

REAGÊNCIAS DO/NO PRESENTE: PROPOSTAS PARA O ENSINO DE UMA HISTORIOGRAFIA DA DANÇA CORPORIFICADA E AFETIVA¹



FABIANA DULTRA BRITTO

*Professora da Escola de Dança da
Universidade Federal da Bahia*

ROBERTA RAMOS MARQUES

*Professora do Curso de Licenciatura
em Dança da Universidade
Federal de Pernambuco*

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de pós-doutoramento intitulada “O corpo como arquivo no Ensino de História da Dança: para uma abordagem historiográfica afetiva, emancipatória e performativa”². A partir da interlocução experimentada com o grupo de pesquisa “Laboratório Coadaptativo LabZat”, mostrou-se necessária a identificação de limites e obstáculos das abordagens tradicionais à historiografia da dança como pressuposto da proposta de prática historiográfica aqui apresentada. Assim, este artigo parte da crítica a abordagens tradicionalmente reduzidas ao encadeamento linear dos percursos individuais de mestres, coreógrafos e bailarinos, para discutir como a proposta de ensino de uma historiografia da dança, corporificada e afetiva, pode ser, no presente, uma resposta afirmativa, a partir de abordagens mais complexas, ao desafio de narrar o processo histórico de modificação da dança em seus diferentes contextos. A partir de exemplos de artistas que se interessam pelo *reenactment* em dança contemporânea, discutimos as possibilidades do uso dessa prática como ferramenta para desenvolver renovados meios no ensino da historiografia da dança.

Para tanto, apresentamos o deslocamento do *reenactment* para o contexto pedagógico através do conceito de *reagência*³, com fins emancipatórios em graduações de dança e em outros possíveis contextos formativos. O que motivou a proposição do diálogo entre essa pesquisa e o referido grupo de pesquisa foram as afinidades quanto ao interesse em fazer da universidade, tanto em suas atividades e ambientes de pesquisa quanto de formação (graduação e pós-graduação), um campo propício para experimentações voltadas ora para a criação de pedagogias de ensino e pesquisa, ora para a investigação de metodologias artísticas de composição e, em ambos os casos, com um enfoque corporificado da História da Dança.

A discussão aqui proposta entende como indissociáveis a pesquisa e o ensino da historiografia da dança, isto é, conforme essa compreensão, o ensino não é apenas um dos possíveis usos que se desdobram posteriormente à construção de conhecimentos historiográficos sobre dança. Esse pressuposto fundamenta-se em discussões travadas no campo da teoria da história acerca do que constitui a prática historiográfica, qual o papel do ensino nessa prática, e quais as suas implicações para a própria construção do conhecimento historiográfico. Tomamos por referência a ideia postulada pelo pesquisador brasileiro Luís Fernando Cerri de que a reflexão didática é parte constitutiva da prática teórica historiográfica, em uma compreensão segundo a qual “produzir conhecimento é ato de ensino e aprendizagem. Aprender história é ato de construção e reconstrução” (Cerri, 2009, p. 151).

298

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de que resulta este artigo pressupõe a indissociabilidade entre construção de conhecimento e ensino de historiografia da dança, tanto por convergir com os argumentos apresentados pelo referido autor, segundo os quais o ensino é um problema constitutivo da construção de conhecimento; quanto por entender que essa implicação tem caráter extensivo ao trabalho em sala de aula, que também pode e deve entender a construção de conhecimento como uma prática que não só é contígua a, mas também é constitutiva do ensino.

Identificamos, ainda, que as escolhas epistemológicas pressupostas à proposta pedagógica que este artigo discute afinam-se à perspectiva genética e dialógica (Cerri, 2009). Nela se situam as concepções historiográficas para as quais o conhecimento é resultante de uma construção e do confronto entre argumentações. E algumas das concepções que estão englobadas nessa categoria relativizam até mesmo o caráter científico da História do ponto de vista da Ciência Moderna, que deslegitima os demais saberes que não sejam os científicos.

As concepções genéticas e dialógicas colocam o aprendiz como sujeito central do aprendizado e, desta forma, alinham-se com a mútua implicação entre construção de conhecimento e ensino, com a qual nos afinamos uma vez que, segundo

as concepções genéticas e dialógicas, o aprendizado é “um ato de criação de conhecimento, também”. O ensino de história, em qualquer contexto de formação, “não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados” (Cerri, 2009, p. 154). E, a nosso ver, o ambiente que pode promover na prática essa compreensão é aquele em que o ensino não é visto de forma dissociada da pesquisa. Assim, entendemos o ensino com pesquisa como princípio educativo (Grillo et al., 2006; Libâneo, 2009) e a partir do pressuposto de uma “história-problema” (Febvre, 1989), sem o qual a história consiste apenas em uma compilação cronológica de fatos. A partir dessas premissas, discutiremos como a proposta pedagógica que motivou a realização dessa pesquisa pode representar um dos possíveis modos de responder positivamente ao que é identificado como lacuna em vertentes tradicionais da historiografia, nas quais a verdade é tratada como algo a ser extraído da realidade, a preferência discursiva é evidentemente de organização cronológica e o sujeito aprendente não tem centralidade no processo educativo, uma vez que seu papel se reduz a assimilar passivamente o conhecimento construído fora e anteriormente à relação educativa.

CRÍTICA À HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL DA DANÇA⁴

299

Apesar da expansão do ensino superior de dança no Brasil, sobretudo nos últimos 15 anos, o que, certamente, tem implicações na produção de pesquisa na área, ainda é escassa a produção de uma escrita historiográfica que escape à perspectiva tradicional. Nos livros de História da Dança escritos em consonância com as concepções historiográficas tradicionais, o objeto de estudo não costuma ser a dança, mas seus praticantes – bailarinos, coreógrafos, diretores de companhias e outros personagens –, apresentados pela ordem cronológica de seu nascimento ou inserção no mundo artístico e associados entre si por supostos nexos de causalidade temporal.

