

**POR UMA PRÁTICA HISTORIOGRAFICA SITUADA DA DANÇA:
Desafios e respostas provisórias sob perspectivas latino-americanas**

Nirlyn Karina Seijas Castillo¹

Resumo: o presente artigo discuti como, a neutralização do papel político das artes, o recorrente eurocentrismo da educação formal, a carência de informações sistematizadas sobre as produções artísticas latino-americanas, a falta de seriedade com que historiografias são difundidas na região e a carência de metodologias específicas de produção de conhecimento que assumam a sensibilidade como potência, se tornam obstáculos para uma prática historiográfica da dança situada geopoliticamente na América Latina. A partir de autores como Eleonora Fabião, Boaventura de Sousa Santos, Hal Foster e Edward Said se apresentarão estas problemáticas, tecidas em questionamentos que a autora vivencia na prática docente dentro da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia -FUNCEB.

Palavras-chave: historiografias da dança, dança e política na América Latina, ensino de artes situado, ensino e eurocentrismo.

Introdução

Desde 2014, sou docente da disciplina de História da Dança I e II, do Curso Técnico Médio em Dança da Escola de Dança da FUNCEB. Esta instituição é reconhecida pela formação tradicional em danças modernas, clássicas e populares brasileiras. Está localizada no Centro Histórico de Salvador o que oferece uma territorialidade privilegiada pois conecta partes muito diversas da cidade. Recebe estudantes de diversos territórios de identidade, bairros próximos e distantes, e uma porcentagem menor, mas presente, de outros estados e países.

É uma instituição pública, portanto, os recursos financeiros para manutenção do ensino vêm dos impostos dos cidadãos, implicando na matrícula gratuita para os estudantes. Os estudantes deste curso são jovens entre 20 e 30 anos, maioria afrodescendente, de classe média e baixa, formados do ensino médio em escolas públicas. 30% aproximadamente estudam ou estudaram carreiras universitárias. No ingresso esses estudantes apresentam superficiais e descontínuas práticas de participação cidadã e de crítica social, hábito da leitura, posicionamento e entendimento

¹ Professora da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia.
nirlynseijas@gmail.com

político, reconhecimento da própria condição afrodescendente, subalterna e colonizada, pertencente à noção mundo latino-americano.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola de Dança da FUNCEB, os objetivos da instituição são: desenvolver habilidades básicas e específicas de jovens e adultos, nas dimensões técnico-criativas, cognitivas e produtivas da linguagem da dança, favorecendo o ingresso e sua participação como multiplicadores de dança, como intérpretes criadores em grupos profissionais, assim como proponentes de projetos próprios, na área da dança, da cultura e do entretenimento, possibilitando a inserção social e no mundo de trabalho, como forma de participação social, ocupação e renda².

As finalidades da disciplina de História da Dança se articulam com aspectos gerais encontrados na finalidade da Escola de Dança da FUNCEB, sobretudo no que diz respeito a desenvolver e inserir o fazer artístico específico da dança na participação social, no mercado, e no desenvolvimento do campo artístico como um todo. Desta forma, a disciplina pretende, a partir do estudo de obras e artistas da dança que marcaram o curso da história, desenvolver entendimentos situados e pensamentos críticos sobre como as danças transformaram noções de corpo, espaço, identidade, sensibilidade; sempre em conexão com o contexto geopolítico e histórico onde foram criadas.

Porém, as questões que se pautam aqui têm a ver com como propor participação social e pensamento crítico situado³ numa tradição que entende a produção artística a partir de uma perspectiva neutralizada, eurocentrada, especializada, tecnicista, despolitizada. Os desafios que se apresentam neste contexto são todos de base, exigem repensar a abordagem dos conteúdos e os conteúdos mesmos, exigem criatividade e

² Fonte: Projeto Político Pedagógico 2015 – Escola de Dança –FUNCEB.

