

revista
brasileira
de estudos
em dança




Histórias e historiografias de Dança:

problematizando o ensino e os currículos na
formação universitária

*Histories and historiographies of dance:
problematizing teaching and curriculum proposal at the
university*

Isabela Buarque

BUARQUE, Isabela. Histórias e historiografias de Dança: problematizando o ensino e os currículos na formação universitária. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, vol. 01, n. 01, p. 138-166, 2022.



RESUMO


Este artigo surge das partilhas obtidas no II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s), realizado em dezembro de 2020, em formato remoto. O seminário abordou a temática “Quais as especificidades de se pensar e fazer historiografias em dança em lugares que passaram pelo processo colonial na condição de colônias?”. As reflexões aqui concentram-se alicerçadas mais em perguntas do que em respostas, especialmente aquelas que podem parecer herméticas e verdades absolutas. As problemáticas que apontarei colocam em questão os currículos de formação e buscam problematizar o ensino de história da dança, especialmente no curso de Licenciatura em Dança de uma universidade federal brasileira. Este ensaio carrega atravessamentos que são frutos de relações e diálogos estabelecidos ao longo de minha trajetória acadêmica, portanto, faz parte da práxis que vem se construindo nas andanças do meu caminho dançante, observando estas trajetórias como um “processo de articulação entre os subalternos” (Spivak, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: História; Dança; Formação; Ensino.

ABSTRACT

This article arises from the shares obtained at the II International Seminar on History(s) of Dance(s), held in December 2020, in remote format. The seminar addressed the theme “What are the specificities of thinking and making historiographies in dance in places that went through the colonial process as colonies?”. The reflections here focus more on questions than on answers, especially those that may seem hermetic and absolute truths. The problems that I will point out call into question the training curricula and seek to problematize the teaching of dance history, especially in a Dance Degree course at a Brazilian federal university. This essay carries crossings that are the result of relationships and dialogues established throughout my academic trajectory, therefore, it is part of the praxis that has been building in the wanderings of my dancing path, observing these trajectories as a “process of articulation between subalterns” (SPIVAK, 2010).

KEYWORDS: History; Dance; Formation; Teaching.



Histórias e historiografias de Dança: problematizando o ensino e os currículos na formação universitária

Isabela Buarque (UFRJ)¹

¹ Professora Adjunta nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória Social - UNIRIO. Mestre em História Comparada - UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em dança – UFRJ (2018-2021). Coordenadora do projeto "Partilhas em Dança Educação": ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ; do projeto de pesquisa "Estudos em História da dança no Brasil" – DAC/UFRJ e do projeto "Arriscado": diálogo entre dança e acrobacia – DAC/UFRJ. E-mail: isabela.buarque@eefd.ufrj.br

Conversas iniciais

Este artigo surge das vivências e partilhas que se deram no II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s), realizado em dezembro de 2020, em formato remoto. O seminário foi um convite ao diálogo e partilhas sobre a temática “Quais as especificidades de se pensar e fazer historiografias em dança em lugares que passaram pelo processo colonial na condição de colônias?”. Cabe ressaltar que houve encontros entre pesquisadores, docentes e estudantes de diferentes países da América Latina e África, o que criou vínculos e conseqüentemente a possibilidade de parcerias e fortalecimento desta linha de pesquisa, o que é muito rico e potente.

As reflexões que pretendo partilhar concentram-se mais alicerçadas em perguntas do que em respostas, especialmente aquelas que podem parecer herméticas e verdades absolutas. A ideia é exatamente a oposta às universalizações que engessam, se cristalizam e reduzem as possibilidades de criar (re) conhecimentos.

Este ensaio textual carrega muitos atravessamentos que são frutos de relações e diálogos estabelecidos ao longo de minha trajetória acadêmica, portanto, faz parte da relação teoria/prática (práxis) que vem se construindo nas andanças do meu caminho dançante, observando que estas trajetórias se configuram também em um “processo de articulação entre os subalternos” (Spivak, 2010), uma vez que a Dança, enquanto campo legítimo do saber, ainda encontra uma série de obstáculos para ser reconhecida como tal no Brasil. Torna-se relevante reiterar que essas dificuldades de estabelecimento do campo (profissional) em dança, no Brasil, são frutos de construções históricas. Nesse sentido, faz-se necessário e urgente nos debruçarmos sobre nossas próprias histórias para deslocarmos esse cenário de reconhecimento “rarefeito” sobre as danças que produzimos.

A partir da observação, reflexão e discussão acerca de alguns dos paradigmas que envolvem as Histórias das Danças no Brasil e, especialmente de como estas são contadas, principalmente nos ambientes formais de educação – universidade especificamente -, os debates aqui são tecidos, com o desejo de buscar negociações necessárias que culminem em ações mais efetivas no combate às violências epistêmicas (Spivak, 2010).

As questões e problemáticas que apontarei vêm se aprofundando ao longo dos últimos anos, onde venho buscando perguntas norteadoras a fim de repensar as minhas próprias práticas docentes e estar constantemente analisando e colocando em questão os currículos de formação, especialmente no curso que venho atuando de forma mais contundente: a Licenciatura em Dança da UFRJ.

A partir do contexto apresentado, desejo que este texto se torne um convite ao diálogo aberto e à ampliação de estímulos para pensamentos críticos, uma vez que pensar sobre currículo e sobre as práticas pedagógicas que podem advir dele é algo complexo, já que é necessário observar as diversas facetas que existem por trás dos currículos estabelecidos. Tomaz Tadeu da Silva (2005) chama a atenção para o fato de que o currículo é construído como resultado de uma seleção, onde de uma gama mais ampla de conhecimentos, há a seleção dos fragmentos desse todo que construirão, de forma mais efetiva, o currículo. Ou seja, quando abordamos a ideia da seleção, falamos de questões de poder, questões simbólicas, de disputas.

Tensionar as propostas curriculares é tarefa árdua, especialmente quando se pretende pensar os currículos de forma emancipatória, em diálogo com a justiça social (Gomes, 2019). As próprias ideias de decolonialidade (na dança), conforme apontou o professor e historiador Rafael Guarato em sua palestra intitulada “O fardo da história da (e na) dança: consequências da colonialidade e da decolonialidade para historiografias de danças dos diferentes suls do ‘sul global’”, na prática, também são multifacetadas, não são homogêneas.

Este ensaio, assim como a palestra intitulada “Histórias e historiografias de Danças: reflexões sobre currículos na formação universitária”², se divide em três eixos de debate e nesta primeira parte do texto houve a opção por inserir algumas de minhas próprias histórias, além de encontros e desencontros com o campo da História da Dança, uma vez que os caminhos percorridos apresentam nuances que me levaram à temática que abordo hoje: relações entre currículos, práticas pedagógicas na universidade, História e historiografias de danças. Especialmente porque é possível pensar que incluindo as histórias individuais como parte e fruto

² Título da palestra ministrada no II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s).

das histórias globais, pode-se perceber contextos e caminhos percorridos. Conforme Antônio Tavares pontuou em sua palestra também no II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s), pensar as histórias a partir de si pode “ampliar perspectivas sobre quem somos” (2021), e assim ampliar entendimentos sobre o corpo, as danças, as formas de estar no mundo atual; nos entendermos como construções históricas.