Essa prática historiográfica populariza uma noção de “hereditariedade estética” baseada em “filiações didáticas” forjadas entre mestres e alunos, para apresentar a dança como uma árvore de criadores que, plantada em solo brasileiro, ramificou-se em galhos-mães geradores de uma extensa sucessão genealógica⁵. Contudo, essa alegada consanguinidade não “explica” a variação dos padrões de movimento e composição coreográfica ocorrida na dança ao longo do tempo e sequer a notícia ou registro. Tampouco o mero encadeamento cronológico das carreiras dos profissionais e dos acontecimentos em que estão envolvidos explica o modo de ocorrência dessas variações. Esse modelo de historiografia da Dança apenas sugere uma previsibilidade de trajetórias incompatíveis com o sentido multidirecional e simultâneo do fluxo de continuidade histórica.

A rigor, esse tipo de livro nem sequer corresponde à categoria de disciplina acadêmica História, pois sua semelhança com a Historiografia alcança o estrito limite da indexação editorial a partir dos seus títulos. Nem poderia ser diferente, visto que seus autores não são historiadores ou pesquisadores de dança, mas ex-bailarinos, mestres e coreógrafos buscando dar forma patrimonial à memória pessoal. Mesmo aqueles cuja formação universitária poderia representar uma exceção, acabam por reproduzir idêntico *gestus* de simpatia dileitante pela História da Dança, descompromissado com rigores conceituais de qualquer natureza.

Descolado de seu importante papel articulador de dados, documentos e ocorrências em narrativas capazes de caracterizar os modos de dançar e compor danças profissionalmente nos diferentes contextos históricos, este modelo historiográfico parece apenas nutrido por uma espécie de angústia da justificação histórica: como resposta à dificuldade de reconhecer a ação da temporalidade instaurando processos auto-organizativos de interação entre pessoas, ideias e contextos, procura-se atribuir algum ponto de origem ou algum “culpado” pelas danças serem como são⁶.

Uma tal concepção de historicidade está baseada na ideia de reversibilidade do tempo, segundo a qual, a História da Dança parece perfeitamente descritível como uma “trajetória” passível de reconstituição, a partir de uma dada matriz claramente identificável. Uma tal concepção de tempo sugere uma simetria entre passado e futuro insustentável pelas evidências de modificação constante, resultante da degradação natural dos sistemas dinâmicos afastados do equilíbrio (Prigogine & Stengers, 1990). Admitir a história como “processo”, ao contrário disso, é afirmá-la como ocorrência difusa cujas fases percorridas não podem ser rastreadas nem as condições iniciais restauradas, sendo a entropia a barreira que impede o retorno ao passado. Nesta perspectiva, não é possível explicar os acontecimentos históricos em termos de ocorrências sequenciadas linearmente num encadeamento progressivo de causas e efeitos equivalentes, a partir de um suposto ponto zero.

Sob esta concepção de temporalidade assimétrica, a passagem do tempo se expressa pela variação no estado circunstancial das coisas (pessoas, ideias, objetos, lugares, situações), resultante da coafetação a que são submetidas ao longo dos seus processos interativos. Historiografá-las é, então, compreendê-las sob o enfoque da “ressonância” de suas ações no tempo para além de suas respectivas durações. Quando se entende a dança como algo que se inscreve no corpo, esse comprometimento tácito (que toda criação humana expressa) entre as explicações de mundo e o modo de viver nele, então o corpo passa a ser compreendido como uma narrativa cultural que se constrói coevolutivamente.

A partir dessa crítica, mostraremos, a seguir, como a prática historiográfica da dança e seu ensino baseados em paradigmas historiográficos de descontinuidade

de (Barros, 2011), ao invés de linearidade, e de ferramentas históricas como o *reenactment*, pode promover pesquisa e ensino históricos que melhor circunscrevem essa ressonância das ações da dança no tempo. E as relações interativas que se estabelecem entre presente e passado, a partir desse paradigma, concebidas a tal modo que não apenas o presente aprende com o passado, mas o passado também aprende com o presente (Barros, 2011), permitem-nos acessar modos de cognição e escritas da história que nos removem das noções de “hereditariedade estética” baseada em “filiações didáticas”, que discutimos antes, e nos leva a entendimentos mais complexos, gerados por outras noções como a de alteridade e de agência, como veremos mais adiante. Essas e outras noções nos permitem conceber as relações entre presente e passado em outros termos, que não os de hereditariedade e filiação, uma vez que, no modo coevolutivo em que se constroem as narrativas culturais e sociais, diferentes modos de racionalidade levam à produção de novas agências que, na maior parte das vezes, não são o resultado de relações temporais lineares e causais.

REENACTMENT: DEFINIÇÕES E ASPECTOS DA HISTORICIDADE DO CONCEITO

Reenactment, como vocábulo, é um substantivo inglês que data de 1780 e pode ser traduzido pela prática de se recolocar em uma experiência novamente. Como conceito do campo da História, foi motivo de destaque para as teorias do historiador e filósofo britânico Robin George Collingwood (1889-1943), especialmente em sua obra publicada postumamente, em 1946, *The Idea of History*. Neste livro, encontram-se argumentos muito visionários, a exemplo da defesa da autonomia da História, bem como o que constituiu sua grande inovação, o conceito de *reenactment* como um meio de compreensão dos pensamentos e motivações dos agentes históricos. Pensado como uma ferramenta para o historiador, como parte de um método através do qual o campo da história poderia construir sua autonomia frente às ciências naturais, o *reenactment* é proposto, sobretudo na seção *History as reenactment of past experience* [A História como *reenactment* de experiência passada (tradução nossa)], como um exercício imaginativo e cognitivo do historiador, a fim de tentar entender o que ele chama de dimensões internas dos acontecimentos, isto é, o pensamento e motivações dos agentes históricos. Como resposta à própria pergunta com a qual o autor inicia este subitem do capítulo sobre “como ou em que condições pode o historiador conhecer o passado” (Collingwood, 2014, p. 282, tradução nossa), declara, então, que “o historiador deve re-fazer (*re-enact*) o passado em sua própria mente” (Collingwood, 2014, p. 282, tradução nossa). E a finalidade seria o exercício de retomar o pensamento que esteve por trás de um acontecimento histórico, a partir da tentativa de conceber as várias alternativas que um agente histórico teria frente a uma determinada situação e por quê, através de suas motivações internas, ele teria escolhido uma dessas alternativas ao invés de outra, definindo assim o curso da história (Collingwood, 2014, p. 283).