³ Utilizo o adjetivo “situado” daqui em diante, para alinhar minhas proposições às teorias críticas do pensamento subalterno e feminista, que sugere que o conhecimento não é neutro, e implica no reconhecimento do lugar de enunciação a partir do qual se está estudando determinada realidade. Esse lugar de enunciação é tanto simbólico quanto geo-político, e significa, para regiões como América Latina, a possibilidade de subverter lógicas hegemônicas de enunciação, tanto quanto criar outras diversas formas de sentir, fazer e dizer a partir das nossas especificidades e complexidades.

renúncia, exigem confrontos e pesquisas muito além do que o salário do professor pode pagar.

Reconhecendo os desafios

1. Dança como especialidade técnica, como disciplina.

O primeiro desafio que é necessário enfrentar na hora de pensar uma prática historiográfica situada da dança é ideia de que esta – assim como o resto das artes- nada tem a ver como política, com contexto socioeconômico, com historicidade, com identidade. Por incrível que pareça esse é o pensamento que impera no senso comum dos estudantes que buscam a formação da Escola Técnica em Dança da FUNCEB. Esse pensamento se deve a vários fatores já amplamente discutidos por diversos pesquisadores na área das ciências humanas e nas artes.

Para Hal Foster, por exemplo, a era do consumismo com sua obsolescência programada até da produção artística, neutraliza o poder público das artes e da política em geral, pois são engolidas pelo sistema mercantil, esvaziando de importância e significado coletivo suas reivindicações, e a possibilidade de sua crítica é extirpada pela pretensão de um pluralismo no qual tudo vale (FOSTER, 1996, p. 50), onde nada pode ser questionado e onde afinal os métodos críticos são objetos de luxo aos que poucos têm acesso.

Para autores como Boaventura de Sousa Santos ou Edward Said, o fenômeno da neutralização da arte pela técnica, pode ser explicado por dois aspectos fundamentais da cultura moderna ocidental. O primeiro determinado pelo critério da especialização e do especialista, que neutralizou a capacidade dos profissionais de todas as áreas de realizarem leituras complexificadas e abrangentes sobre os fenômenos que estudam.

Said critica que, sob a concepção moderna, a legitimação dos profissionais e seus saberes se materializa através da especialização que implica numa especificidade de conhecimento que esvazia de ideologias e tomadas de partidos os conhecimentos de uma determinada área e a desconecta de outras áreas de conhecimento próximas ou não.

Desta forma desconsidera que todo conhecimento “detém escolhas, decisões, compromissos e alinhamentos” e o entende “em termos de teorias ou metodologias impessoais” (SAID, 2005, p. 81). Esta visão parte do pressuposto da neutralidade dos saberes e sua aplicabilidade, impedindo as relações contextuais e os questionamentos que discutem a pertinência e conveniência de cada campo de saber com respeito a cada momento social.

O outro aspecto é o entendimento do saber como uma linha “evolutiva” estudada apenas a partir do olhar europeu, que qualifica todas as produções em relação àquelas, e que legitima posturas, técnicas e abordagens só quando satisfazem o gosto, a “evolução”, as problemáticas estéticas e sensíveis de ocidente. Desta forma se exotizaram e desvalorizaram vários tipos de produções locais que faziam sentido se analisadas nos seus contextos e não sob a lógica ocidental de pensar e sentir o mundo. Esse aspecto, que também pode se relacionar à produção constante do “novo” à qual Foster se refere acima, se vincula também à noção de “evolução” artística que implica num “fundacionalismo do novo que dá à vanguarda sua força de ruptura, de corte violento com o passado e seus academicismos [que] se baseavam, modernamente, num tempo retilíneo de avanços, rupturas e cancelamentos” (RICHARD, 2009, tradução nossa).