Venho de uma família de professores que atuaram por décadas em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro (Brasil); este fato já mostra que a minha relação com as reflexões sobre a importância da diversificação dos processos pedagógicos se deu desde a minha infância. Não era incomum que eu estivesse participando, ainda que de ouvinte nos primeiros momentos (em função da pouca idade), de diálogos que versavam sobre as questões curriculares e a imposição de currículos, bem como discussões sobre o sucateamento das políticas públicas para a educação; ou a falta destas políticas, afinal, como Darcy Ribeiro (1986) nos ensinou, a crise da educação no Brasil é um projeto. Ao longo do tempo passei a me inserir nos debates e refletir sobre a formação dos professores, sobre a importância da diversidade de disciplinas nos currículos, sobre a importância de histórias ‘vivas’ a serem contadas.

No início dos anos 2000 ingresso como estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Bacharelado em Dança. Lá tive acesso a uma gama de disciplinas, entre elas as disciplinas de “História da Dança”. A universidade abriu muitas portas de pesquisas e uma série de questionamentos me acompanharam ao longo da graduação e me seguem até hoje. Entre eles: por que não há tantas fontes de pesquisa em dança? Ou, na verdade, por que temos pouco acesso a fontes sobre as danças produzidas no Brasil? Por que algumas histórias são contadas e outras não? Por que sabemos tão pouco sobre as danças no Brasil? Por que as disciplinas sobre História, em sua maioria, são eletivas? Por que o currículo se configura da forma que está atualmente?³ Quais embates há nesse processo de seleção de disciplinas obrigatórias e eletivas, por exemplo? Que fatores determinam a estrutura curricular a ser seguida?

³ Este ensaio não se propõe a investigar profundamente o histórico de concepção dos currículos das graduações em dança da UFRJ, em função do recorte acerca do ensino de História da Dança na Licenciatura em dança, mas as discussões sobre currículo são fundamentais para o objetivo central.

Naquela altura, não me passava pela cabeça escolher a docência como caminho profissional principal, embora a docência sempre estivesse nos meus caminhos. Ao final da graduação, sou aprovada no processo seletivo para o Mestrado em História Comparada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Durante o curso de mestrado, mais questionamentos, contudo, agora não apenas os meus questionamentos de pesquisa, mas muitos sobre minhas escolhas e pertencimentos (ou não) àqueles espaços. Não era incomum um estranhamento por uma acadêmica da Dança cursar um mestrado em outras áreas que não ‘eram artísticas’. Neste momento, já concursada para atuar em prefeituras do Estado do Rio de Janeiro (lotada nas secretarias de Cultura, pois não era licenciada) e dando aulas e outros espaços de educação não formais, a relação com o campo da História da Dança permeava muito as minhas práticas pedagógicas. Como ensinar determinado conteúdo, sem deixar de contextualizá-lo criticamente em diálogo com os cenários dos alunos?

Seguindo a trajetória acadêmica e naquele momento já atrelando complementações pedagógicas aos meus estudos, uma vez que a docência crescia no meu fazer profissional, ingresso no Doutorado em Memória Social na UNIRIO. Surge uma urgência maior em aprofundar os estudos acerca das inquietações que eu carregava desde a graduação sobre as questões de formação histórica do campo profissional em dança no Brasil e que dialogava cada vez mais com as minhas práticas pedagógicas.

Grande parte dessa experiência foi atravessada pela prática docente, conforme mencionado acima. Diferentes caminhos percorridos por mim me levaram à temática que abordo hoje: as relações entre currículos, práticas pedagógicas na universidade, o ensino de História e reflexões sobre que historiografias de danças estamos construindo, utilizando, ressignificando. Essas histórias me levaram às perguntas que permeiam minha fala e que são gestadas nos tempos presentes, onde as verdades absolutas, as universalizações não cabem mais; onde não precisamos ser (ou contar) somente uma história. Podemos ser (e contar) muitas.

Os caminhos que percorri, foram possibilitando que, a cada etapa, eu pudesse refutar a ideia de universalização do campo da História da Dança, o que me impulsiona a pensar na importância de diversificação de estratégias pedagógicas para o ensino destas histórias, inclusive no sentido de deslocar as ementas e conteúdos, ainda pautados em tradições arcaicas,

como diz Cortella (2011). A trajetória que contei brevemente aqui, somada aos muitos encontros que se deram ao longo dos anos de estudo e pesquisas, produziu uma série de conhecimentos que me fizeram e fazem tentar quebrar engessamentos e buscar brechas no que diz respeito ao ensino de História(s) da(s) Dança(s) em minha aulas.

Como já referido, não trago respostas, mas divido com os leitores neste texto alguns dos muitos questionamentos que vêm modificando meu fazer pedagógico, uma vez que essas perguntas friccionam paradigmas, criando tensões, especialmente quando refletimos sobre as práticas pedagógicas que envolvem o ensino de história(s) de dança(s): Como vem se construindo o Campo da História da Dança no Brasil ao longo do tempo?; Quem escreve as historiografias de dança? Como escreve? Por que escreve?; A quem essas histórias estão endereçadas?; Por que estudamos (ou não estudamos) História da Dança? ;Quais danças são consideradas hegemônicas e por quê esse debate se faz necessário na formação profissional?; Qual o lugar das “outras danças” nas instituições de formação?; O que significa as disciplinas ligadas à História da Dança estarem onde estão, da maneira que estão nos currículos, por exemplo?; Como minimizar lacunas historiográficas nos currículos?; Por quê pensar constantemente as reformulações curriculares?; Quais importâncias podemos apontar quando refletimos sobre a diversificação de estratégias pedagógicas de ensino de História(s) de Dança(s)?; Quando um currículo é pensado, quais aspectos devem ser considerados? Os currículos são elaborados por quem?; Como trabalhar a História da Dança em perspectivas de diversidades?

Não há como responder essas muitas perguntas com respostas absolutas, acabadas, soberanas ou com anacronismos e menos ainda trazendo respostas prontas e superficiais. Mas essas perguntas se tornam disparadoras de processos que podem desaguar em caminhos, sempre em constante mudança, que têm potencial para nos dar rumos para agir de forma a buscar mais equidade no ensino.

I) Educação como prática libertária

Pensar a educação como uma prática libertária torna-se um primeiro caminho nessa busca pedagógica por formas ampliadas de “ensinar” histórias de danças. Acho válido ressaltar que minha fala, conforme

anteriormente apontado em minha trajetória, é marcada pela crença em uma universidade que ofereça uma formação libertária em diálogo com Paulo Freire. Portanto, uma primeira orientação, para mim, é assumir compromissos de pensar e repensar o ensino de Dança e de 'História da Dança' a partir da produção e seleção de historiografias, tendo como premissa a certeza de que os processos educacionais podem agir como meios para ampliar a consciência crítica dos indivíduos contribuindo para a liberdade individual.

Nesse sentido, a Universidade se torna *lócus* privilegiado de produção e ampliação de conhecimentos em diferentes áreas do saber. As Universidades no Brasil estão alicerçadas sobre o tripé Ensino, Pesquisa, Extensão. Esse tripé se constitui como compromisso com a formação humana, social, profissionalizante. Acreditando, portanto, nas universidades como espaço favorecido na construção, ressignificação, recriação de conhecimentos, se torna fundamental manter as graduações em constante movimento/deslocamento (especialmente em Arte/ Dança).

Creio que seja condição primordial oferecer uma formação que contribua para a autonomia e práticas sociais democráticas, comprometida com a justiça social. Essa formação passa pela construção e constante reflexão curricular; passa por processos pedagógicos porosos às problemáticas sociais, passa pela relação entre conteúdos específicos e contextos das salas de aula, portanto, em alguma instância, passa pelo ensino da(s) História(s) de Dança(s), passa pelas historiografias.