No contexto artístico específico da dança, a possibilidade de refazer uma situação ou experiência tem sido associada, desde o século XX, à possibilidade de reconstrução de obras coreográficas do passado; ou, mas mais fortemente a partir do início do século XXI, a projetos que dialogam com obras do passado, mas já de uma perspectiva interpretativa e crítica, através da lente do presente; ou, ainda, a experiências de organizações narrativas inventivas sobre a história da dança, em projetos de artistas que abordam essa temática em sua criação, tais como em performances [auto]biográficas, palestras-performance, etc.

Inúmeros artistas e projetos, no século XXI, sobretudo no contexto europeu, têm apresentado interesse por tratar do tema da História da Dança, ou ainda, do que constitui a memória da dança, em seus próprios trabalhos artísticos. No Brasil, igualmente, podemos reconhecer, recentemente, artistas e projetos que se voltam para abordar a história ou a memória da dança como tema, a exemplo das obras *The Hot One Hundred Choreographers* (2011) e *Biomashup* (2014), de Cristian Duarte (SP); o projeto *Biblioteca da Dança* (2017), de Jorge Alencar e Neto Machado (BA); bem como a videodança *Dança Macabra*, estreada em 2017, pela Cia. Etc. (PE), para ficarmos apenas com alguns exemplos que compõem o corpus da pesquisa a que este artigo se refere. Além desses trabalhos brasileiros, também são estudados por esta pesquisa os trabalhos *After Trio A* (2010), da artista croata estabelecida em Amsterdam, Andrea Božić, e os projetos *Pupilija* (2009) e *Monument G2* (2010), do performer esloveno Janez Janša.

302

Mark Franko (2017), como editor do recente e relevante livro publicado sobre o assunto, *The Oxford Handbook of Dance and Reenactment*, retoma e discute a diferença entre reconstrução e *reenactment*. Enquanto o primeiro se caracteriza, de uma certa maneira, pela ambição à ilusão do passado, o segundo é identificado em abordagens que, em vários graus de explicitude, constroem relações reflexivas e críticas com o passado (Franko, 2017, p. 8).

Nas produções de dança na contemporaneidade, o aprofundamento das diferenças introduzidas pela noção de *reenactment* e suas múltiplas estratégias de relacionar-se com o passado, atribui ao trabalho do amplo número de artistas que têm se interessado por esta prática o papel de contribuir marcadamente para um caráter auto-reflexivo da dança, dando lugar à construção de conhecimento sobre a dança em seu próprio meio e trazendo reflexões acerca do que a memória em dança é (De Laet, 2013). É o que parece reconhecer o artista Janez Janša sobre o seu próprio trabalho *Pupilija*, ao afirmar que “não é apenas para reexperienciar a performance do passado, mas para experimentar a própria relação com a história” (*apud* Burt, 2017, p. 347, tradução nossa).

Apesar dos aspectos visionários do conceito de *reenactment* já deixado por Collingwood, a forma como a dança, na contemporaneidade, tem trabalhado artisticamente com as estratégias de *reenactment* é o que, de fato, interessa a

essa pesquisa, especialmente pelo interesse dessa abordagem do *reenactment* para a historiografia da dança, uma vez que ela parte da retomada corporal de experiências anteriores e constrói, a partir disso, um conhecimento sensório-motor (Noë, 2004) acerca de realizações de dança do passado. O que diferencia o *reenactment* na dança contemporânea em relação a como Collingwood apresenta e define essa ferramenta, portanto, é o conhecimento sensório-motor (Noë, 2004), que parece ser negligenciado pelo viés dicotômico das argumentações de Collingwood. De fato, alguns argumentos fundados em oposições tais como corpo *versus* mente, objetividade *versus* subjetividade, pensamento *versus* sentimento, ação *versus* pensamento, memória *versus* História, dimensão interna *versus* dimensão externa dos acontecimentos, Natureza *versus* Cultura e, finalmente, Arte *versus* Ciência, chocam com alguns dos mais importantes pressupostos implícitos na forma como o *reenactment* foi entendido e realizado na dança contemporânea, bem como em muitas das teorias contemporâneas sobre corpo, cultura e conhecimento.

Especialmente na oposição entre Arte *versus* Ciência parece estar sintetizado o ponto de ruptura entre os objetivos científicos do *reenactment*, como pensado por Collingwood, e os dos pesquisadores-artistas da dança e da performance de entender o *reenactment* como uma possibilidade artística de construir um tipo de auto-reflexividade da dança. O tipo de binarismo que está implícito em Collingwood está relacionado com o que Eleonora Fabião (2012) identifica como um ponto de vista problemático em História, e que sua proposta de uma “historiografia performativa” viria a colocar em xeque. A pesquisadora critica o que chama de abordagem historiográfica ilusionista e que se fundamenta em critérios como imparcialidade, neutralidade, objetividade e universalidade, para supostamente apreender o “real” ou, no caso da historiografia das artes, o “significado inerente” a um trabalho artístico.

Por outros caminhos epistemológicos e argumentativos, o ilusionismo de uma suposta neutralidade e objetividade da ciência histórica, como de resto em qualquer outra, também é contestado a partir da compreensão de que, no processo evolutivo, “o sujeito está irremediavelmente implicado na natureza que descreve” e, dessa forma, “desbanca-se o mito do observador neutro, uma vez que a noção trivial de objetividade cai por terra” (Britto, 2008, p. 51).

Se aqui argumentamos sobre a importância do *reenactment* como ferramenta de trabalho com a História da Dança em um contexto educacional, é justamente a partir do reconhecimento de uma abordagem não dicotômica e do valor cognitivo da ação e do movimento – que militam pelo valor cognitivo do corpo em suas ações. É exatamente o que explica a importância de uma abordagem no ensino da História da Dança “mais na carne” (Bleeker, 2012, p. 13, tradução nossa), de modo a desestabilizar um conhecimento abstracionista e logocêntrico das danças do passado, a favor de um “conhecimento-na-prática” (Bleeker, 2017, p. 226, tradução nossa).