Esses aspectos foram aplicados para todos os âmbitos do saber, sua produção, sua crítica e sua distribuição. As artes não fugiram. Assim, a dança foi aprisionada nas suas especificidades de linguagem, afastando-a do resto da produção cultural do seu tempo, e ainda destrinchando-a em danças clássicas, modernas, pós-modernas, expressionistas, neoexpressionistas, populares, folclóricas, etc. retirando sua ocupação social, perdendo de vista seu compromisso contextual e sua potência de transformação de mundo, mesmo quando seu processo de criação se aliasse a preocupações sócio-políticas no contexto de criação.

Essa problemática se estende aos recortes historiográficos oficiais que apenas descrevem técnica, formal e evolutivamente as produções, particularizando sua emergência aos interesses (fama ou tormento) individuais do artista que as produziu, tratando de forma extremamente superficial o conjunto de condições sociais e políticas que viram surgir esses fenômenos artísticos. E se estende também à distribuição, à

relação com os públicos, com os quais pouco ou nada se reflete sobre estas questões político-sociais com a finalidade de emergir leituras sincrônicas que aprofundem a reverberação das mesmas no mundo onde são fruídas.

Mesmo quando sabemos que existe um campo imenso de conhecimento em História Social das Artes, vinculado ao campo da sociologia, da psicologia, da antropologia, da filosofia, insistimos em neutralizar o poder da arte em sua dimensão formal ou anedótica, reduzindo seu valor político a simples objeto de luxo.

2. Fontes dispersas, livros eurocêtricos, acervos sabotados.

É sabido que o investimento em manutenção de arquivos, conservação de documentação e pesquisas históricas é ínfimo na América Latina. Fomos criados para não documentar nossas práticas, para copiar “dos que sabem”, para memorizar as histórias dos outros, enfim, a desvalorizar nossos saberes. O esquecimento e/ou apagamento tem sido um projeto de estado, uma diretriz, mais do que apenas um descaso de orçamento ou de estratégia de gestão. A colonialidade criou, no colonizado, a dúvida sobre seu fazer, seu dizer, suas identidades e, sobretudo, escondeu e apagou qualquer instância de subversão, resistência e contestação. Sendo assim, o presente nos exige a reconstrução histórica para imaginar outro futuro possível.

O projeto colonial não é somente um projeto de exploração, mas de esquizofrenização; de fracionar a identidade das pessoas e impor novos modelos de identificação e desejo, que os colocam em constante combate contra sua própria imagem, ou, em casos extremos, fazem impossível a experiência da identificação, significação e autointegração. (FABIÃO, 2012: p. 129, minha tradução)

Nossa educação, quase em sua totalidade, eurocêntrica, tem produzido um ambiente cultural que conhece mais sobre a história do norte global, do que a sua própria cultura ou dos seus países fronteiriços e vizinhos. Qualquer política de integração econômica/cultural na América Latina é rapidamente neutralizada em um suposto “bairrismo”, uma cadeia subversiva, ou pior, com uma brilhante propaganda sobre a impossibilidade de reconhecer as associações possíveis entre nossas práticas e nossas histórias. Nossas alianças internacionais, sempre mediadas pelas agências de cooperação europeias, distribuem o saber no sentido norte-sul, aprofundando a distância

simbólica que existe entre artistas e produtores de uma mesma região, neste caso, da América Latina.

[...] o fluxo não pode ficar sempre na mesma direção norte-sul, segundo dita a estrutura de poder. Não importa quão plausíveis sejam as estratégias apropriadoras, implicam numa ação de “bate-volta” que reproduz aquela estrutura hegemônica mesmo que a tentem combater. É necessário também inverter a corrente [...] para pluralizar dentro de uma participação ativa múltipla, enriquecendo a circulação internacional (MOSQUERA, 2009).