Essa maneira de enxergar a educação me convida enquanto docente/artista/intelectual, a assumir posturas e buscar ações que auxiliem no combate às dominações, subalternidades (Spivak, 2010). Como apontado pela professora/pesquisadora Mónica Pinto na palestra intitulada "Fragmentos jerarquizables. (Des)dramatizando y (re)ficcionando la narración de lo corporal em la Histórica Relación del Reyno de Chile de Alonso de Ovalle, 1646"⁴, as instituições de formação, portanto também as universidades, precisam enfrentar tensões que envolvem as relações entre o ensino e os contextos complexos múltiplos que vivemos; contextos esses atravessados por políticas neoliberais que afetam e modelam a Educação.

⁴ II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s) – Dezembro de 2021.

Se pensarmos a Arte na escola, por exemplo, sabemos que é um direito conquistado no Brasil, mas um direito negligenciado, não legitimado efetivamente. Como formar professores que enfrentem esse cenário? Logo, nós, docentes que trabalham nas Licenciaturas em Dança, temos muitos desafios na formação do Professor de Dança: formar o professor como um profissional que se entenda como tal; que se entenda como um intelectual, conforme aponta o professor Antônio Novoa (1992); formar um profissional para a diversidade, através de uma formação diversa, sintonizado com o contexto social no qual está inserido, se reconhecendo como agente social; possibilitar que este profissional esteja munido de ferramentas para atuar com conhecimento técnico, científico, artístico, histórico e cultural – instrumentalização.

Atualmente, reflexões, debates, pesquisas sobre a emergência de uma Educação que insira, dialogue, legitime as diferenças culturais, não só no Brasil, mas também em outras partes do ‘Sul global’ estão cada vez mais em voga. As tensões sociais atuais vêm “influenciando as próprias perspectivas sobre a revisão histórica do nosso passado” (Tambutti, Gigena, 2018, p. 169). As problemáticas e os desafios crescem e se mostram bastante complexos. Há contradições, ambivalências, dicotomias. Os contextos são multifacetados.

Paulo Freire (2017) aponta a relevância sobre a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimentos e, sim, apontar meios para que os educandos possam criá-los de maneira autônoma, ou seja, o processo de ensino aprendizagem se dá em comunhão, de forma dialógica, entre todos os indivíduos envolvidos no processo. A instrumentalização auxilia na criação de saídas para os problemas de forma autônoma. A atualidade de Paulo Freire, no Brasil, nos mostra que apesar de alguns avanços no que diz respeito às políticas públicas para a educação, há muito ainda a ser realizado.

É mais do que urgente enxergar as Histórias de danças trazidas nos currículos e as historiografias como processos que envolvem tensões, disputas de poder, disputas simbólicas. É fundamental superarmos a ideia de que a História, enquanto campo, está estática e os discursos “oficiais” são verdades absolutas.

Saviani (2012) aponta a Pedagogia histórico-crítica como uma possibilidade contra-hegemônica de educação que possa ir além da

concepção que entende o ensino como reprodução de comportamentos e discursos; o autor aponta que esta proposta pedagógica valoriza a cultura acumulada historicamente, contribuindo assim para produzir reflexão que leva a superação do senso comum. Para Saviani “os conteúdos acabam sendo sonegados da população, dos trabalhadores na verdade, porque a elite dominante tem escolas que asseguram esse acesso. A escola tem de priorizar isso” (apud Jacinto, 2014), referindo-se ao acesso aos conhecimentos diversificados.

Para Jacinto (2014),

Saviani entende que a sociedade atual é injusta, baseada na exploração do trabalho pelo capital, por isso ele acredita que a educação deve abordar conteúdos de forma crítica, de forma que se compreendam as relações exploradores e explorados. "a ideia é assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos e conquistas humanas para que eles possam agir na sociedade de maneira diferente (Jornal Cruzeiro do Sul, 2014).

No contexto de uma educação histórico-crítica, podemos pensar em Educação com Arte, para Arte, pela Arte; Educação com Dança, para Dança, pela Dança; Educação com História(s) de Dança(s), para História(s) de Dança(s), Educação pela(s) Histórias de Dança(s); sempre no plural. Não mais no singular. Falo, então, de processos de ensino-aprendizagem que abram espaço no debate para o questionamento das verdades absolutas: “Portanto falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos. Enfim, dialogamos sobre os currículos” (Gomes, 2019, p. 227).

Quando trazemos os currículos para os debates, há muitos pontos. Penso que um primeiro ponto seja pensar as relações entre Histórias de Danças e a experiência (Bondía, 2002) pedagógica. Ler as historiografias e trabalhar a História da Dança em diálogo com as nossas vivências e de outros, pensando o fazer historiográfico enquanto algo que nos transpassa (ou não) é uma brecha possível para buscar deslocamentos das consideradas tradições coloniais e observar os silêncios, o que está “subterrâneo” (Pollak, 1989), o não dito. A partir da identificação desses ‘silêncios’, refletir sobre o porquê dessas ausências.

No caso da historiografia da dança, as escritas são múltiplas e congregam obras, testemunhos e corpos em performance, além de documentos e arquivos. Logo, navegar historiograficamente neste campo é, em alguma medida, colocar-se em exercício de escrita em alto mar, agregando as imprecisões e reivindicando outras posições para territórios e épocas já demarcados (Nhur, 2018, p. 186).

A História da Dança, enquanto em campo⁵, ao ser trabalhada como mediadora no mundo do indivíduo, pode ser uma forma efetiva de contribuição para a independência e autonomia no processo de ressignificação de conteúdos específicos. História(s) de Dança(s) que permitam colocar em dúvida paradigmas apresentados em historiografias; relações de ensino-aprendizagem que nos ajudem a duvidar das certezas estéticas, artísticas, a partir da escuta do outro, do reconhecimento do outro, a partir da identificação do outro em nós; ou da não identificação nas danças estudadas.

II) História(s), historiografia(s), dança(s) e a busca por decolonialidades... o currículo como disputa

As histórias de danças que são contadas no interior das disciplinas curriculares nas graduações em Dança, no Brasil, muitas vezes, ainda carregam essencialismos ligados à lógica Ocidental colonizadora. Grande parte das historiografias produzidas em tempos passados as quais temos acesso em português ainda se debruçam sobre fatos históricos eurocentrados ou americanizados (EUA) e mais se parecem com catálogos do que com fontes e referências contextualizadas criticamente. Ainda percebemos universalismos que marcam e concebem lógicas de produção de conhecimentos excludentes. “Essa sensação é decorrente dos limites postos à reflexão crítica sobre o passado em dança em nosso país, quando ficamos à mercê de textos que se dedicam mais à fabricação de mitos e heróis do que ao estudo criterioso do passado” (Guarato, 2018, p. 07).