A propensão autorreferencial e até mesmo à pesquisa empreendida a partir de um determinado momento histórico pelas artes (com a ressalva de que cada campo artístico apresenta sua própria historicidade e temporalidade), no caso específico da dança, avançou até o ponto de o trabalho da dança ou da performance tornar-se um meio de construção de conhecimento sobre suas próprias questões e, ainda, ao ponto de ser uma referência inescapável sobre como podemos construir conhecimento sobre a dança. Como um dos pontos altos desta tendência autorreferencial, a maneira como o *reenactment* tem sido abordado nas obras de dança contemporânea pode contribuir para desestabilizar suposições importantes a respeito da abordagem tradicional na historiografia em geral e na historiografia da dança especificamente e, por isso, essa prática tem mostrado seu interesse para as experiências pedagógicas que discutimos nesta pesquisa.

DO REENACTMENT À REAGÊNCIA – DEFINIÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

A partir da discussão desenvolvida acima, sobre as contribuições que os *reenactments* na dança contemporânea podem representar para a construção de conhecimentos da própria dança, incluindo aí a historiografia da dança, explicaremos agora o termo *reagência*, proposto pela pesquisa da qual esse artigo é parte. Trata-se de um deslocamento e adaptação do *reenactment* como estratégia metodológica, para o contexto educacional, que tenta estimular uma forma emancipadora, performativa e afetiva de “aprender” e “ensinar” a História da Dança, ou trabalhar com a construção do conhecimento da História da Dança no contexto educacional.

A *reagência* refere-se a uma abordagem investigativa e crítica no ensino de História da Dança, utilizando como ferramenta a forma (estratégias e procedimentos) como artistas da dança na contemporaneidade têm se valido de *reenactments* para discutir a própria dança e sua história em seus projetos artísticos. A proposta fundamenta-se em utilizar como ferramenta o *reenactment* não só de obras, mas de questões, princípios corporais, procedimentos, tipos de presença e estados, inspirando-se em possibilidades experimentadas por artistas, mas não as tomando como guias prescritivos, senão como referências, sobretudo, de procedimentos a serem observados, experimentados e transformados.

Para a formulação do conceito de *reagência*, no contexto do ensino de historiografia da dança, a noção de “alteridade” é fundamental, uma vez que ela está implicada em um dos pressupostos dessa abordagem: a relação interativa entre presente e passado e entre diferentes contextos geográficos, históricos e culturais da dança. A partir das fricções entre diferentes contextos (epistemológicos, temporais, geográficos, culturais, econômicos), é que se estabelecem as condições de construir interpretações afetivas, emancipadas e performativas da história. A proposição do termo *reagência* apresenta muitas camadas conceituais que

fundamentam seu uso. Na proposta da adaptação de *reenactment* para a ideia de *reagência*, revolve-se o arquivo enunciativo dessas duas palavras. Através do *reenactment* de diferentes aspectos da História da Dança, no contexto educativo, o que é proposto é a assunção de novas possibilidades de *agência*. Alguns pontos de convergência entre o tipo de atitude aqui proposto e as ideias apoiadas por Collingwood ao conhecimento histórico são autonomia e crítica, na relação entre tempos distintos.

No entanto, diferentemente da função do *reenactment* em Collingwood, que põe a experiência a serviço da captura das possíveis razões de uma determinada *agência*, no contexto pedagógico sobre o qual discutimos, o refazer experiências aspira a produzir outras agências, aqui já entendendo agência como conceito atrelado à ideia de performatividade. Essa diferença tem como pressuposto básico a ideia de que as diferenças entre contextos (epistemológicos, temporais, geográficos, culturais, econômicos), inevitavelmente, implicam diferenças nas “formas de racionalidade” (Butler, 2015, p. 149) e, a partir disso, novas motivações e desejos que, conforme Butler, constituem o motor da produção de agência (Furlin, 2013; Butler, 2015). Segundo Butler, o indivíduo se constrói experimentando sua própria subordinação ao poder; é dentro do conjunto de regulações impostas pelo poder que ele identifica as diferenças implicadas em seus desejos e, a partir disso, “encontra a possibilidade da potência, pela qual ele ressignifica as suas práticas e experiências” (Furlin, 2013, p. 397).

305

A partir disso, é interessante pensar, especificamente, no que diz respeito ao papel do agente no conhecimento histórico, como o conjunto de regulações já está transformado pela irreversibilidade do tempo e das ações que lhe são próprias. Nisso, a *reagência* seria, além da impossibilidade, a falta de desejo de um determinado agente repetir o que outro, moldado em outra forma de racionalidade, pensara e identificara como desejo e motor de sua agência. A partir disso, diferentemente de simplesmente almejar a captura das intencionalidades de um agente histórico de uma dança existente anteriormente, o “desejo do arquivo”, discutido por André Lepecki (2011), pressupõe um tipo de performatividade (assim como a agência em Butler) que faz uso do *reenactment* como um modo afetivo de construção do conhecimento histórico, a fim de trazer à tona sentidos que estavam ausentes em trabalhos anteriores (Lepecki, 2011) e não de tentar recuperar intenções implícitas.

Em projetos poéticos de dança que têm se interessado por questões históricas motivados por esse “desejo de arquivo”, seria o caso de perguntar se já poderíamos encontrar uma atitude de *reagência*, uma vez que o que está em jogo aí pressupõe uma relação interativa entre presente e passado que se funda numa alteridade reflexiva e produz performatividade. Esse é um ponto que se conecta com uma questão que tem surgido nas ocasiões de apresentação dessa pesquisa: quando podemos falar em *reagência*?; e, a partir disso, é possível afirmar que

esta noção já está contida em alguns projetos artísticos? Tais indagações nos levam a argumentar, finalmente, sobre as possíveis diferenças entre *reenactment* e o que estamos propondo como definição para a *reagência*.