No Brasil, essa tentativa de inverter a corrente tem gerado legislações, diretrizes e bases para educação, e diversos empreendimentos que colocam no centro da discussão a diversidade cultural, a história da África e dos povos originais. São os casos do Art. 215 da Seção de Cultura, da Constituição Nacional de 1988, o qual estabelece que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”; ou do Art. 210 da Seção de Educação, do mesmo documento magno, que estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, dentre outros dentro da Constituição Nacional. Também vemos essa preocupação do documento de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que no Art. 26-A, estabelece que

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)” (BRASIL, 1996)

Estes artigos sugerem que o país estaria ocupado com uma distribuição de conhecimento que tem coerência com a condição sócio, política, territorial e histórica dos seus habitantes, porém, o que vemos no sistema de ensino em geral é uma reafirmação das formas e conteúdos tradicionais que reforçam nossa condição subalterna e que pouco ou nada se empodera das suas potências para produzir e sistematizar o conhecimento situado geopoliticamente, construído tanto por jovens e crianças nas escolas, quando nas próprias universidades e espaços “in”formais de aprendizado como museus, escolas de artes, centros culturais, etc.

Este fenômeno complexo e antigo, se reverte especificamente na carência dos estudantes, formados pelo ensino médio, de um olhar abrangente sobre a história como campo de conhecimento que analisa de forma complexa os fenômenos passados, geralmente conectando-os com os acontecimentos e produções humanas atuais.

Por outro lado, dificuldade de conseguir livros e acervos com imagens e vídeos que compilem e analisem a produção de dança realizada no Brasil e na América Latina, os pouquíssimos livros, bibliotecas, videotecas disponíveis (pois cabe dizer que professores e artistas costumam acumular livros, vídeos nos seus acervos pessoais) inclusive as universitárias, trabalham e insistem na perspectiva criticada acima, onde movimentos e artistas são analisados sob a perspectiva europeia, romantizada e especializada; ou não apresentam sistematização nenhuma, os vídeos e fotografias estão desorganizados, não identificados, não digitalizados, etc; ou encontramos a maioria de bibliografia em inglês e francês o que, obviamente, dificulta seu compartilhamento num curso técnico em dança.

Esses dois aspectos acumulados constituem o segundo grande desafio para a formação de uma historiografia situada sobre dança.

3. Formas de construção de conhecimento padronizadas

Na última década, a área da dança e da performance avançou muito em tecnologias e metodologias que realmente se adequassem à natureza das artes do corpo, do âmbito do sensível, da complexidade psico-física, política e espacial do corpo como produtor de sentidos. Estudos que entrelaçam hermenêutica com neurociência, estudos das comunicações com mediação cultural, semiótica com meditação, psicologia da

educação com estudos da consciência e da inteligência, etc., tem amplificado nosso entendimento de corpo, de imagem, de fruição, de aprendizado. Estas descobertas e pesquisas questionam os estudos disciplinares tão defendidos pela cultura moderna ocidental, e seus métodos de aprender o conhecimento.

Todas as áreas de conhecimento estão sendo interpeladas para oferecer alternativas à essa lógica moderna, e a considerar métodos que experimentem formas de construir o que Boaventura de Sousa Santos vem chamando de Projeto Educativo Emancipatório (SANTOS, 1996), no qual é fundamental uma transversalização dos estudos históricos em todos os saberes com a finalidade de devolver ao passado

[...] sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia. (SANTOS, 1996, p. 17)

Isto será impossível com as nossas atuais metodologias de ensino, que mesmo na área da dança, dividem o espaço entre teoria e prática, restringem a reflexão histórica apenas à disciplina de História da Dança, pois entendem o conhecimento por compartimentos, por disciplinas, por técnicas e saberes especializados, e “coreografam” os corpos dos estudantes por pequenos e superficiais momentos de encontro com uma grande quantidade de conhecimentos eurocentrados e descontextualizados.

Ainda se espera um estudo histórico “imparcial” que seja capaz de contar os fatos “tal como aconteceram” no passado. Se espera que a versão publicada sobre um determinado artista contemple a “verdade” sobre sua produção e se desconsidera a já conhecida premissa de que todo pesquisador/historiador está corporalmente (e no corpo inclui corpo-mente-espírito) envolvido com seu estudo.

