O coreógrafo do grupo *Corpo*, Rodrigo Pederneiras, por exemplo, identificava uma preocupante falta de técnica nas produções brasileiras. Quando questionado se a técnica clássica seria fundamental em seu trabalho, respondeu: “[...] sim, porque dá muito mais possibilidades se aliada a uma forma mais particular, mais solta, de se movimentar” (apud Ponzio, 1998e, p. 96). Segundo ele, “[...] com o excesso de conceituação, de abertu-

ra, que a dança permite hoje, há também uma certa tendência de se escapar da técnica. [...] Se costuma justificar tudo isso com pesquisas e mais pesquisas” (apud Ponzio, 1998e, p. 96).

Contudo, afirmava-se também o diametralmente oposto, por meio da alegação de que o balé impunha aos corpos um treinamento rígido e com pouca liberdade, e que, por isso, se tratava de uma prática que não estimulava a criatividade. A rigidez e a disciplina seriam as características dessa técnica que se orientava segundo um vocabulário de movimentos específicos, desautorizando o improvisado de movimentos. Assim, a técnica restringiria o que os corpos poderiam fazer ao dançar. A diretora do *Ballet Stagium*, Marika Gidali (apud Ponzio, 2001, p. 34), comparou a limitação de movimentos gerada pelo balé clássico com a movimentação executada por dançarinos de *hip-hop*: “Eles representam o aqui e o agora e trazem uma oxigenação para a dança em si. São capazes de gerar movimentos sem a rigidez e a codificação das técnicas convencionais, como o balé clássico, e isso é admirável”.

Na mesma direção, o coreógrafo Frédéric Flamand (apud Ponzio, 1999a, p. 108) chegou a situar as danças acadêmicas, cuja expressão máxima seria a dança clássica, como facilitadoras de clichês, manias e até imitações:

Tomando os criadores da dança belga como exemplo, vemos cópias de Win Vandekeybus e Anne Teresa de Keersmaecker a todo momento. Essa situação é tão acadêmica quanto a dança clássica ou neoclássica. Para mim o que interessa são as mixagens de técnicas e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento criativo do bailarino que realmente tem sido cerceado pelos coreógrafos. Essa afirmação pode ser monstruosa, mas acima de tudo os coreógrafos vêm impondo seus fantasmas, sem se dar conta que estão proporcionando pouco à criatividade dos bailarinos.

A respeito do papel dos bailarinos no processo criativo, Deborah Colker afirmou que, para assegurar a precisão e o virtuosismo em seus espetáculos, passara a ser mais exigente: “Antes eu era ‘adaptografa’, criava movimentos de acordo com as possibilidades dos bailarinos. Agora não faço mais concessões” (apud Ponzio, 1999b, p. 136). Em seguida, a entrevistadora Ana Francisca Ponzio acrescentou que, do elenco original da *Cia. Deborah Colker*, permaneceram apenas dois bailarinos e que, “[...] sem deixar de lado os recursos que os diferenciam, os dois se submetem, junto com os demais colegas de elenco, ao rigor das aulas de dança clássica ministradas diariamente para a companhia” (Ponzio, 1999b, p. 136).

O fato é que, durante os 17 anos da *Bravo!* focalizados pela presente investigação, parecia ser sempre necessário evocar o balé, fosse para condenar sua soberania, fosse para louvar sua significância. A menção ao balé foi tão recorrente que, mesmo quando determinado artista não o mencionasse em relação à sua obra, outro o fazia. Exemplo disso é uma afirmação feita por Maurice Béjart (apud Ponzio, 1998a, p. 89), para quem a técnica clássica seria a chave do movimento: “Hoje temos, por exemplo, a arte de Pina Bausch, que eu admiro muito. Suas criações são dançadas pelo *Balé da Ópera de Paris*. Mas o grupo de Bausch não conseguiria dançar uma obra do repertório clássico”.

A própria Pina Bausch, ao discorrer sobre seu trabalho, afirmou ter um enorme respeito pela dança clássica, utilizando-a moderadamente. Na matéria, o entrevistador Fabio Cypriano (1998, p. 127) acrescentou: “[...] apesar dos movimentos serem simples e cotidianos e estarem ligados aos elementos do teatro, seus bailarinos treinam balé clássico todos os dias”.