Se as *reagências* surgem das relações de alteridade que se estabelecem entre diferentes contextos e, de fato, entendemos que essa compreensão já está em muitas das obras de dança que lançam mão do *reenactment* numa perspectiva performativa, o que claramente define e diferencia a noção de *reagência*? Em primeiro lugar, trata-se do fato de que esta noção está circunscrita ao contexto pedagógico, como uma atitude investigativa atribuída ao sujeito aprendente e com o objetivo de pensar sobre questões históricas no campo da dança e em como esse sujeito se entende, em sua trajetória formativa, nas possíveis relações interativas com o passado. Em segundo lugar, o que estamos chamando de *reagência*, dentro do contexto pedagógico, vale-se de estratégias e procedimentos encontrados em exemplos de *reenactment*, mas com o objetivo de gerar, como uma de suas materialidades, exercícios experimentais de “escritas” historiográficas que não necessariamente partem de uma ou mais obras como questão e que, por isso, podem resultar em formatos ainda mais amplos do que o que é entendido como *reenactment*. Portanto, em suma, a *reagência* inscreve-se tanto como atitude no percurso de ensino-aprendizagem, entendido como indissociável da pesquisa; quanto em amplos tipos de resultados da construção de narrativas inventivas, que surgem como exercício de dar materialidade às questões que emergem desse processo, como explicaremos no próximo tópico.

306

A partir disso, outra questão surge, a saber: sendo assim, o que cabe no conceito de *reagência*? Trata-se de uma questão sem resposta fechada, uma vez que o conjunto de experimentações historiográficas constitui um sistema tão aberto quanto o conjunto de agentes que poderão experimentar esse processo e que gerarão, eles mesmos, suas próprias questões (“história-problema”) a partir de suas singularidades. Olhar um pouco para as experiências pedagógicas que motivaram essa pesquisa permite-nos levantar algumas das possíveis questões e configurações que emergiram até o momento, bem como elaborar um pouco mais sobre os fundamentos, objetivos e ganhos dessa proposta, como faremos a seguir.

REAGÊNCIAS EM PROCESSO: QUESTÕES, CONFIGURAÇÕES E FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA HISTORIOGRÁFICA DO/NO PRESENTE

Nos últimos 5 anos de prática docente em disciplinas relacionadas à historiografia da dança e da performance, vêm sendo experimentados possíveis caminhos de renovação da abordagem no ensino e na aprendizagem dessa matéria, no contexto de um curso de licenciatura em Dança⁷. Ao longo deste período, foram feitas tentativas diversas entre si para tratar a História da Dança de modo prático-teórico, norteado pela ideia de que a disciplina poderia contaminar-se

pelo seu objeto de estudo e, além disso, fazer mais sentido, a partir do presente, para os estudantes de uma licenciatura em Dança, cuja aspiração é formar profissionais da educação em dança, numa compreensão de que esses possam atuar, de forma indissociável, como docentes, pesquisadores e artistas.

Desde o início, delineou-se uma certeza de que o interesse não estava pautado em reconstruções, no entanto, tampouco estava ainda definido o diálogo com *reenactments* na contemporaneidade como uma ferramenta que poderia alimentar o processo e resultados pretendidos. O que era já certo era o ensejo de relacionar ensino-aprendizagem em História da Dança com exercícios experimentais de “escrita” historiográfica através de exercícios cênicos. Entretanto, em muitos exemplos, sobretudo no início dessas tentativas, por falta de clareza, o exercício proposto foi confundido com simplesmente deslocar uma dança já existente no contexto real dos/das estudantes para a cena, sem nenhuma reflexão crítica. Isto porque, desde o início, a proposta aqui em jogo estava associada a uma discussão sobre currículo e à abertura para contextos não-hegemônicos e relacionados com os interesses dos próprios estudantes. Entretanto, estes, em algumas situações de má compreensão, chegavam a confundir a proposição que estava em curso e o desafio ao comodismo de um currículo etnocêntrico e elitista com simplesmente substituir seus conteúdos pelos conteúdos que, por outro lado, representavam para eles uma realidade já conhecida, portanto, suas “zonas de conforto”, por assim dizer.

307

Dessa forma, muitas possibilidades de configurações da proposta foram sendo testadas a cada semestre e disciplina lecionada, de modo a tentar conferir mais consistência e, conseqüentemente, melhores resultados quanto aos objetivos pretendidos que, por sua vez, também foram se delineando melhor ao longo das experiências e avaliações das mesmas. A culminância do caráter investigativo dessa trajetória deu-se quando, a partir de 2016, ela passou a ser tratada como um processo de pesquisa-ação, cujo campo era a sala de aula das disciplinas pertinentes a essa proposta, tendo por seus agentes a docente e os estudantes envolvidos. A disciplina, que primeiramente serviu de campo experimental, estava relacionada à dança na contemporaneidade em variados contextos geográficos e essa foi a primeira ocasião em que a visão crítica, que havia até então implicitamente às escolhas curriculares, ganhou a forma de radicalização de abertura a partir do esvaziamento do programa da disciplina de seus conteúdos históricos prévios (mantendo-se somente os conteúdos teóricos que dessem suporte à proposta). Desse modo, havia apenas a sugestão de eixos temáticos bastante amplos, tais como *Eclosão de políticas do corpo: performatividades; Corpo, gênero e outras performatividades; Corpo, identidade, diásporas: contemporaneidade na África e países americanos e europeus; Corpo-espaco em variados contextos históricos, culturais, sociais e cênicos*, entre outros. Novamente, a proposição de esvaziamento dos conteúdos prévios não está desvinculada da discussão sobre

o currículo, pois, para um processo que deseja colocar o sujeito aprendente no seu centro, “[N]ada pode ser mais prejudicial [...] do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa (Cerri, 2009, p. 154). No caso específico da História da Dança, a discussão sobre currículo engloba, pelo menos, três aspectos cruciais: a tão comum organização cronológica das ementas disciplinares⁸, que impõe um olhar unidirecional, simplista e causalista para a história, a partir de uma compreensão de evolução como progresso; a seleção etnocêntrica dos conteúdos a serem abordados; e a definição e fixação da disciplina História da Dança como de natureza exclusivamente teórica.

Com a abertura mais radical dos conteúdos trabalhos na disciplina, os/as estudantes deveriam identificar os temas de interesse e elaborar suas próprias questões de pesquisa, a partir do que se definiria o conjunto de assuntos com os quais nos colocaríamos em contato. Entretanto, a primeira avaliação do andamento da proposta entre os agentes envolvidos retomava a discussão acerca dos perigos de escolhas de assuntos históricos, por parte dos aprendentes, que os mantinham em suas zonas mais conhecidas, e que, portanto, não lhes permitiriam a também desejável abertura para novos contextos e realidades de dança que poderiam representar, em suas trajetórias, uma ampliação de repertório e alargamento de paradigmas.