Reconhecer essa inseparabilidade é justamente a potência para alcançar aquilo que Santos está propondo e que a performer e pesquisadora Eleonora Fabião elabora para nos oferecer uma metodologia chamada Historiografia Performativa, que persegue uma adaptação adequada às particularidades efêmeras das artes de corpo.

Segundo Fabião, essas artes desafiam o método da historiografia tradicional por serem práticas que empurram a representação até limites extremos, que desmantela a separação entre arte e vida, que usa o corpo como matéria e método, que expõe e cria

contextos através de ações empáticas, através da poética corporal da política (FABIÃO, 2012(a): p.121). A inquieta pensar como o historiador e artista podem se debruçar sobre um arquivo e re-materializar algo a partir disso, “entender como transformar aquilo tudo, aquela vida, em livro. Buscando possíveis modos de aparição daquele trabalho, daquela matéria, naquele suporte” (FABIÃO, 2012(b): p.52)

Para ela, o historiador deve se disponibilizar corporalmente para a experiência psicofísica com o arquivo, o documento, percebendo o que nele é movido a partir das imagens e relatos. “Aqui interessa a experiência do historiador com o tempo, o espaço, os documentos, a corporalidade, a escrita, a página” (FABIÃO, 2012(b): p.53).

Fabião, assim como Santos, se opõe completamente à ideia de uma historiografia objetiva, universal e/ou imparcial; não acredita que tal coisa exista, muito menos em relação à performance onde o corpo do artista e do espectador é interpelado pela sua constituição social, emocional, sensível. Fabião se apoia nas reflexões de Amélia Jones⁴, que propõe a ideia da “interpretação-como-troca” onde se afirma que o sentido da obra se dá a partir da relação entre arquivo e historiador, e mediada só pelo debruço cuidadoso nas fontes documentais das quais partirá a experiência e logo depois a escrita.

Fabião faz referência à possibilidade de pensar a historiografia mais como uma contação de histórias, onde quem conta está intimamente relacionado com a experiência vivida ou a experiência vivida por outros. É a primazia da experiência a que prevalece no ato de contar um fato. É assumir a infinita relação que há entre o vivido e o que se diz sobre o vivido. Outro aspecto importante da proposta é a ideia de pensar o arquivo como organismo vivo, feito de carne tanto quanto o observador. E o “x” da questão será então a assunção do entrelaçamento da experiência entre “carnes”.

“[...] se percepção é entendida como relação, o historiador é necessariamente parte do arquivo, e pesquisar é parte do fato pesquisado. Ou seja, a performance da escrita sobre a arte da performance exige uma reavaliação de binarismos excludentes: historiador/fato, observador/objeto, pesquisador/arquivo” (FABIÃO, 2012(b): p.55).

Neste sentido, a interpretação dos documentos “envolverá inevitavelmente o intérprete e seus desejos, investimentos, tolerâncias e intolerâncias, sua história e seu

⁴ Historiadora de Arte, crítica, curadora, docente e pesquisadora estadunidense, especialista em arte feminista. O livro citado pela Eleonora Fabião é *Body Art: performing the subject*.

contexto (tanto do historiador quanto do leitor)” (FABIÃO, 2012(b): p.52). A proposta de Fabião é aproximar o historiador da dança para criar modos corporais de conhecimento e escrita, pensando o arquivo não apenas como fonte documental, mas como fonte de experiência histórica, assim, arquivo e historiador são cada um de um jeito, produtores de efeitos e afetos. Essa ideia fica clara se pensamos, tal como a autora sugere, que o passado está constantemente vindo a nós, pois não é apenas um fato que aconteceu. O que nos chega dele é a relação corporal que fazemos com o fato, envolvendo imaginação, memória, percepção sensorial e atualidade/contexto.