A acomodação do balé aos novos tempos da dança no País requereu sua renovação pelos grupos e companhias contemporâneas, procurando conferir-lhe um novo sentido. Algumas considerações a respeito da obra do coreógrafo norte-americano William Forsythe, por exemplo, deram-se nessa direção. Quando questionado se todos os seus bailarinos haviam passado pela formação do balé clássico, Forsythe (apud Lopes, 2003, p. 44) afirmou:

[...] todos, é quase inevitável. É que as operações físicas e mentais de meu método exigem muito. A melhor parte para os intérpretes é que eles têm um espaço grande para tomar suas próprias decisões em cena, mas é também a mais sofrida, porque isso exige muito tempo de preparação dentro de um vocabulário específico e regras muito claras. [...] Certamente tem uma parte da plateia que vai aos nossos espetáculos só porque o nome diz ‘balé’ (risos).

Nessa fase de renovação do balé contemplava-se a inclusão dos bailarinos como parte ativa do processo criativo, como no caso do *Balé da Cidade de São Paulo*, em que o elenco deveria deixar de ser apenas eficiente, passando a participar ativamente do processo criativo (Ponzio, 1998c). A mesma tendência foi relatada em casos estrangeiros. Maurice Béjart (apud Ponzio, 1998a), por exemplo, chegou a afirmar que seus bailarinos não eram seus alunos, mas seus mestres.

Se no balé convencional cabia ao bailarino apenas executar os movimentos nos limites da técnica, defendia-se agora que ele deveria ter voz ativa no processo criativo. Assim, é na esteira da discussão acerca da personalidade e da identidade pessoal de cada artista que, doravante, a defesa da criatividade e da autonomia se apresentará. Poder-se-ia supor, assim, que emerge aí uma noção de um tipo de educação de viés crítico voltada não apenas ao público, mas também aos próprios protagonistas da dança, cadenciada pela premissa de que ambas as partes integrantes do processo tivessem participação equitativa nas decisões.

Na chave de um alargamento democratizante dos horizontes da dança, outra frente discursiva recorrente era aquela que preconizava que tal movimento renovador se caracterizaria pela fusão do vocabulário do balé clássico com elementos de *manifestações populares*. O caráter brasileiro e popular surgia, assim, como uma espécie de extremidade oposta ao balé clássico. Diante da oposição estabelecida, muitos grupos passaram a fundir tais elementos em suas produções.

A respeito do *Balé Folclórico da Bahia*, por exemplo, Ana Francisca Ponzio (1998b, p. 118) afirmou: “Danças como maculelê, capoeira e samba de roda se integram a composições coreográficas cujo vocabulário denota uma fusão de técnicas originadas no balé clássico ou moderno. É nessa simbiose que se dão as transformações do arcaico em contemporâneo”.

O trabalho do grupo *Corpo* foi assim situado: “Ao longo de 30 anos, a evolução do grupo constitui, entre outras conquistas, em incorporar à base clássica de sua postura movimentação que emprestasse também do folclore e da dança de ruas novas formas de expressão” (Calsavara; Ponciano, 2005, p. 51).

Esse tipo de inclinação aparecia, inclusive, como um argumento pedagógico. Foi o caso da alegação feita em uma matéria sobre o espetáculo *Milágrimas* desenvolvido com jovens do projeto *Dança Comunidade*. Ao comentar o espetáculo, o coreógrafo responsável, Ivaldo Bertazzo (apud Sallum, 2005, p. 91), afirmou:

Eu tinha visto anos atrás uns negros maravilhosos cantando e dançando a capela em um festival em Durban, na África do Sul. Fiquei louco com a possibilidade de usar esse tipo de arte para despertar o interesse dos meus alu-

nos, cuja capacidade de reconhecer a riqueza de sua própria tradição e cultura é tantas vezes massacrada por visões importadas e bestificantes.

As manifestações populares englobavam danças folclóricas, danças de rua e movimentos como o *hip-hop*, reputados como demonstração fidedigna daquilo que era expressão artística espontânea do povo, o que deveria ser contemplado pelos grupos profissionais. Foi o caso da *Cia. Oito Nova Dança* que “[...] aprendeu a tocar e dançar o fandango, e estimulou a preservação de um valor cultural ameaçado de extinção. Com base nessa experiência, a *Cia. Oito* criou *Trapiche*, concebido para promover a fusão entre cultura popular e arte contemporânea” (Antunes, 2003, p. 104).