A partir dessa primeira avaliação conjunta, o acordo estabelecido entre agentes desse processo deu início à proposta de testar fricções entre contextos diversos, de modo a tentar buscar conhecer melhor as zonas conhecidas a partir da alteridade, gerando, portanto, questões desestabilizadoras acerca de ambas as realidades. A partir das suas singularidades, alguns exemplos de interesses foram: Que tipos de entendimentos sobre improvisação estão em jogo em relação a contextos históricos tão diversos quanto o do frevo no século XX no Recife e a dança americana na década de 70?; Que negociações e transformações quanto aos papéis de gênero se podem observar em danças envolvendo pares em algum momento, como o balé, o contato improvisação, e as quadrilhas de Pernambuco?; Ou, ainda, como o espaço local da arquitetura do Centro de Artes e Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco, onde funciona o curso de Dança dessa universidade, poderia dar lugar, e com que diferenças (através de sua espacialidade permeável ao espaço urbano exterior e aos transeuntes), ao desenquadramento do espaço testado em experiências da dança pós-moderna americana?

Essas foram algumas das questões que foram mola de pesquisas em grupo realizadas, que resultariam no que já chamávamos a essa altura de “experimentos historiográficos”. Trata-se do exercício de pesquisar modos de organizar artisticamente as questões historiográficas que haviam surgido. O termo “experimento historiográfico” foi tomado de empréstimo da pesquisadora Érika Kelmer Mathias (2010), que o utiliza para referir-se à escrita historiográfica experimental de 1926, “Vivendo no Limite do Tempo”, do teórico em Literatura e História Hans Ulrich Gumbrecht. O autor passou todo o ano de 1996 com a tarefa

de ler, diariamente, o jornal correspondente a cada dia de 1926, e criou, a partir da simultaneidade de acontecimentos do referido ano, o que chamou de uma historiografia espacial, ao invés de cronológica. A partir dessa referência e de procedimentos aproximados com os *reenactments*, cuja potencial contribuição a essa altura já havia sido identificada, os exercícios que os estudantes realizam, como resultados de suas pesquisas históricas, passaram a ser chamados de “experimentos historiográficos”.

Após o fechamento da disciplina que foi campo da pesquisa-ação, foi construído um questionário com perguntas abertas, para avaliar a efetividade do que foi proposto para um ensino de História da Dança afetiva, performativa e emancipatória. Embora os resultados ainda não tenham sido analisados detidamente, em linhas gerais, as respostas avaliam positivamente aspectos como o protagonismo e autonomia dos aprendentes no processo e o esfacelamento das divisões hierárquicas tradicionais (Rancière, 2013) entre dois supostos tipos de inteligência; bem como acerca dos ganhos que o ensino de História da Dança pode ter, a partir da aproximação com modos artísticos de operar com o conhecimento.

Como fruto das discussões realizadas com os agentes dessa proposta, na experiência seguinte de realização da mesma disciplina, já estavam incorporadas as propostas de fricções, dando lugar novamente à alteridade. Entretanto, a partir daí, a fim de estabelecer uma negociação entre a abertura desejável para os interesses dos estudantes, com o objetivo igualmente necessário de ampliação de repertório e paradigmas, testou-se a estratégia de oferecer o que chamamos de “pistas” a partir dos eixos mencionados acima (com alguma variação). As pistas consistiam em referências de obras, artistas, questões e trabalhos teóricos já existentes no campo de História da Dança (tais como artigos, dissertações e teses) que, de alguma forma, dialogavam com alguns dos eixos temáticos propostos, diferentemente dos tradicionais compêndios de História da Dança. A ideia era, a partir dessas pistas iniciais, que os estudantes buscassem conexões com seus interesses para que isso gerasse a necessidade de buscar tantas outras pistas e conexões quantas fossem necessárias (a partir do que eles criavam o que chamamos de “mapa das pistas”), até que cada um/a, novamente, pudesse delimitar sua própria questão e pôr em prática novamente o ensino-aprendizagem atrelado à pesquisa, a partir da noção de uma “história-problema”.

A fim de aprimorar a proposta de um ensino de historiografia performativa e corporificada, identificamos que é necessário, ainda, radicalizar a aproximação com os procedimentos adotados por artistas interessados em *reenactments* e História da Dança. Dessa forma, a pesquisa em curso, tem como objetivo de desdobramento aproximar-se desses procedimentos, a fim de incorporá-los mais profundamente ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, e não apenas aos exercícios que denominamos de “experimentos historiográficos”.

A partir das experiências reportadas, podemos agora refletir por que razões ela representa uma alternativa de prática historiográfica (entendendo aí seu ensino) que responde positivamente a limites e obstáculos epistemológicos apontados em uma historiografia da dança tradicional.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS DAS *REAGÊNCIAS* EM UMA HISTORIOGRAFIA DA DANÇA

A prerrogativa de elaboração de uma questão-motor para o processo de aprendizagem (história-problema), numa compreensão de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, juntamente com o propósito de ter como um dos resultados desse processo investigativo um “experimento historiográfico” que se alimenta de procedimentos ou soluções dramáticas de *reenactments* da dança na contemporaneidade, alinham essa proposta pedagógica às referências da Teoria da História que desestabilizam a rigidez da separação entre discurso histórico e discurso ficcional e, em convergência com esse aspecto, às que problematizam o caráter científico da História, de acordo com o entendimento moderno de Ciência, para o qual o papel de um sujeito “neutro” é um pressuposto. As supostas ideias de verdade, objetividade e neutralidade são alguns dos problemas da historiografia tradicional, que não assume suas estratégias de produzir verdades como se fossem extraídas da realidade, ou com elas estabelecessem uma relação especular. Esse, aliás, é um problema que acomete as abordagens tradicionais de história das artes, incluindo a dança.