Trata-se de criar objeção a pedagogias que mantenham o passado estático, linear; que tratem a ‘História da dança’ como uma série de datas e fatos ou mera descrição sem análise dos contextos. Tomaz Tadeu da Silva (2005) aponta a importância de mais do que falarmos sobre as diversidades, problematiza-las. Torna-se relevante nos mantermos atentos a esse fato e interrogar a questão das cristalizações das Histórias de Danças quando pensamos disciplinas, currículos, ementas. Falo, conseqüentemente, sobre

⁵ De acordo com Bourdieu (2010) Campo é um espaço/sistema estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes inseridos. É um espaço de tensões, lutas, códigos próprios, pois tem regras e desafios específicos. Cada campo tem seus *habitus*.

assumir perspectivas de Educação que ofertem propostas pedagógicas que se pretendam analíticas, ampliem debates e nos ajudem a criar perguntas, a questionar. Falo sobre pedagogias para aulas de Histórias de Danças que tenham as relações e contextos sociais como protagonistas das relações de ensino-aprendizagem. Trabalhar as histórias de danças de formas que elas não apenas sejam colocadas como Arte que reflete a sociedade, mas como Arte que constrói a sociedade também.

Tambutti e Gigena (2018) nos apontam uma cilada que podemos enfrentar nesse desafio de repensar a 'História da Dança' e as historiografias: os discursos salvacionistas. As historiografias que estamos escrevendo, estudando, trabalhando em aulas criam brechas para a reflexão ou acabam por, também, se colocarem em um lugar de sedução para criação de novos imperativos?

Se a história da dança contada no Brasil se construiu, em muitos casos, utilizando postulados hegemônicos e criando historiografias lineares e/ou aparentemente "neutras", contribuiu com a não legitimação das diferenças, alteridades, diversidades. Analisar tais historiografias - de um passado ainda que recente -, no presente, deve nos permitir observar as segregações. Trata-se do reconhecimento do outro em nós; da possibilidade de transformação e não de reprodução acrítica dos conhecimentos.

Muitas expressões culturais, artísticas, dançadas, locais, criadas no Brasil (Sul global) foram colocadas como apêndice, ou seja, deixadas à margem da 'História oficial'. Há poucas décadas que a pesquisa histórica da Dança no Brasil, enquanto campo, vem se expandindo e solidificando paulatinamente, fruto de esforços de pesquisadores, professores, gestores, educandos. Mas ainda há muitas hegemonias e diferentes níveis de dominação que precisam ser contados nas histórias. Faz-se necessário lembrar que se a História (da Dança) sempre está a serviço de bases ideológicas; é fundamental que haja diferentes formas de enxergar e contar as mesmas histórias. Analisar fatos históricos da dança por prismas diferenciados. Nesse sentido, é relevante pensar práticas pedagógicas e curriculares que não coloquem a história da Dança desatrelada do mundo.

Penso, portanto, o ensino de História(s) da(s) Dança(s) de forma que não aponte apenas as hegemonias, mas sim seus significados sociais. E este parece ser o grande desafio, pois essas relações passam, também,

pela criação, validação e legitimação de currículos que não reforcem cadeias produtivas hegemônicas, eurocêntricas.

O processo de 'desmonopolização' dos currículos é um processo político, pois tensiona, fricciona o poder simbólico estabelecido; questiona as narrativas Ocidentais, uma vez que o deslocamento curricular no sentido garantir o não apagamento de grupos considerados subalternos, geraria, possivelmente, a descentralização de tais narrativas Ocidentais. É mais do que urgente que as instituições formais de educação, como as universidades, recriem seus currículos, inserindo conteúdos que ratifiquem a relevância de novas/diferentes abordagens históricas das danças, que dialoguem com pautas atuais, contemporâneas, incluindo a agenda decolonial. Essas mudanças nos permitiriam leituras outras acerca do que já foi produzido sobre História da Dança.

O campo acadêmico e artístico, no Brasil, a partir de instituições, pode ou não reforçar e replicar injustiças, supremacias, superioridades. Essa reflexão perpassa na construção, solidificação e reforma de currículos, como já mencionado, afinal as disputas mudam de acordo com a perspectiva. A pesquisadora Thaisa Martins⁶ (2021), em reunião do MeDHa⁷, trouxe uma provocação interessante e que é muito pertinente a esse discurso sobre pedagogia para autonomia e reformas curriculares: de onde você olha? Essa pergunta também pode trazer encaminhamentos para esse debate.

O ensino tradicional da História da dança pode se tornar um

(...) exercício da colonialidade porque está assentado numa relação de dominação entre os sujeitos do processo de aprendizagem e porque não reconhece os saberes, experiências, singularidades dos dançarinos, ou seja, estes não têm voz nem vez no processo de investigação (Araújo, Purper, 2020, p. 187).

A partir do contexto trazido por Araújo e Puerper (2020), o debate caminha para a ideia de currículos e práticas pedagógicas em História da dança que favoreçam o pensamento a partir de experiências dos atores sociais envolvidos e das historicidades trazidas a partir destas. Ou seja, falo de processos que ocorrem para além da aprendizagem dos conteúdos em

6 Thaisa Martins é integrante do projeto Estudos em História da Dança no Brasil/UFRJ. É doutoranda em Arqueologia (PPGARQ - UFRJ/Museu Nacional), Investiga as Artes Performáticas Indianas numa perspectiva transdisciplinar entre Dança, Arqueologia e South Asian Studies.

7 Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança (CNPq).

si. Em relação à dança, os conteúdos específicos estão ligados à ampliação dos processos de significação e leitura de mundo, permitindo análises críticas sobre as historiografias e histórias estudadas em dança.

Essas práticas curriculares requerem bases em estratégias dialógicas que auxiliem na formação de indivíduos, artistas, docentes, da práxis; que sejam autônomos, transformadores da ordem social repleta de injustiças. Cito novamente Paulo Freire (2017), quando o educador fala da oposição à educação bancária e crê que a educação se coloca como um ato político. A educação em História da dança é um ato político que pode e deve se comprometer com as reflexões sobre a “colonialidade do poder e do saber” (Quijano, 2005). Como descolonizar esse saber? Como iniciar esse processo por dentro das nossas disciplinas? Especialmente nas disciplinas de História da Dança?

A colonialidade do saber (Quijano, 2005) se pauta em padrões que têm como base a distribuição desigual de valor de reconhecimento entre povos e suas produções de conhecimentos. Imposição simbólica, inclusive. A colonialidade colocou a Cultura europeia como mais avançada, civilizada e, portanto, um referencial a ser seguido; um ideal de civilidade. Logo, as danças europeias também foram impostas como mais avançadas, civilizadas e se colocaram como referenciais, como padrão, como normatização. Até os dias atuais esses referenciais pautam, em alguma instância, nossas ações pedagógicas com as práticas pedagógicas em Dança e em ensino de História da dança.

Cabe ressaltar que outro ponto importante é a questão dos universalismos como verdades absolutas. Confundem-se princípios/ direitos que sejam universais, no tocante ao respeito à diversidade, a alteridade, com universalismos que excluem, limitam, hierarquizam, padronizam, invisibilizam. Relacionando esse ponto com a historiografia da dança, os deslocamentos nas narrativas precisam garantir, estimular a coexistência de individualidades distintas, sem que uma precise invisibilizar a outra. Universalização de existirmos, mas não de como existirmos (Spivak, 2010).

A partir dos contextos apresentados até aqui, torna-se coerente pensar que as não tão novas demandas sociais impulsionam mudanças curriculares; à medida em que grupos sociais diferentes ingressam na universidade, as histórias e historiografias são tensionadas. Esses grupos

se veem representados nas histórias contadas? Quais reflexões podem partir deste ponto de observação?