Por último, Eleonora Fabião sugere uma “dramaturgia do fragmento”. Aqui a apresentação do arquivo é a apresentação de um fragmento e, desta forma, se questiona e se defende a impossibilidade de um historiador “contar a estória” de um fato, tal como aconteceu, pois, ele só teve acesso a fragmentos, que emergem como pedaços reclamando sua relatividade e relacionalidade. “Não há totalidade possível a ser atingida por meio de fragmentos; o quebra-cabeças final será necessariamente incompleto. O fragmento recusa não apenas a noção de completude, mas também e significativamente, a noção de linearidade” (FABIÃO, 2012(b): p.56). Essa forma de entender o arquivo implica também em entender que qualquer evento não é apenas contado pelas diversas narrações das experiências de diversos interlocutores em relação ao fato, mas também é uma “multiplicidade de atos simultâneos acontecendo”. Desta forma, o próprio evento é tão múltiplo quanto as historiografias sobre ele. (FABIÃO, 2012(a): p.123).

Faço questão de anunciar com algum detalhe esta metodologia pois, frente aos desafios apresentados anteriormente, parece que uma possível saída é realização da própria historiografia. Se não há suficientes livros e compilações que se adequem às necessidades da historiografia na atualidade, haverá que escrever, pesquisar, fazer nossas próprias versões historiográficas. Porém o desafio volta ao início dessa sessão, como desenvolver uma Historiografia Performativa e/ou um Projeto Educativo Emancipatório, num contexto que está estruturalmente desenhado para obedecer, sustentar e promover outros valores?

4. A dificuldade de se enxergar dentro da América Latina

Por último quero insistir, apesar de que já foi pincelado anteriormente, na dificuldade que representa para qualquer historiografia situada da dança na América Latina, o des-colocamento que os brasileiros percebem em relação a seu pertencimento à América Latina. Com descontinuidades históricas, o Brasil entra e sai da sua história regional. Há muitas explicações para tal fenômeno: a construção mediática, a colonização portuguesa, a diferença de idioma, a dimensão territorial do país, a construção excessivamente nacionalista durante os últimos séculos, a falta de acordos transnacionais que contribuam para comércio de bens culturais, o eurocentrismo da educação formal básica, etc. Em maior ou menor medida, brasileiros se pensam apenas brasileiros enquanto que latino-americanos pensam os brasileiros como latino-americanos também. Apesar de que o desconhecimento é mútuo e responde às problemáticas antes anunciadas neste artigo, não parece absurdo afirmar que nos leem mais do que lemos eles, que nos escutam mais do que escutam eles, que sentem mais curiosidade por nós do que sentimos por eles⁵.

Contudo, sendo venezuelana e morando no Brasil faz 6 anos, percebo que se faz urgente no ensino de artes uma compreensão maior das confluências e divergências da produção artística tanto do passado quanto da atualidade. Os fenômenos sócio-culturais que infeliz e felizmente nos unem como: colonização, racismo de etnias e de classe, fracasso dos estados-nação, pobreza sistêmica, ditaduras militares e caudilhismos, políticas neoliberais, etc; assim como as qualidades de multiculturalismo, diversidade cultural, fenômenos de resistências e organização social; são suficiente base para nos pensarmos situados a partir da perspectiva latino-americana e não apenas brasileira, argentina, venezuelana, peruana, mexicana, etc.

Apesar das especificidades dos países e das culturas originais que transcendem as fronteiras nacionais, há muita confluência que pode se tornar potência e que justifica a implementação destas historiografias regionais que proponho agora especificamente para dança, em todos os âmbitos do ensino.

⁵ Paráfrase de um comentário informal recentemente proferido por Carlos Alberto Bonfim numa discussão sobre o assunto.