310

Além da oposição entre subjetividade *versus* objetividade, sobre a qual discutimos anteriormente, com base em críticas já existentes (Fabião, 2012; Britto, 2008), outro binarismo do qual a historiografia da dança com enfoque tradicional é acometida é a relação de oposição entre teoria e prática. Conforme Britto, um “ambiente dinâmico de interlocução” é um requisito para a expansão evolutiva de qualquer área de conhecimento e, no caso da dança, essa separação dicotômica entre teoria e prática implica o isolamento da área das possibilidades de tal dinamicidade. É certo que, quando Britto expõe como essa separação afeta a historiografia da dança ao longo de anos no Brasil, está a referir-se ao fato de que, apesar da suposta neutralidade, o caráter memorialista dos enfoques tradicionais contribui para apartar a dança da produção teórica de conhecimento, uma vez que “qualquer teorização sobre a dança representaria uma ameaça às suas mais ‘nobres’ propriedades, ou seja, aquelas que garantem o envolvimento emocional do público” (Britto, 2006, p. 126-128). Dessa forma, não raros são os exemplos de livros de História da Dança (o que se estende ao ensino dessa disciplina) que “são teoricamente irresponsáveis tal o primarismo de seus argumentos e a difusão de preconceitos” (Britto, 2008, p. 37).

A partir disso, podemos pensar, ainda, outros aspectos da mesma questão e indissociáveis do problema exposto. Um, diz respeito à compreensão de que a dança como prática não é o meio apropriado para a construção de conhecimento, uma vez que isso seria contraditório com sua natureza subjetiva e instintiva, crença esta que também é reforçada por Collingwood (2014) ao tratar do trabalho do artista como algo que seria conduzido por pura intuição.


O outro aspecto, neste caso referente à historiografia tradicional, diz respeito ao fato de que, se por um lado seu caráter memorialista a priva de aprofundamentos teóricos, por outro, o seu esquema narrativo fixado na abordagem cronológica de apresentação de heróis (bailarinos, coreógrafos, etc.) e seus feitos produz narrativas completamente abstraídas das experiências de dança realizadas e dos conhecimentos que delas poderiam ser produzidos. É neste ponto que podemos argumentar que uma proposta de ensino de historiografia da dança que se baseia numa abordagem prático-teórica, a partir da aproximação com os procedimentos e estratégias de artistas que têm se interessado por abordar história da dança em seus projetos poéticos e com a compreensão do conhecimento construído a partir da ação (Noë, 2004), apresenta uma alternativa à necessidade de produção de conhecimento historiográfico que lance mão de um suporte teórico de complexidade compatível com o “sistema organizativo” da dança e suas transformações ao longo da história. Pois, “qualquer abordagem desse campo do conhecimento que desconsidere as recentes pesquisas e descobertas científicas sobre o sistema cognitivo do corpo humano e a natureza do tempo sobre as coisas vivas seria, no mínimo, ingênua” (Britto, 2006, p. 130): “[B]asta lembrar que, tratando-se de uma arte corporal por excelência, o processo de configuração estética da dança ocorre no corpo, mobilizando simultaneamente operações de diferentes naturezas e escalas de temporalidade” (Britto, 2006, p. 130).

Dessa forma, a proposta de ensino que discutimos aqui afirma a experiência corporal em primeiro plano, numa perspectiva performativa, que aproxima o discurso histórico da performance artística (Fabião, 2012), assumindo a parcela de inventividade e agência implicadas nas conexões históricas estabelecidas a partir do presente. Da importância que se extrai, por exemplo, das noções de alteridade e fricção, entende-se que a prática de procedimentos utilizados em *reenactments* pode constituir uma atitude investigativa e crítica, não para apenas acessar motivações de agentes de danças já existentes, mas para a produção de outras agências no ensino-aprendizado de história da dança. Tais agências partem do desejo de produzir novos olhares/conhecimentos sobre realidades de interesses dos agentes do processo educativo e, neste ponto, as fricções culturais das quais se parte contribuem para a substituição de um modo cronológico e causalista de operar a leitura das transformações e/ou diferenças culturais e históricas por outros modos de organizar o pensamento historiográfico, a partir

de um paradigma da descontinuidade (Barros, 2011), entendido como a possibilidade de confrontar contextos distantes entre si, através de uma relação de alteridade crítica entre presente e passado (Barros, 2011), mas também entre diferentes cenários geográficos, econômicos, culturais.

Aqui faz-se visível de que forma essa perspectiva responde à necessidade de explicar a “emergência de configurações estéticas”, bem como “elucidar seus nexos com contextos culturais” (Britto, 2006, p. 130), partindo de modos menos previsíveis de elaborar as relações entre história e temporalidade, de modo a tentar abarcar o “sentido multidirecional e simultâneo do fluxo de continuidade histórica” (Britto, 2006, p. 130).

Nesse sentido multidirecional, podemos entender que o jogo da alteridade crítica entre presente e passado possibilita que não apenas o presente aprenda com o passado, mas que o passado também aprenda com o presente. Da mesma forma, as questões intermináveis geradas pelos interesses singulares dos agentes do processo educativo implicam um significado emancipador da tradicional subordinação de uma inteligência “inferior” a uma inteligência “superior” (Rancière, 2013), que se encarrega, no ensino, de levar e “traduzir” o conhecimento previamente produzido e que se relaciona com o ensino apenas como um dos seus possíveis usos. E, ainda, se quisermos, o significado emancipatório nesse processo também consiste nos questionamentos acerca de quem está autorizado a pensar e a produzir hipóteses da história.

As experiências com os *reenactments*, como ferramenta que coloca a experiência artística em primeiro plano do “conhecimento-na-prática” (Bleeker, 2017) e de um turno afetivo da história, a fim de produzir novas hipóteses (Agnew, 2005; 2007), coloca o sujeito aprendente na centralidade desse processo de produção de outras hipóteses da história, a partir do tempo presente. Nesse sentido, este sujeito está sendo reagente à “previsibilidade de trajetórias” (Britto, 2006, p. 130) fixada por uma espécie de historiografia-formulário que é constitutiva dos enfoques tradicionais. Sua *reagência*, portanto, também é multidirecional, uma vez que a produção de novas agências refere-se à relação de alteridade crítica entre presente e passado; entre diferentes contextos culturais, econômicos, geopolíticos; entre agentes do processo pedagógico; e, por fim, entre conhecimentos tidos como científicos e outros tipos de saberes, que, conforme a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2007), devem ter sua validade mensurada não pelo ambiente que o gesta (científico ou não-científico), mas pela sua capacidade de intervenção no real. 