Talvez caminhos possíveis para mudanças sejam justamente não negar que as premissas curriculares ainda se constituem forjadas em lógicas coloniais, patriarcais, hegemônicas; nossos currículos ainda carregam marcas e, a partir desse reconhecimento, pode ser possível produzirmos outras existências em dança; a discussão acerca destes temas (decolonialidade, por exemplo) desloca por si os saberes; por isso torna-se interessante problematizar os currículos e legislações; atualmente, no Brasil, já há avanços significativos (especialmente quando pensamos legislações que reconheçam o campo da dança como área autônoma e legítima do saber), mas os modos de operacionalizar esses avanços ainda são um desafio, pois a maneira de se lidar com essas mudanças ainda passa por fazeres eurocentrados.

Outro caminho pode ser trabalhar os currículos a partir de conteúdos específicos, no caso da História da Dança, a partir de historiografias, observando e problematizando questões como: de quem falamos, para quem falamos, como falamos?; a partir daí, discutir os conhecimentos institucionalizados como principais, predominantes, superiores. Essas podem ser tentativas de superar maniqueísmos produzidos socialmente.

Isso não significa, para mim, deixar de estudar as hegemonias, por exemplo, mas trata-se de como estudá-las. Significa também que precisamos inserir as consideradas “outras danças”, sobretudo as danças dos dominados, as danças de resistência, as danças do Sul Global, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos discursos construídos em sala de aula, nas referências que utilizamos. Para tal, penso no desaprender para aprender. Ou reaprender a aprender. Incluindo os docentes, neste movimento.

Pode-se caminhar no sentido de estabelecer encontros de abordagens epistêmicas, não desqualificando, invisibilizando ou desconsiderando outros pensamentos, outras danças. O que Mignolo (2008) chama de desobediência epistêmica.

Outro grande desafio é: Como trabalhar História(s) de Dança(s) desta forma, se muitas historiografias a que temos acesso, no Brasil, não dão conta deste debate? Como buscar brechas na verticalidade típica da academia? Há algumas pistas.

De acordo com o Arroyo (2013), a relação entre o educando e a instituição educacional tem um ponto central: o currículo. Nessa relação mediada pelo currículo o estímulo à criticidade deve ser fundamental para que não haja diminuição da prática reflexiva. Minimizar a criticidade gera um “reducionismo que empobrece as políticas e diretrizes curriculares e suas análises: pensar as tensões que vêm de dentro, sobretudo dos agentes internos à sala de aula, educadores(as) e educandos(as) (Arroyo, 2013, p. 11).

Apresento mais uma questão: como incorporar os docentes e alunos nessa construção curricular, ainda que por dentro dos próprios currículos? Arroyo (2013) nos aponta brechas ao enunciar que há dinâmicas próprias da produção de conhecimentos, ou seja, naturalmente atualizações e problemáticas vão aparecendo nas aulas; logo, a relação docente/discente é criadora, criativa. Isso pode, cotidianamente, modificar o currículo por dentro dele mesmo.

Surge mais um ponto a trazer para o debate: qual a importância de se pensar currículos abrangentes/globais – que não deixem de pensar o norte, mas que fundamentalmente incluam o sul global - na formação de futuros docentes, uma vez que esta etapa é fundamental no processo de profissionalização? Mais sinais que nos permitem buscar rotas de ação.

Costa (2019) também nos chama a atenção para um perigo acadêmico: pensar a decolonialidade no currículo/ensino em História da dança, observando o risco de a decolonialidade se tornar “mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade” (Costa, et al., p. 10, 2019). Ou seja, ver o que está além dos discursos sobre ‘novas abordagens’, pois podem estar vestindo velhas roupagens: o velho travestido de novo.

Neste contexto, mais uma vez é possível ressaltar: torna-se precioso pensar os currículos como uma narrativa e não somente como organização de conteúdos; documentos e currículos podem acabar contribuindo para a manutenção de das hegemonias, desigualdades, como já apontado anteriormente. Criar/ recriar currículos que deem espaço ao “Global” – que se comprometam com a desterritorialização. Que mencionem que os cânones precisam ser relativizados. E que não se limitem apenas às questões metodológicas subjetivas.

Apesar de muitos entraves, há avanços no que diz respeito à produção recente de historiografias em dança no Brasil: há uma produção diversificada, embora ainda incipiente. Essas pesquisas se debruçam

(...) não apenas ao diagnóstico, mas principalmente à formulação de outras possibilidades teóricas e metodológicas para investigação histórica sobre dança, pautada em critérios acadêmicos mas sem assentar seu fazer em modelos, teorias ou perspectivas enrijecidas (...) não parte da existência da dança em nossa sociedade como produto estético acabado, (...) mas sim da investigação das condições que tornaram possível a sua existência e as diferentes maneiras possíveis de se fazer e discutir história da dança com rigor acadêmico (Guarato, 2018, p. 08).

Ainda vemos historiografias que tendem a separar o passado do presente, criando dimensões cronológicas estáticas. Ainda há historiografias que trazem cortes historiográficos e criam postulados de interpretação; e a questão não é ignorar tais historiografias, até porque são relevantes, mas olhá-las com aprofundamento crítico. O passado não pode ser totalmente superado até porque as interpretações se dão no presente.

Temos aí ambiguidades. Pode-se dizer igualmente que ainda há currículos em dança que, embora apresentem ações que vão ao encontro de legislações atuais (que abarcam problemáticas atuais como a decolonialidade), ainda operam na lógica de hegemonia eurocêntrica. Vemos, conforme apontam Olga Araújo e Raquel Purper (2020), ainda nos currículos em dança a

(...) marginalização das manifestações de danças de matrizes africanas e de povos originários dentro dos espaços privilegiados de fruição de dança, bem como na distribuição desigual de valor para as produções de danças feitas na Europa/EUA e as produções brasileiras e latino – americanas (2020, p. 278).

Gomes (2019) mostra a complexidade de pensar os currículos na atualidade:

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos (...) e que produziram teorias sem fazer a devida cotextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias 'verdades' aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia a direitos negados (p. 232).

E o que a “História da Dança” tem com esse debate curricular? No momento atual brasileiro, há uma série de ataques à educação desde a

Básica até o Ensino Superior; vemos esses ataques na retração orçamentária e nos projetos de leis e decretos emanados do poder central; tais medidas são conservadoras; Nesse cenário, grupos sociais que já viviam desigualdades, ficam cada vez mais expostos a elas. E é por isso que, conforme destaca Gomes (2019),

Um currículo que não dá espaço para o diverso, para experiências pedagógicas conjuntas, para o lugar de fala dos estudantes, para a discussão sobre a importância de se conhecer o que foi produzido pela ciência moderna, entendendo-a como uma das, e não como a única e verdadeira forma de conhecer (p.234).

Nesse movimento, o que se oficializa e é lembrado e o que fica esquecido? Quem escolhe o que se torna História oficial e o que não se torna? No caso da dança, inclusive, há ainda mais uma questão: o trabalho intelectual muitas vezes se coloca desconectado das atividades corporais: a disciplina de História da Dança é teórica! Será mesmo?

Faz-se, então, imprescindível reconhecer o currículo como elemento de extrema relevância na legitimação de práticas decoloniais, inclusive no campo da História da Dança. As aulas de História da Dança podem ser um caminho nesse processo de ampliação de debates? A divisão social (do trabalho, inclusive) muitas vezes está reproduzida na lógica curricular, dentro das universidades, o que dificulta os encontros, os vínculos, os debates.