Insistir nesta “situação” latino-americana, significa aproveitar estas confluências como potências para fortalecer uma forma contextualizada, pós-abissal, de ver, sentir, pensar e construir mundo; e significa também identificar as divergências buscando

“maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé numa cultura e outro pé, noutra. [...] A hermenêutica [diatópica] é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura” (SANTOS, 1996, p.31)

Enfrentando os desafios: respostas provisórias e futuros possíveis

Dentro deste contexto, quais estratégias experimentar para não sucumbir às próprias hegemonias que se querem combater? Como assumir uma prática docente imperfeita e em construção antes de uma repetição daquilo que critico? Como levar essas problemáticas de volta para os estudantes com a finalidade de serem partícipes dessa busca por um outro tipo de saber sobre as histórias das danças? Nestes dois anos, 4 semestres, experimentei algumas metodologias e conteúdos capazes de responder provisoriamente aos questionamentos colocados aqui.

Inicialmente a primeira proposta foi “rizomatizar⁶” a forma de oferecer dados sobre os fenômenos estudados com a finalidade de desestabilizar a noção evolutiva proposta pela história moderna ocidental. Assim, a escolha dos artistas estudados, a ordem de apresentação e os termos usados para apresentá-los se dirigiam mais a realizarmos coletivamente análises formais das danças, do que seguir a linha de tempo que implica sempre em que o conhecimento nasceu na França, na Itália, na Alemanha, nos Estados Unidos, foi replicado tardiamente pelos países “periféricos” e se manifesta até hoje nas nossas práticas culturais, como ensinado nos livros tradicionais de história da dança.

Esta estratégia transversalizava o fazer artístico daqui com o de outros países latino-americanos e com os do norte global, porém nessa tentativa também

⁶ Partindo da proposta epistemológica sobre o saber de Deleuze e Guatarri, na qual o saber não tem ponto de partida definível e se ramifica em qualquer ponto sem respeitar uma ordem cronológica ou hierárquica determinada.

descontextualizava inspirações e condições de produção, caindo numa abstração que tecnicava o saber, e de alguma forma, justificava mansamente o porquê de reproduzirmos cânones, normas e formas impostos pelos países colonizadores. Além disso, e a pesar de propor esta desestabilização da noção de tempo, partia das danças que tradicionalmente foram legitimadas por esse norte global e deixava de fora danças populares, danças de rua e urbanas, danças reconfiguradas a partir de necessidades locais, etc., o que ocasionava um compreensível desinteresse da comunidade negra e periférica com a qual trocava esses conhecimentos.

A segunda estratégia foi introduzir prismas de análise que considerassem a dimensão política, dissensual, a forma de reconfigurar o mundo. A partir daí, propus as noções de política e polícia de Jaques Rancière, e fui apresentando obras emblemáticas do período histórico abordado, sempre interpelando os estudantes a estabelecerem suas próprias análises sobre como esses artistas propunham reconfigurações sensíveis do mundo em que viveram, e no atual. Essa metodologia, apresentava um desafio grande para os estudantes que pareciam nunca ter pensado sob essa perspectiva, porém ajudava a pensar as obras e os artistas dentro do seu papel social/político e isso fez que as análises conseguissem se conectar com as mudanças perceptivas e sensíveis que a dança foi colocando no tempo. A partir desta perspectiva, e sempre escolhendo exemplos centrais e periféricos, discussões sobre a própria dança como saber social ou inclusive perguntas sobre o que a dança é, surgiram com potência e clareza.

A terceira proposta, articulava e insistia nesta segunda, mas avançava na direção de contemplar as práticas artísticas atuais dos estudantes para estabelecer os recortes historiográficos que estudaríamos. Assim, a pesar de que me deparei com meu próprio desconhecimento sobre danças urbanas, danças folclóricas ou danças de resistência política, estabeleci as seguintes linhas de análise:

- Relacionar as danças folclóricas praticadas hoje na própria Escola de Dança, no Balé Folclórico da Bahia, dos Balés Nacionalistas da Argentina, Venezuela e Colômbia, com o discurso identitário promovido no início do século XX pela grande mídia, os governos e as políticas globais, do qual artistas como Carmen Miranda, Katherine Dunham, Mercedes Batista, fizeram parte. Estes estudos trouxeram uma leitura rizomática sobre os fenômenos de exotização do corpo e das etnias que estas danças

criam e que até hoje movimentam o mercado cultural e turístico nacional e internacionalmente.