¹ Este texto foi originalmente publicado na revista PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA / UFMG. v.8, n.16: nov. 2018. Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

² Proposta pela pesquisadora e Professora Doutora Roberta Ramos Marques. A pesquisa se realizou em duas etapas, tendo sido a primeira delas desenvolvida junto ao grupo de pesquisa “Laboratório Coadaptativo LabZat”, na Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, de agosto a dezembro de 2017, sob a supervisão da Professora Doutora Fabiana Dultra Britto; e a segunda, na Universidade de Utrecht, de janeiro a julho de 2018, sob a supervisão da Professora Doutora Maaikje Bleeker.

³ Conceito proposto pela proponente da pesquisa de pós-doutorado, de cujo plano de atividades este artigo é parte.

⁴ Esta crítica foi originalmente formulada por Fabiana Dultra Britto, em tese de doutorado defendida em 2002, cuja versão em livro foi publicada em 2008. Os parágrafos desenvolvidos neste subitem, que resumem seu argumento, foram especialmente cedidos por ela, em colaboração ao artigo, na condição de supervisora da pesquisa pós-doutoral da qual este artigo é parte e propõe o diálogo com essa pesquisa anterior acerca da historiografia tradicional da dança.

⁵ Tendo em vista que o sistema técnico-estético assimilado no Brasil como forma de dança profissional foi o balé clássico - aqui implantado por bailari-

nos estrangeiros radicados no país, nas primeiras décadas do século XX, aquelas companhias iniciais e os bailarinos são tomados como genitores da formação do sistema brasileiro de dança. Esta preocupação em estabelecer linhagens, famílias e parentescos entre pessoas para forjar continuidades históricas lineares entre suas danças está de tal modo cristalizada no pensamento brasileiro sobre a Dança, que comparece em muitos dos discursos tidos como “especializados”, intitulado ensaios e livros ou organizando ideias.

⁶ A história da dança, como a de qualquer matéria cultural, desafia uma tal tendência interpretativa simplificadora e apressada a encontrar recursos explicativos para os inúmeros casos de obras semelhantes cujos autores, no entanto, são desconhecidos entre si e/ou distantes geográfica e temporalmente; bem como, para os casos de obras dissemelhantes cujos autores são conhecidos, relacionados profissionalmente ou apenas contemporâneos entre si.

⁷ Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco, no qual a proponente da pesquisa em discussão atua.

⁸ No curso em que a proposta discutida aqui está sendo realizada, na Universidade Federal de Pernambuco, atualmente, seu currículo está em processo de reforma e os componentes de História da Dança estão incluídos numa ampla reforma já realizada, que lhes removeu o caráter cronológico, substituindo-o por uma abordagem por eixos temáticos que permitirão conexões temporais mais complexas e multidirecionais.

/
AGNEW, W. What can reenactment tell us about the past. 2005. In: BBC. Disponível em: <http://bbc.co.uk/history/programmes/theship/history_reenactment_print.html>. Acesso em: 11 jun. 2016.

AGNEW, W. History's affective turn: historical reenactment and its work in the present. In: *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 11: 3, p. 299-312, 2007. Disponível em: <<https://www.lsa.umich.edu/UMICH/german/Home/People/Agnew%20Historys%20Affective%20Turn2009.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BARROS, J. *Teoria da história*. v. 3: os paradigmas revolucionários. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BLEEKER, M. (Un)Covering artistic thought unfolding. In: *Project Muse*. DRJ 44, 2. Winter, 2012.

BLEEKER, M. (Re)enacting thinking in movement. In: FRANKO, M. (ed.). *The Oxford handbook of dance and reenactment*. New York: Oxford, 2017.

BRITTO, F. D. Evolução da dança é outra história. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). *Lições de dança* 1. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

BRITTO, F. D. *Temporalidades em dança*: parâmetros para uma história contemporânea. Belo Horizonte: FID Editorial, 2008.

BURT, R. Blasting out of the past: the politics of history and memory

in Janez Janša's reconstructions. In: FRANKO, M. (ed.). *The Oxford handbook of dance and reenactment*. New York: Oxford, 2017.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo*: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CERRI, L. F. Ensino de História e concepções historiográficas. In: *Espaço Plural*, vol. X, núm. 20, jan-jun, 2009, pp. 149-154. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944362017>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

COLLINGWOOD, R. G. *The idea of History*. Mansfield: Martino, 2014. [1946].

DE LAET, T. Bodies with(out) memories: strategies of reenactments in contemporary dance. In: PLATE, L.; SMELIK, A. (org.). *Performing memory in art and popular culture*. New York and London: Routledge, 2013. p. 135-152.

FABIÃO, E. B. History and Precariousness: in search of a performative historiography. In: JONES, A.; HEATHFIELD, A. (org.). *Perfom, Repeat, Record*. London and New York: Thames and Hudson, 2012.

FEBVRE, L. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, Ltda., 1989.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. In: *Sociedade e Cultura*. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403. jul./dez. 2013.

FRANKO, M. Introduction: the power of recall in a post-ephemeral era. In: FRANKO, M. (ed.). *The Oxford handbook of dance and reenactment*. New York: Oxford, 2017.

GRILLO, M. C.; ENRICONE, D. et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. In: *UNIrevista*, v. 1, n. 2, p. 1-11, abril 2006. Disponível em: <<https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LEPECKI, A. O corpo como arquivo: vontade de reencenar e as sobre-vidas da dança. In: OLIVEIRA JUNIOR, A. W. (org.). *A performance ensaiada: ensaios sobre performance contemporânea*. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2011.

LIB NEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: *Cadernos Pedagogia Universitária*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2009. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_11_PAE.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

MATHIAS, É. K. Historiografia arquivística: novas propostas. In: *Veredas da História*. Rio de Janeiro, Ano III, Ed. 1, pp. 1-14, 1º semestre de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.veredasdahistoria.com.br/ojs-2.4.8/index.php/veredasdahistoria/article/viewFile/26/29>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

NOË, A. *Action in perception*. MIT Press: Cambridge, 2004.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *Entre o Tempo e a eternidade*. Lisboa, Gradiva, 1990.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