As chamadas manifestações populares, inclusive, no modo como aparecem na revista, parecem não serem consideradas dança de fato, mas um elemento a ser assimilado pelos espetáculos. Um exemplo é o modo como o *hip-hop* foi aludido em uma das poucas matérias que versaram sobre o tema: “Bruno Beltrão, diretor do *Balé de Rua de Niterói*, investiga a linguagem de dança das ruas, especificamente o *hip hop*, que pode contribuir para a dança contemporânea” (Fontes, 2004, p. 106).

Contudo, surgia lentamente uma tendência de reconhecimento de certo potencial artístico dessas modalidades de danças populares ou urbanas: “Ao absorver as manifestações urbanas, [o coreógrafo franco-espanhol José] Montalvo confirma o que a intelectualidade europeia já vem admitindo: danças como o *hip-hop* não são mais modismos passageiros, mas movimentos de renovação artística” (Ponzio, 1999c, p. 125).

Da mesma maneira, no início dos anos 2000, o interesse dos coreógrafos pela fusão entre culturas ocidentais e orientais aparecia como tendência associada ao multiculturalismo e ao intercâmbio cultural. Havia o interesse por parte dos coreógrafos em observar, segundo Sylvain Zabli (apud Ponzio, 2000a, p. 109), coreógrafo e bailarino da Costa do Marfim, “[...] como as tradições africanas podem se transformar quando se misturam à dança contemporânea ocidental”.

Um exemplo significativo do interesse multicultural na dança foi o já mencionado caso do *Balé Folclórico da Bahia* (BFB), ao conquistar valorização e reconhecimento internacional “[...] devido à exaltação da cultura afro-baiana e elementos do Candomblé integrados a vocabulários do Balé Clássico ou Moderno” (Ponzio, 1998b, p. 113). Ao mesmo tempo em que, no

Brasil, o grupo enfrentava falta de prestígio, ao ponto de serem atribuídos significados pejorativos ao seu caráter folclórico, o BFB era “[...] cultuado pela crítica e pelo público no exterior como reinventor da chamada Dança Étnica” (Ponzio, 1998b, p. 119).

Ao grupo *Corpo*, de Belo Horizonte, também era atribuído tal viés étnico. O coreógrafo do grupo, Rodrigo Pederneiras (apud Ponzio, 1998e, p. 97), chegou a ressaltar que *quanto mais brasileiro, mais universal*, e que tais elementos culturais estariam desde sempre presentes na essência do brasileiro: “Talvez hoje eu preste mais atenção às expressões populares. Como todo brasileiro, acho que vi e vivi muitas manifestações de nossa cultura. Muitas coisas eu fui buscar no fundo de mim mesmo, onde elas já existiam e estavam à espera para ser retomadas”.

Naquele momento, a noção de brasilidade na dança figurava nebulosa. Sabia-se que era algo distante da tradição europeia e do balé. Sabia-se também que era algo próximo de características culturais de povos e comunidades tradicionais, mas, em relação ao *Grupo Corpo*, por exemplo, a própria crítica encontrava dificuldade em explicar o caráter dito brasileiro das obras do grupo. Nesse sentido, em outra ocasião, Pederneiras (apud Calsavara; Ponciano, 2005, p. 51) afirmou: “Temos uma linguagem reconhecidamente brasileira, mas é difícil de definir. É uma linguagem própria, reconhecida como tal. É algo completamente novo, é o que nos dizem no exterior”.

O mesmo aconteceu com o artista pernambucano Antônio Nóbrega que “[...] passou a vida iluminando a rica herança cultural brasileira em espetáculos e performances que abriram os olhos de seu público para maravilhas muitas vezes negligenciadas” (Rosenwald, 2011, p. 61). O trabalho de Nóbrega, assim como ocorreu com o *Balé Folclórico da Bahia*, não foi valorizado no Brasil inicialmente, já que a ele era associada a pecha de folclore. Tal situação mudaria, e a evidência disso foi a programação intensa que Antônio Nóbrega teve em 2011.

Outros grupos que foram considerados singulares por terem essa característica acabaram ingressando no cenário da dança contemporânea. O grupo *Quasar* de Goiás é outro exemplo:

Sons, músicas e cantos que nascem nas ruas do Brasil, tocados e cantados por artistas populares e anônimos, são o fio condutor do novo espetáculo de Henrique Rodovalho [...] Repentes, ritmos do maracatu, frevo e coco, além

de emboladas interpretadas por um grupo de cantoras cegas da Paraíba, compõem a coleção de preciosidades que em *Coreografia para Ouvir* funcionam como corpos sonoros, tão prioritários quanto os dos bailarinos (Ponzio, 2000b, p. 133).