- Relacionar a organização espacial dos corpos das obras de dança (desde o balé até o hip-hop) com noções de centro, periferia, burguesia e oprimidos, que derivou numa leitura crítica da estrutura hegemônica do balé, em contraposição de propostas ritualistas, contemporâneas, populares que sugerem outro entendimento de mundo e de espaço.

- Relacionar a profusão das danças urbanas na Bahia, com os fenômenos de resistência urbana territorial de imigrantes e afrodescendentes nos Estados Unidos, e sua seguinte cooptação espetacular na TV e no cinema, e pela cultura burguesa tanto nas décadas de 90 quanto na atualidade.

- Relacionar os sintomas políticos governamentais pelos que atravessa atualmente América Latina, manifestos na contínua exposição e ressurgimento de políticas neoliberais, de direita e ditatoriais, com os fenômenos de resistência e reelaboração política que artistas latino-americanos fizeram durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, nas suas respectivas crises de estado. Aqui estudamos superficialmente as características principais das ditaduras militares peruana, chilena, argentina e brasileira, e algumas obras de dança que pudemos identificar como políticas em relação aos seus contextos.

Considerações finais

A pesar das dificuldades, acredito que esse esforço por repensar as formas de apresentar e construir os conteúdos na sala de aula, tem modificado o jeito em que os envolvidos pensamos as danças que fizemos no passado e fazemos na atualidade.

Como esperado, são respostas provisórias que estão longe de ser ideias, pois elas têm um alto grau de superficialidade na abordagem dos assuntos. São assuntos complexos que exigem outros tempos, espaços e até maturidades para serem desenvolvidos cabalmente.

Porém, acredito ser fundamental para vislumbrar no futuro essa Historiografia Situada da Dança, colocar as perguntas, fazer os questionamentos, observar (mesmo que superficialmente) que os fenômenos da dança estão conectados com os fenômenos sociais e com discussões humanas profundas e complexas que quando apresentados

podem desdobrar em novos questionamentos sobre nosso fazer cultural local, regional e global.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

FABIÃO, Eleonora. History and Precariousness: In Search of a Performative Historiography. In: JONES, Amelia e HEATHFIELD, Andrian (org). **Perform, Repeat, Record**. Chicago, USA/UK, Intellect, 2012(a), p. 121-136.

FABIÃO, Eleonora. Performance e História: em busca de uma historiografia performativa. In: FLORES, Livia (Org.). **Pelas Vias da Dúvida** – segundo encontro de pesquisadores dos programas de pós-graduação em artes do Estado do Rio de Janeiro realizado no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica. Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes UFRJ, 2012(b), p.46-57.

FOSTER, Hal. **Recodificação: Arte, Espectáculo, Política Cultural**. Duda Machado (Trad.) São Paulo. Casa Editorial Paulista. 1996.

RANCIÈRE, Jaques. **As Desventuras do Pensamento Crítico**. Giacomo Marramao (Trad.) Em: CARDOSO, Mota Rui (Coord), **Política**. Barcelona, Fundação Serralves, 2007, p. 79-102.

_____, Jaques. **O Desentendimento: política e filosofia**. Angela Leite Lópes (Trad.) São Paulo. Editora 34, 1996.



RICHARD, Nelly. **Lo político en el arte: arte, política e instituciones.** 2009. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-62/richard>> Acesso em: abril 2014.

SANTOS, Boaventura. Para uma pedagogia do conflito. Em: Silva, Luiz Eron. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996

SAID, Edward W. **Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993.** Milton Hatoum (Trad.) São Paulo, Companhia das Letras, 2005.