Precisamos de outras relações com o tempo cronológico ao criar esforços de historiografias em dança. Tambutti e Gigena (2018) colocam que a unidade nacional (uma única história da dança) como construção discursiva torna-se fictícia, específica de projetos políticos. Por isso pensar mudanças no currículo também se torna um projeto político, artístico, educacional.

Os currículos são, portanto, um “espaço de disputas” entre as áreas do saber. Há tensões entre campos do saber e no interior do próprio campo da dança. Primamos por mudanças coletivas; precisamos driblar essencialismos; buscamos currículos em Dança e propostas pedagógicas para o ensino de História da Dança que tragam visões críticas acerca das historiografias e possibilitem uma experiência estética com as histórias; possibilitem criação de redes.

Muito aprendi ao ouvir artistas, docentes, pesquisadores no II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s). Histórias que dificilmente seriam acessadas por mim sem estas redes de debates, estudo, diálogo que se criam (nos eventos, sobretudo). Os conhecimentos produzidos em dança na América Latina acabam ficando em desvantagem frente aos produzidos no Norte global.

Quando desestabilizamos o cânone e apresentamos aos estudantes um gama de formas de dança, cada um com sua estética diferente, somos, no máximo, mentes decolonizadoras. Apesar da importância deste movimento, também é fundamental ir além dele e responder às circunstâncias sociais, políticas e históricas específicas em que ocorre o dismantelamento do cânone (O'Shea, 2018, p. 755).

Torna-se primordial que as histórias negligenciadas historicamente sejam inseridas nos debates que envolvem a formação profissional, até mesmo para que se perceba as contradições das realidades coloniais. Observando o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, pode-se apontar trajetórias que exemplificam as buscas por movimentos que insiram práticas pedagógicas outras na formação.

Há três graduações em dança na UFRJ: Bacharelado em Dança, Bacharelado em Teoria da Dança e Licenciatura em Dança. As graduações são alocadas no Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos – DAC/EEFD. Atualmente cresce o número de estudantes que buscam os cursos de Dança. O corpo docente conta com quarenta professores. Os cursos são noturnos.

O curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, mais especificamente, foi inaugurado em 2010, portanto, ainda um curso recente, e foi pensado a partir das demandas sociais e exigência de aprofundamento no âmbito do ensino da dança. O currículo da Licenciatura em Dança tem uma linha de pensamento dialética abarcando conteúdos sobre a dança em suas possibilidades educacionais, fundamentada em conhecimentos e conceitos sobre o corpo, movimento, espaço, tempo, suas formas e dinâmicas associadas a discussões pedagógicas e didáticas, a partir do diálogo com a Faculdade de Educação da UFRJ. Um dos objetivos da estrutura curricular é proporcionar e estimular a prática reflexiva e crítica do ensino da dança,

desdobrando, integrando e aprofundando aspectos que versam sobre a criação, reflexão, atuação artística e docente.

A Teoria Fundamentos da Dança⁸ - TFD, criada pela professora emérita Helenita Sá Earp, a partir de estudos desde a década de 1940, ainda hoje é utilizada como princípio de instrumentalização, como caminho pedagógico, nas graduações. Os currículos dialogam profundamente com a TFD, uma vez que pretendem apresentar fundamentos para a pesquisa em dança. Dessa forma, ao invés de trabalhar com padronizações fechadas, trabalha-se de forma a apresentar e aprofundar estudos sobre o corpo expressivo em movimento – dança - e assim cada educando pode ressignificar os parâmetros trabalhados a partir de seus próprios fazeres em dança. Embora seja preciso sempre revisar e reformar currículos, pensar princípios como bases de trabalho pode ser uma proposta que aponta direcionamentos importantes para os currículos, entre muitas outras.

No currículo da licenciatura em Dança há aulas práticas: laboratórios de movimento e de coreografia, técnicas; disciplinas pedagógicas: disciplinas voltadas à reflexão teórica em torno das práticas corporais de dança; disciplinas que trazem relações com outras linguagens, como por exemplo Artes Plásticas, Música, Literatura, Teatro, Cinema, Ginástica, Artística e Acrobacia; disciplinas ligadas ao estudo da estrutura e funcionamento do corpo humano como anatomia, cinesiologia, corpo e movimento.

⁸ “Os Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp possuem um conjunto de princípios filosóficos, pressupostos epistemológicos e metodológicos que são capazes de instaurar agentes diversificadores da linguagem corporal no desenvolvimento integrado de habilidades motoras, interpretativas e criadoras. Os Parâmetros da Dança: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo e seus Agentes de Variação possuem uma consistência interna em relações de sistematicidade que propiciam a interação da linguagem da dança com as demais áreas do conhecimento (...) Como não se tem nenhum padrão de movimento a seguir e como a pesquisa de movimento é ilimitada, uma pessoa pode dançar a partir de diferentes tipos de sons, palavras, poesias, desenhos, pinturas, croquis, mapas, instalações, equações, teorias científicas, textos filosóficos, luminosidades, fotografias, filmes; portanto de toda e qualquer situação que seja instauradora de uma mobilização poética, seja ela qual for” (Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, 2021 – site). Disponível em <<https://www.helenitasaearp.com.br/fundamentos-da-danca>> acesso em dez/2021.

As disciplinas ligadas à temática da História e dança (obrigatórias e eletivas) são: Arte e Movimento; História da Dança I; História da Dança II; História da Videodança; História da Dança no Cinema; História da Dança no Brasil A; Tópicos Especiais em História da Dança A; História da Dança no Brasil B.

Há ainda as disciplinas ligadas à prática pedagógica como componente curricular obrigatório. São elas: Introdução à prática de Dança Educação A e B; Prática de Dança Educação A; Prática de Dança Educação B; Prática de Dança Educação C; Prática de Dança Educação D; Prática de Dança Educação E; Prática de Dança Educação F. Cada uma destas disciplinas têm especificidades e aborda o ensino em um segmento próprio da Educação Básica.

Em minha trajetória docente busco não sobrepor conhecimentos, mas, sim, criar uma terceira dimensão que não é só técnica, só histórica e nem somente pedagógica, mas híbrida. Proponho práticas pedagógicas que criem interseções, procurando não abandonar o protagonismo da dança nestas relações.

Nos cursos de Licenciatura, principalmente, por tratar da formação de futuros professores que sejam cidadãos cada vez mais atuantes na sociedade e dialogando com a realidade na qual estão inseridos, é primordial lutar por currículos que ratifiquem a educação como forma de intervenção do mundo. Como diz Paulo Freire (1998) a respeito da instrumentalização da educação: “Quanto mais for levado [o homem] a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço – temporal [...] deve intervir cada vez mais” (p. 32).

Estes deslocamentos vêm ganhando força paulatinamente nas instituições universitárias que ofertam graduações em dança, como a UFRJ, a partir de ações curriculares, da implementação de projetos de pesquisa e extensão com temáticas decoloniais e na inserção de alunos vindo de realidades diferentes nas graduações, o que também fricciona o currículo e gera mudanças.

Podemos citar como exemplos de projetos de pesquisa e extensão que realizam diversas ações no DAC/UFRJ: PADE – pesquisa e extensão; educação antirracista; NUDAFRO – núcleo pesquisa dança e cultura afro-brasileira; O NÚCLEO – núcleo de pesquisa, estudos e encontros em dança: este fazer produz corpo e movimento a partir de relações entre dança, escrita e cidade; GPICC – Grupo de pesquisa investigação sobre o corpo cênico; Partilhas em Dança Educação: ensino, pesquisa, extensão; Corpo Estranho; Coletivo Urbano – coletivo de pesquisa da cena urbana, traçando um ponte entre a universidade e a rua; LALIC – grupo de pesquisa e criação em dança contemporânea, ativismo político e videodança, dentre outros.