Destaca-se, nessa perspectiva, uma das únicas matérias dedicadas ao *hip-hop*, na qual os dançarinos da modalidade são identificados como *invasores do palco*, uma vez que essa modalidade de dança estaria em vias de romper as barreiras da periferia para entrar nos grandes teatros (Ponzio, 2001). Em casos como o do *hip-hop*, segundo a revista, a dança portaria uma potência salvadora, tendo em vista o fato de que, no contexto periférico onde surgiu, ele teria possibilitado uma *vida distante do crime* para os envolvidos: “Os sinais são nítidos: a dança *hip-hop* está se fortalecendo no Brasil e – além de ser capaz de desviar jovens da violência para uma atividade que envolve prazer, convivência e autoafirmação – desponta neste início de milênio como fonte vital de renovação artística” (Ponzio, 2001, p. 133).

A dança ofereceria, igualmente, uma possibilidade de ampliação da cidadania tanto para seu público quanto para seus próprios protagonistas. Ao dissertar sobre um projeto no qual estava atuando em uma favela carioca – o *Dança das Marés* – Ivaldo Bertazzo (apud Albea, 2002, p. 125) declarou:

Meu trabalho é cultural, mas reconheço que há vantagens para o social também. Com objetivos educacionais, montamos um projeto voltado à criação artística de alta qualidade. [...] Aqui corremos mais riscos porque não pegamos o artista pronto. Nós transformamos as crianças, aos poucos, em verdadeiros cidadãos.

A ideia da dança como ocasião de edificação de uma consciência cidadã encontrava eco também no debate sobre as relações entre coreógrafos e bailarinos, ao tomar os primeiros como aqueles que deveriam ensinar de maneira crítica, encorajando os segundos a se conhecerem e a se expressarem por meio da arte, redundando em uma prática criativa pautada pela liberdade, pela autonomia e pelo diálogo entre eles.

Associada a tal movimento, a ocupação dos espaços designados predominantemente para a dança clássica, como os grandes teatros, sintetizou o movimento de renovação da dança contemporânea brasileira. Essa teria passado a ter autonomia, em vez de meramente reproduzir os modelos estrangeiros. Tome-se o caso do *Balé da Cidade de São Paulo* (BCSP), o qual pas-

sou por uma transformação que concentrou exatamente esse debate, já que, no princípio, se tratava de um corpo de baile clássico: “Em 1974, sob a direção de Antonio Carlos Cardoso, decidi não ser mais um ‘museu de danças’, como a imprensa da época se referia ao repertório da primeira fase da companhia” (Ponzio, 2008, p. 106).

Tal necessidade de renovação, como observado anteriormente, passou a valorizar certo aspecto de brasilidade nas produções como marca de autenticidade da dança nacional. Isso parece apontar, entre outras razões, para a busca de ampliação do público consumidor da dança, uma vez que assumir estilos renovados seria uma estratégia dos grupos para garantir a efetividade das temporadas.

No caso do *Balé Folclórico da Bahia*, essa tendência tornou-se evidente quando Anna Kisselgoff, crítica de dança norte-americana, cujo nome é verbete de dicionários de dança, publicou um artigo sobre o grupo. A partir daí, ele passou a ser disputado por vários produtores internacionais e quase não foi capaz de atender os convites. Em uma entrevista à *Bravo!*, o diretor do grupo, Vavá Botelho (apud Ponzio, 1998b, p. 116), afirmou:

Depois que Anna publicou a crítica sobre a apresentação do BFB em Lyon, recebemos, em Salvador, dez empresários estrangeiros interessados em nos contratar para turnês mundiais. Foi uma loucura. Éramos disputados por todos e cada um procurava nos oferecer mais vantagens.

Em uma matéria sobre os 10 anos do *Festival Internacional da Nova-Dança* de Brasília, declarou-se que assistir a um espetáculo de dança clássica era um exercício de pura contemplação da perfeição técnica, o que tinha importância nos séculos 18 e 19. Contudo, na contemporaneidade, seria necessária uma transformação na atitude do público:

É também um convite ao abandono da comodidade. Não se trata apenas de sentar e assistir uma coreografia, mas de participar dela em diversos níveis: pode ser simplesmente enfrentando um olho no olho com um bailarino; pode ser entrando na cena e dançando junto ou servindo de suporte para o artista saltar (Antunes, 2006, p. 90).