Ações como a implementação de projetos de pesquisa, encontros para debate, reuniões pedagógicas, impulsionam a criação de disciplinas, a modificação de outras, a reformulação de ementas; este processo é salutar na busca por uma formação que seja comprometida com a justiça social.

III) Em busca de práticas pedagógicas outras: Danças outras, pedagogias outras, currículos outros: experiências em disciplinas e projetos de pesquisa

A partir das problemáticas apontadas até aqui, como currículos que estão distantes das práticas, currículos ainda pensados em lógicas coloniais, currículos onde não possamos nos identificar, etc., como pensar práticas pedagógicas que contribuam com debates e ações cotidianas além das metodologias individualizadas? Ou melhor, não reduzindo esse debate apenas às questões metodológicas?

A relação entre disciplinas, ementas e estratégias pedagógicas que contribuam para a construção de historiografias do presente, o incentivo às escritas, registros e perguntas podem ser caminhos. E desta forma que venho trabalhando nas disciplinas e projetos: buscando redes e visões diferenciadas sobre os mesmos acontecimentos.

Atuo como coordenadora do projeto intitulado atualmente “Estudos em História da Dança no Brasil”, como componente curricular eletivo (desde 2015). O projeto surgiu ao notar-se a necessidade de pensar nos problemas

encontrados quando o assunto é documentação referente à dança. Percebe-se, cada vez mais, a relevância de estudos relacionados às questões históricas de um referido campo, no caso o campo da Dança, para o fortalecimento da memória cultural - da dança - no país, bem como para a criação de estudos, reflexões, debates.

A pesquisa inicial do projeto objetivou a construção de um Estado da Arte acerca da história da Dança cênica na cidade do Rio de Janeiro, com o recorte temporal dos anos 2000-2015. Ou seja, um mapeamento acerca da historiografia publicada na referida cidade sobre História da Dança. A partir desta pesquisa surgiram uma série de perguntas norteadoras que nos impulsionaram a problematizar os dados encontrados no campo. A partir daí nasceu igualmente o desejo de criar outras possibilidades de contar as histórias que construímos nos primeiros três anos de pesquisa. Contar histórias através do corpo, com o corpo; através de depoimentos. Criamos o documentário intitulado “Histórias em Movimento”.

O documentário foi pensado como finalização de uma primeira etapa de pesquisa, a partir do levantamento realizado no trabalho de campo e das análises elaboradas. A memória da dança cênica do Rio de Janeiro, a partir dos atores sociais pioneiros e suas trajetórias, das instituições de Arte/Cultura, dos eventos, dentre outros, em alguma instância, ajuda a captar a relação entre dança e sociedade e podem levar a um direcionamento a respostas sobre o porquê o campo da dança cênica ainda tem muitas dificuldades em seu processo de legitimação profissional. Acreditamos que o documentário pode fortalecer discursos e descortinar tensões a partir das historiografias.

Consideramos que a análise da historiografia da dança é de extrema importância para a produção de conhecimento social e acadêmico, mas principalmente para a legitimação do campo da pesquisa em dança. Não temos o objetivo de oferecer respostas fechadas ou únicas, pelo contrário. Nosso objetivo é criar reflexões e ampliar possibilidades de leituras e pesquisas sobre História e Dança.

No momento atual, a equipe do projeto é composta por discentes de graduações em dança, mestrandos, doutorandos e pesquisadores

convidados. A diversidade de integrantes dá ao projeto ramificações de pesquisas também variadas, como veremos a seguir: Ana Carolina Cuba - pesquisa: Histórias de Danças no início do século XX no Brasil; Ana Carolina Navarro - pesquisa: Processos históricos e o Zook brasileiro; Bruna Garcia - pesquisa: Ensino de História da Dança nos cursos livres profissionalizantes; Fabiana Amaral - pesquisa: pistas para historiografias do samba; Isabela Buarque - pesquisa: Ensino de História de Danças nas universidades; Rafaella Olivieri - pesquisa: Histórias de Danças no início do século XX no Brasil; Thaisa Marins - pesquisa: Dança e Arqueologia em perspectiva transdisciplinar.

Percebemos que a pluralidade de interesses de pesquisa impulsiona práticas pedagógicas outras. Nos leva a buscar experiências com o projeto de pesquisa que sejam interessantes aos integrantes e contribuam para ampliação de perspectivas nas pesquisas individuais e na pesquisa coletiva do projeto. As redes entre mim, docente, discentes e outros pesquisadores que produzem relações diversificadas a partir de conteúdos específicos, leva a chaves interpretativas diferenciadas; essa é uma contribuição que pode ser substancial para o deslocamento de práticas pedagógicas hierarquizantes e que priorizam “currículos coloniais”.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (Nóvoa, 1992, p.15).

Neste viés, destacamos que a integração entre docentes, discentes e disciplinas dentro de um quadro curricular com o objetivo de estimular e facilitar o exercício da relação entre conteúdos, metodologias e vivências se torna possível para, sobretudo, almejar contribuir para que a experiência seja, de fato, significativa de modo que se alcance, em certo modo, uma reflexão crítica do fazer para a prática docente do futuro professor de dança.

Talvez a questão seja reconhecer que as disputas de poder e hegemonias se dão de formas diferentes nos diversos grupos. Grupos não hegemônicos também disputam poder no interior de seus fazeres: “(...) ir

além das narrativas lineares com pontos finais claros no tempo presente” (Wilcox, 2022).

As narrativas presentes nos currículos ainda mantêm traços que “representam os grupos sociais de formas diferentes, ou seja, valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade, religião) e desvalorizam outros. Por isso as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares” (Gomes, 2019, p. 228).

Para avançarmos nesse debate, pode ser interessante propor ações pedagógicas concretas que enxerguem as historiografias (em dança) como suportes interpretativos de estruturas e incentivar a produção de historiografias (em dança) que possibilitem leituras em diferentes contextos. Estamos falando de estimular que os estudantes de graduações em dança, por exemplo, criem historiografias a partir de seus “lugares outros”; a partir de suas perspectivas e assim, com esse exercício, estimular que leiam as historiografias de dança apresentadas com olhar crítico. Ou seja, pensar o campo curricular da História da dança enquanto Histórias de Danças que se “in-corporem”. Histórias contadas que questionem a posição dos *modus operandi*, mas, sobretudo, que compreendam essas estruturas, inclusive da academia. Esse desenvolvimento pode ser dado quando a horizontalidade pedagógica se torna tangível.

Outra experiência pedagógica que gostaria de apresentar é a série intitulada “Histórias por dentro da História”. Se a história é escrita pelos grupos hegemônicos, esses ‘se esquecem’ de muitas outras histórias. Contribuem para tornar outras histórias, histórias locais, pouco visíveis. Pensando nesse contexto, o projeto “Estudos em História da Dança no Brasil” criou essa iniciativa como forma de apresentar ‘outros’ que a História oficial não dá conta. Personagens que têm experiências importantes na construção do campo profissional em dança. Iniciamos pelas histórias de profissionais de dança como docentes, gestores de equipamentos culturais da cidade, bem como de professores de cursos técnicos em dança.