Mais ainda, consideramos haver aí um inequívoco acento pedagogizante, operando por meio de alguns imperativos que se tornaram recorrentes no campo da dança, consubstanciados na defesa da autonomia criativa dos bailarinos e de uma relação regulada pelo diálogo entre esses e os coreó-

grafos, bem como na tomada da dança como promotora de consciência crítica tanto de seus agentes quanto do público.

No que diz respeito especificamente à temática da formação de público, existia um desejo por parte da *Bravo!* de tornar as obras acessíveis ao público, apontando se tal obra prescindia, ou não, de um conhecimento específico. Por exemplo, para as diretoras da *São Paulo Companhia de Dança*, Inês Bogéa e Iracity Cardoso,

[...] a criação de uma cultura permanente em torno da dança é uma preocupação tão grande quanto a de manter o nível e fazer crescer a popularidade da companhia [São Paulo Companhia de Dança]. Por isso, os programas de cada apresentação trazem não só informações sobre as obras como também chamam a atenção para aspectos da dança que talvez passem despercebidos em um primeiro contato (Rosenwald, 2010, p. 88).

A respeito do público, sempre havia algo a ser dito: *o público via pouco dança. O público passou a ver dança. O público aceitou bem tal obra. O público aceitou mal tal obra. O público está pronto. O público não está pronto. O espetáculo é fácil para este público. O espetáculo é difícil para aquele público. Procura-se atrair mais público. Procura-se atrair público com preços baixos. Procura-se atrair público com espetáculos gratuitos.*

A temática *preços baixos nos espetáculos* figurou desde o início dos anos 2000: “Preços populares, contatos com empresas e convênios com escolas da rede municipal, temporadas mais longas (graças ao apoio permanente do Vila Velha) são algumas das estratégias que têm funcionado” (Spanghero, 2002, p. 125). Outro exemplo: “Há ainda o compromisso de oferecer ingressos a preços baixos (no máximo 20 reais) em determinados espetáculos como uma estratégia para ampliar o público de dança no país” (Rosenwald, 2010, p. 88).

A necessidade de expandir o mundo da dança fazia com que artistas e companhias buscassem cada vez mais atrair plateias, tal como se pode atestar em uma manifestação da bailarina Ana Botafogo (apud Ponzio, 1999d, p. 50):

É bom dançar para o aficionado, mas também é muito motivador conquistar novos públicos. Gosto de atrair o povo para o teatro, e para isso é preciso estimular o gosto e o interesse pela dança. Me sinto fortalecida quando consigo me comunicar com plateias menos especializadas.

O público brasileiro foi, inclusive, objeto de consideração por parte de companhias estrangeiras. O grupo norte-americano *Momix* conquistou um público fiel em todo o mundo, e o fez também no Brasil. Seu diretor, Moses Pendleton (apud Pavlova, 2002, p. 75), orgulhoso do fato, afirmou em uma entrevista:

Quando a companhia se prepara para ir ao Brasil, sinto como se estivesse voltando para casa, e um dos motivos é porque sinto que existe um certo misticismo no ar. No Brasil há um interesse grande pela natureza, pelos ritmos, pela música, pelas cores, pela dança. Brasil e Itália são as duas melhores plateias, e isso acontece porque são dois povos que se deixam levar pelas emoções.

A coreógrafa Lia Rodrigues (apud Brito, 2002, p. 123) afirmou que “[...] se você oferece produtos diferenciados ao longo do ano, com bons preços e boa cobertura de imprensa, o público acaba vindo”. Após ter retornado de lugares como Acre, Tocantins e Roraima, apontados pela entrevistadora como lugares alheios à dança, Lia complementa: “E olha que meus espetáculos não são fáceis, há pessoas nuas e tudo mais. Você precisava ver como as pessoas reagiram bem. O público de lá está pronto. Você sabe o que é um mercado do tamanho do Brasil?” (Rodrigues apud Brito, 2002, p. 123).