Esta série se caracteriza por tentar dar acesso às outras histórias de dança. São reverberações para nos conhecermos, inclusive no a partir de vivências de colegas próximos a nós.

Conhecer, reconhecer e estudar as diferentes histórias e as diversas memórias de um campo é ter acesso a compreensões de caminhos percorridos para que tal campo do conhecimento, no caso, a Dança, chegasse ao patamar que ocupa hoje enquanto campo artístico autônomo de produção de conhecimentos. Se não conhecermos nossas histórias, fica mais difícil indagarmos sobre as tensões do nosso tempo. É a partir do (re) conhecimento de nossas histórias (e não de uma única história marcada como 'oficial') que podemos problematizar o estágio atual do campo da dança, buscando brechas para driblar as estruturas que nos engessam.

Danças outras, pedagogias outras, currículos outros

Torna-se basilar pensar na pertinência dos currículos na formação e a partir das estruturas curriculares refletir sobre as relações entre conteúdos e metodologias com o intuito de fortalecer a formação do futuro profissional, especificamente o professor. Faz-se urgente que os processos de subalternidade dentro dos próprios campos, notadamente no campo da História da Dança, sejam reconhecidos. As historiografias nos apresentam fragmentos e interpretações do passado. Essa condição precisa ser ratificada através, também, dos currículos e ações pedagógicas.

Se as instituições de educação, até mesmo as de ensino superior, contribuíram, ao longo dos tempos, “na transmissão de referenciais europeus (...) por meio de seus currículos monoculturais e dos modelos tradicionais de ensino” (Araújo e Purper, 2020, p. 278), os avanços nas legislações alteraram os currículos e este fator é de extrema relevância na busca por descolonização dos saberes, inclusive em história da dança. Mas ainda precisamos caminhar no sentido de ‘autenticar’ essas outras histórias nos currículos, discursos, narrativas. Não operar essas inclusões/modificações com olhar colonial, cartesiano. Esse parece ser um enorme obstáculo. Conforme aponta Quijano (2005), não podemos deixar de mencionar que durante os processos colonizadores houve aniquilações culturais, artísticas. “(...) Baldi (2018) a colonialidade na dança vai desde o estabelecimento da superioridade de determinada técnica e estética de dança, de preferências de conteúdos a serem ensinados, e de modelos de ensino-aprendizagem” (Araújo e Purper, 2020, p. 286).

Pensar outras possibilidades de ensino da História da dança nos currículos no interior das universidades pode auxiliar a “criar brechas nos espaços de formação de dança de modo a re-posicionar os lugares das expressões culturais tradicionais de danças brasileiras nas estruturas curriculares de modo a superar hierarquias entre danças” (Araújo e Purper, 2020, p. 294). Mais uma vez: enfrentamos as dificuldades: acesso a materiais; formação especializada.

Os caminhos que traçados em nossos planejamentos não são, obviamente, uma tentativa de fechar ou sistematizar propostas de ensino, nem de aprisionar métodos em forma de cartilhas, mas de apontar caminhos, criar princípios. Penso que focar em trabalho consistente, ético, gerador de problematização e que busque ampliar um amadurecimento crítico por parte dos alunos é condição primordial da educação, da formação de professores.

Ainda há muito a se descortinar quando abordamos o campo da História da Dança e as historiografias em suas relações curriculares e pedagógicas. O Brasil é um país de dimensões enormes; não nos conhecemos, não conhecemos as danças daqui como poderíamos; há muitas tensões regionais dentro do próprio país. Abordar Histórias de Danças que se pretendam romper com lógicas coloniais nos leva a nos conhecer e reconhecer. Em um país com tantas Histórias, ensinar ou reconhecer nos currículos apenas uma ou outra história que se constituiu como hegemônica é uma problemática que merece debate e deslocamentos.

Nada que seja universalizante dá conta de ampliar debates, contextualizar, problematizar a sociedade e suas relações com a Arte, com a Dança. Portanto, lutemos por currículos que apontem a relevância em História(s) de Dança(s) que tratem os indivíduos e seus problemas sociais como ponto de partida; não podemos compreender as tensões atuais do campo da dança se olharmos as referências do passado de forma estanque, hermética, absoluta.

As instituições acadêmicas têm regras e características postas; como lidamos com essa premissa? Se a lógica institucional, ainda que se

criem constantemente fendas, acaba por replicar universalidades, nos colocamos resistentes e criamos ações pedagógicas que promovam aberturas, fissuras nos engessamentos. Buscamos práticas pedagógicas que tensionem e friccionem universalizações, hegemonias; vamos nos empenhando em conceber formas de ler os currículos que se tornem mais porosas e sensíveis às questões do tempo social no qual estamos inseridos. Práxis em Histórias de Danças: experiências historicizadas/históricas/vividas também com os corpos, nos corpos. Vendo as escritas (textuais, corpóreas, estéticas) construídas hoje sem visões anacrônicas do passado. Histórias 'na prática', não como algo distante de nós. E esse 'como' fazer isso, não é dado, resolvido, fechado. São buscas. Encontros e desencontros.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir (Freire, 1992).

Nesse sentido, eu ainda me permito manter viva as utopias que me fazem caminhar e ter fé nos coletivos. Sigo acreditando que é possível esperar por um mundo mais justo.

Referências

ARAÚJO, Olga Brigitte Oliva. PURPER, Raquel. Pensarfazer Dança desde uma perspectiva contemporânea e Decolonial. *Revista Arte da Cena*. V.6, n.2, Ago-dez/2020. Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/65655>> acesso em set/ 2021.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> acesso em julho/2020.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez, 2011.

COSTA, Joaze Bernardino. TORRES, Nelson Maldonado. GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodissapórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

EARP, Helenita Sá. *Fundamentos da Dança*. Disponível em <<https://www.helenitasaearp.com.br/fundamentos-da-danca>> acesso em: dezembro 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: À PROCURA DE JUSTIÇA. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p.1015-1044jul./set. 2019. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876>> acesso em setembro/2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino. TORRES, Nelson Maldonato. GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodísapórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GUARATO, Rafael. *Historiografia da dança: teorias e métodos*. São Paulo: Annablume, 2018.

JACINTO, Daniela. Criador da Pedagogia Histórico-Crítica fala sobre o papel da escola. *Jornal Cruzeiro do Sul*. 13/03/2014. Disponível em <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola>> acesso em novembro/2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

NHUR, Andréia. Historiografia dançada: escritas memoriais a partir da dança do cisne. In: GUARATO, Rafael. *Historiografia da Dança: Teorias e Métodos*. São Paulo: Annablume, 2018

NÓVOA, António, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

O'SHEA, Janet. Decolonizar o currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v.8, n.4. Acesso em <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/jqkjFQLxkzkQ94Czg9dHtKN/?lang=pt&format=pdf>> acesso em setembro/2021

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: v.2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Buenos Aires, 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> acesso em outubro/2021

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil – história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TAMBUTTI, Susana. GIGENA, Maria Martha. Memórias do presente, ficções do passado. In: GUARATO, Rafael. *Historiografia da Dança: Teorias e Métodos*. São Paulo: Annablume, 2018

WILCOX, Emily. Quando os lugares importam: provincializando o 'global'. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, ano 01, vol. 01, 2022.

Recebido em 10 de maio de 2022
Aprovado em 06 de julho de 2022

REALIZAÇÃO



UFRJ

Anda

associação nacional de
pesquisadores em dança