A mencionada expansão da dança no final da década de 1990 gerou um acréscimo significativo de patrocínios, espetáculos, festivais e cursos superiores de dança. Tal contexto teria sido responsável por desencadear uma transformação no público típico dos espetáculos de dança. Assistir à dança seria, na visão dos protagonistas do campo, um programa comum para o brasileiro, chegando-se à constatação, segundo a gestora cultural Sonia Sobral (apud Brito, 2002, p. 123), de que “[...] um rapaz comum, sem ligação direta com a dança e a produção cultural, passou a assistir balé como cinema ou teatro”.

Com efeito, a formação do público figura com força na *Bravo!*, apresentando-se como preocupação dos artistas, dos promotores culturais, do mercado da dança e, claro está, da própria *Bravo!*. Prova inequívoca disso é o fato de que, na revista, ao final das matérias nas seções dedicadas às diferentes artes, situava-se um quadro que sugeria certos espetáculos, exposições ou filmes. No caso da dança, eram apresentados os espetáculos selecionados

daquele mês. As subseções desse quadro intitulavam-se: *em cena*, *espetáculo*, *onde*, *quando*, *porque ir*, *preste atenção* e *para desfrutar*.

A coluna *em cena* indicava quais artistas, companhias ou diretores estavam em cartaz. A coluna *espetáculo* descrevia-o, ao modo de uma sinopse. *Quando* e *onde* forneciam as informações de horário, dia e local. O que mais chama a atenção, no que se refere aos propósitos desta investigação, são as três últimas subseções (*porque ir*, *preste atenção* e *para desfrutar*), as quais ofereciam as razões pelas quais certos espetáculos seriam supostamente imperdíveis, incitando, assim, o modo como deveria se dar a fruição do público diante daquelas obras.

A título de exemplificação, sobre o espetáculo *Bailes do Brasil*, de 1997 e sob direção de Naum Alves de Souza, a *Bravo!* indicou que ele deveria ser assistido “[...] pela oportunidade de conhecer a riqueza das danças populares brasileiras” (Revista Bravo!, 1997, p. 161) e que o público deveria atentar para a trilha sonora composta por “[...] músicas típicas, gravadas por Violla na época em que percorreu o Brasil de sul a norte” (Revista Bravo!, 1997, p. 161). Finalmente, a coluna *Para desfrutar* recomendou: “Suba a Rua Augusta, até a Fernando de Albuquerque. No número 267 fica o bistrô *La tartine*, que vale uma visita. Seu cardápio francês é uma das boas novidades da cidade” (Revista Bravo!, 1997, p. 161). Essa última subseção, em geral, direcionava o público para restaurantes, centros culturais, cafés e bares específicos.

A intencionalidade pedagogizante da *Bravo!* desponta também no encargo autoatribuído de mediar a relação do público com as obras. Suas *dicas* asseguravam que certos espetáculos seriam imperdíveis, já que consistiam em uma chance de sofisticar o repertório cultural do leitor.

Um último exemplo: durante seus 17 anos de circulação, a revista, além das 192 edições originais, contou com alguns números especiais. Mais uma vez, os títulos de tais números sugerem um nítido chamamento pedagogizante: *100 filmes essenciais* (Revista Bravo!, 2007a); *100 lugares essenciais na cultura* (Revista Bravo!, 2007b); *100 objetos essenciais do design mundial* (Revista Bravo!, 2008b); *100 canções essenciais da música popular brasileira* (Revista Bravo!, 2008a); *100 obras essenciais da música erudita* (Revista Bravo!, 2008c); *100 obras essenciais da pintura mundial* (Revista Bravo!, 2008d).

A revista informava o público ao mesmo tempo em que incitava determinados modos de se apropriar do acervo artístico e cultural, operando deliberadamente a tarefa de educar seus leitores, de modo a constituirlos como sujeitos consumidores qualificados da oferta cultural. Uma tarefa diligente e incansável, como se pode deduzir.

Considerações Finais

Com base na imersão realizada na revista *Bravo!*, é possível afirmar que o acento pedagógico das experiências em torno da dança foi reforçado, de largada, pela própria ideia de progresso do campo. O fato de a autonomia criativa dos bailarinos ter sido estimulada e esses passarem a ter participação ativa nos processos artísticos – doravante pautados por mais diálogo, abertura e trocas – foi sagrado como um avanço em comparação a uma atitude de quase subserviência estabelecida até então entre aqueles e os coreógrafos. Tal deslocamento na lógica de concepção da criação em dança teria favorecido as bases para uma prática mais porosa e inventiva: uma dança como processo e pesquisa, chegando-se, por vezes, a considerar o próprio público como parte ativa dos afazeres do campo.

Nesse diapasão, a revista *Bravo!* documentou, em grande medida, o surgimento de um protagonismo crescente nos processos cotidianos do campo da dança, atestando – e, salvo melhor juízo, subscrevendo – a relevância que a individualidade dos bailarinos, tidos como artistas e não meros reprodutores de movimentos, passou a ter nos processos criativos. Mais especificamente, é na esteira do realce da personalidade e da identidade pessoal de cada artista que a defesa da criatividade e da autonomia se deu. As singularidades dos sujeitos artistas tornaram-se cada vez mais proeminentes se comparadas com antes, quando o enfoque era quase exclusivo nos espetáculos, nas companhias e nos grupos.

O surgimento de certas características personalizantes das práticas verifica-se, inclusive, nos processos seletivos das companhias relatados. Um dos muitos exemplos foi a alegação feita do diretor do *Balé Kirov*, Makhar Vaziev (apud Ponzio, 1998d, p. 121): “Técnica perfeita não será mais suficiente. Para permanecer ou ingressar na companhia, o intérprete terá de ter criatividade, brilho próprio”. Outro fator preponderante foi a tendência de as companhias de dança se organizarem em torno de uma personalidade espe-

cífica, como no caso de Pina Bausch e Martha Graham, entre outros. Assim, pode-se dizer que a *Bravo!* deu a ver e, ao mesmo tempo, encarnou em suas páginas o florescimento, no território nacional, de um nítido movimento de personalização da dança.

No percurso analítico aqui oferecido, foi possível também verificar a irrupção de um viés pedagogizante perfazendo-se não apenas nas entrelinhas dos acontecimentos ali relatados, mas sobretudo nos ideais edificantes atribuídos à dança. Em grande medida, tal irrupção firma-se como evidência de que na *Bravo!*, um artefato voltado exclusivamente para a cultura de modo geral, há uma proliferação de enunciados portadores de um lastro educacionalizante, voltados expressamente à qualificação do público consumidor dos espetáculos de dança. Mostra, em suma, de uma hibridização discursiva indelével entre o universo da dança e o ideário pedagógico.

Referências

- ALBEA, Rodrigo. A música como impulso. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 5, n. 60, p. 120-126, 2002.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015.
- ANTUNES, Fabiana Acosta. Fandango sem folclore. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 7, n. 75, p. 98-104, 2003.
- ANTUNES, Fabiana Acosta. Ainda uma vanguarda. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 9, n. 102, p. 88-90, 2006.
- BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.
- BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.
- BERNARDES, Jacira Gil; CARLOS, Paula Pinhal de; ACCORSSI, Aline. Funk: engajamento juvenil ou objetivação feminina?. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 355-368, maio/ago. 2015.
- BORTOLI, Robelius de; BEHRING, Irene. Dança como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 107-122, jan./abr. 2013.



BRITO, Fabiana Dutra. Interação e transformação. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 6, n. 62, p. 120-123, 2002.

CALSAVARA, Katia; PONCIANO, Helio. Grupo Corpo busca as origens. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 8, n. 95, p. 48-55, 2005.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018.

CYPRIANO, Fabio. Pina Bausch ergue sua Babel. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 124-129, 1998.

D'AVILA, Luiz Felipe. Cultura para a cidadania. **Revista Bravo!**, São Paulo, v.1, n.1, p. 3, 1997.

DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, maio/ago. 2010.

EICHENBERG, Fernando. Jan Fabre e a disciplina do caos. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 5, n. 58, p. 116-121, 2002.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul./set. 2016.

FINCK, Silvia Christina Madrid; CAPRI, Fabíola Schiebelbein. As representações sociais da dança em aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 249-263, jul/dez. 2011.

FONTES, Flávia. Salto de qualidade. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 7, n. 81, p. 106-108, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2016.



LOPES, Nayse. A equação Forsythe. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 6, n. 69, p. 42-49, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; PARRA LEÓN, Gustavo Adolfo. Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 43, p. 69-78, 2015.

PAIS, José Machado. Artes de musicar e de improvisar na cultura popular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 747-773, set./dez. 2009.

PAVLOVA, Adriana. Silhuetas e sons do deserto. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 5, n. 54, p. 72-75, 2002.

PESSOA, Jair Morais. Mestres de caixa e viola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 63-83, jan./abr. 2007.

PONZIO, Ana Francisca. Pelos próprios pés. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 126-133, 1997.

PONZIO, Ana Francisca. Ponto de referência. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 136-142, 1998a.

PONZIO, Ana Francisca. Um salto para o mundo. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 112-119, 1998b.

PONZIO, Ana Francisca. O arrebatamento. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 114-122, 1998c.

PONZIO, Ana Francisca. Os guardiões das noites brancas. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 116-123, 1998d.

PONZIO, Ana Francisca. A lição do simples. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 92-97, 1998e.

PONZIO, Ana Francisca. O virtual pelo avesso. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 2, n. 18, p. 106-109, 1999a.

PONZIO, Ana Francisca. De volta para casa. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 132-136, 1999b.

PONZIO, Ana Francisca. A dinâmica do paraíso. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 2, n. 24, p. 122-125, 1999c.

PONZIO, Ana Francisca. A alma prolongada em corpo. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 3, n. 27, p. 48-58, 1999d.



- PONZIO, Ana Francisca. Passo na aurora. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 3, n. 28, p. 106-109, 2000a.
- PONZIO, Ana Francisca. Ecos de uma visão brasileira. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 3, n. 32, p. 132, 2000b.
- PONZIO, Ana Francisca. Os invasores do palco. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 4, n. 41, p. 32-36, 2001.
- PONZIO, Ana Francisca. A OSESP da dança. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 11, n. 132, p. 104-106, 2008.
- PONZIO, Ana Francisca. A explosão da Dança. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 14, n. 182, p. 37, 2012.
- REVISTA BRAVO! Os espetáculos de novembro na seleção da Bravo!. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 160-161, 1997.
- REVISTA BRAVO! 100 filmes essenciais. São Paulo: Editora Abril, 2007a. Edição especial.
- REVISTA BRAVO! 100 lugares essenciais na cultura. São Paulo: Editora Abril, 2007b. Edição especial.
- REVISTA BRAVO! 100 canções essenciais da música popular brasileira. São Paulo: Editora Abril, 2008a. Edição especial.
- REVISTA BRAVO! 100 objetos essenciais do design mundial. São Paulo: Editora Abril, 2008b. Edição especial.
- REVISTA BRAVO! 100 obras essenciais da música erudita. São Paulo: Editora Abril, 2008c. Edição especial.
- REVISTA BRAVO! 100 obras essenciais da pintura mundial. São Paulo: Editora Abril, 2008d. Edição especial.
- ROSENWALD, Peter. Um milagre brasileiro. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 11, n. 157, p. 86-89, 2010.
- ROSENWALD, Peter. Um corpo a serviço da Arte Brasileira. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 13, n. 164, p. 61-63, 2011.
- SALLUM, Erika. Mil lágrimas e um milagre. **Revista Bravo!**, São Paulo, v.9, n. 98, p. 88-93, 2005.
- SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; FÉLIX, Tatiane da Silva Pires. Dança e desenvolvimento da me-

mória de crianças com Síndrome de Down. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas v. 22, n. 3, p. 195-211, nov. 2017.

SANTOS, Carolina Oliveira; ALVES, Marcelo Paraíso; OLIVEIRA, Oséias Raimundo. O espaço da dança na/da escola: espetáculo ou educação?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 238-249, 2014.

SHAPIRO, Sherry B. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-45, jun. 1998.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. As danças midiaticizadas e o governo dos corpos infantis na contemporaneidade: lições sobre a produção de corpos heteronormativos. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 33, p. 264-287, jan./jun. 2018.

SPANGHERO, Maria. Conexão Alemanha-Bahia. **Revista Bravo!**, São Paulo, v. 6, n. 63, p. 124-125, 2002.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 55-61, jun. 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

VIEIRA, Elisa; AQUINO, Julio Groppa. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 769-791, set./dez 2016.

VIEIRA, Marcilio de Souza. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 13, p. 177-188, maio/ago. 2014.

Mônica Evelyn dos Santos é bailarina e graduada em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7669-5628>

E-mail: monica.evelyn.santos@usp.br

Julio Groppa Aquino é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7912-9303>

E-mail: groppaq@usp.br



Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.

Recebido em 05 de novembro de 2020

Aceito em 30 de março de 2021

Editora-responsável: Fabiana de Amorim Marcello

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.