

## **Como se forma a pessoa artista?: Ensaio para refletir a (re)valorização Epistemológica da Experiência no Curso de Bacharelado em Dança da Escola de Dança da UFBA**

BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA  
DANIELA BEMFICA GUIMARÃES  
THIAGO SANTOS DE ASSIS

Beatriz Adeodato Alves de Souza, baiana, de Salvador, é artista da dança, pesquisadora e professora adjunta da Escola de Dança da UFBA. Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA). Professora permanente do PRODAN - Mestrado Profissional em Dança da UFBA, tem como áreas de pesquisa as interações da Dança com a Educação Somática, os estudos da percepção implicados em processos de experimentação artística e a Prática como Pesquisa. Co-líder do Grupo de Pesquisa Corpolumen: redes de estudos de corpo, imagem e criação em Dança. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Colegiado de Graduação em Dança -Diurno.

Filiação: Universidade Federal de Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7339330460092740>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3824-3959>

Daniela Bemfica Guimarães é mineira, dançarina, improvisadora, coreógrafa, cineasta. Professora adjunta da Escola de Dança da UFBA. Doutora e Mestre em Artes Cênicas (PPGAC/ UFBA. Graduação em Dança pela UFBA (2009) e Multimedia Arts (Itália, 1996). Professora Permanente do PPGDANÇA/UFBA e do PRODAN-Programa de Mestrado Profissional em Dança/UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa CORPOLUMEN: Redes de estudos de corpo, imagem e criação em Dança (UFBA). Residências artísticas 2019/2020, Westmore Farm, Lisa Nelson e Steve Paxton, Vermont/ EUA e Pina Bausch TanzTheater, Wuppertall/ Alemanha. Colaboradora TEPe (2019/21) e coreógrafa Balé Teatro Castro Alves (2021). Membro do Núcleo Docente Estruturante do Colegiado de Graduação em Dança -Diurno.

Filiação: Universidade Federal de Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1564421126887939>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2467-2632>

Thiago Santos de Assis, filho de Oxum, homem negro, gay, oriundo da periferia de Salvador e seus grupos de Dança. Professor Adjunto da Escola de Dança da UFBA e docente do Programa de Pós-Graduação em Dança (Acadêmico). Coordenador do Colegiado de Graduação em Dança -Diurno e Membro do Núcleo Docente Estruturante do mesmo colegiado. Colíder do Grupo de Pesquisa PORRA: modos de (RE)Conhecer-se em Dança. Ex-professor do Curso de Licenciatura em Dança da UESB (2013 - 2019). Doutor em Artes Cênicas (PPGAC – UFBA).

• 214

Filiação: Universidade Federal de Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3540762276243782>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3033-0521>

### • RESUMO

O que se pode antecipar como condição mínima de interação entre a pessoa leitora e o texto é que se pretende, a partir deste ensaio, estilhaçar algumas ideias que (nos) ocorrem no fluxo de pensar o Curso de Bacharelado em Dança da Escola de Dança da UFBA. Sabido de começo, para evitar que se perca no suposto fim, nossas ideias são embrionárias e partem do movimento de confecção de uma proposta curricular. Por uma trajetória curvilínea e disforme, as ideias que seguem destacam o solfejo em harmonia de três pessoas-professoras artistas da Dança que, implicadas ao ato de reestruturar em coletivo o currículo do curso de Bacharelado em Dança, assumem a (re)valorização da experiência como condição mínima para dedilhar a tarefa em questão.

### • PALAVRAS-CHAVE

Bacharelado em Dança, formação de artistas, (re)valorização epistemológica da experiência.

### • ABSTRACT

What can be anticipated as a minimum condition of interaction between the reader and the text is that, from this essay, it is intended to shatter some ideas that (us) occur in the flow of thinking of the Bachelor's Degree in Dance at Escola de Dança da UFBA. Known from the beginning, to avoid getting lost in the supposed end, our ideas are embryonic and start from the movement of making a curricular proposal. Through a curvilinear and deformed trajectory, the ideas that follow highlight the solfege in harmony of three people-teachers artists of Dance who, involved in the act of collectively restructuring the curriculum of the Bachelor of Dance course, assume the (re)valorization of the experience as a minimum condition to strum the task in question.

215

### • KEYWORDS

- Bachelor of Dance, training of artists, epistemological (re)valorization of experience.

## Pavimentando Caminhos

Como ponto de partida, sem dúvida, cabe evidenciar que a escrita deste texto orquestra em sinfonia nossas três vozes na perspectiva de construir horizontes possíveis para pôr em baila a discussão sobre formação acadêmica no Curso de Bacharelado em Dança. É importante que se agregue ao nosso suposto começo, notadamente compreendido para além destas linhas, neste ato implicado de (es)(ins)crever, que o objetivo deste ensaio é amplificar, ainda que parcialmente, os primeiros compromissos que pactuamos como pessoas membras do Núcleo Docente Estruturante – NDE<sup>1</sup>- do Colegiado de Graduação em Dança – Diurno, da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, para pensar percursos formacionais atinentes ao Curso de Bacharelado em Dança.

Considerando que o calor de nossa escrita deve se coadunar com às emergências institucionais que nos ocorrem, bricoladas com as normativas que indicam caminhos acerca da formação de pessoas bacharelas em Dança<sup>2</sup>, evidenciamos a quem desejar nos ler que este texto, ao se esmerar na direção de uma síntese parcial e, partidária, sobre os nossos modos de compreensão relativos aos movimentos de reestruturação curricular em fluxo do Curso de Bacharelado em Dança, depõe sobre a confluência de fatores que incidem e conclamam zonas de forças (i)materiais e (ob)(sub)jetivas que nos movem em direção às ideias que se vêm tendo.

Ao mencionar o caráter parcial de nossas reflexões, certamente, objetivamos considerar a ausência dos/as nossos/nossas pares do âmbito do

• 216

---

<sup>1</sup> Segundo a Resolução N. 01 de 17 de junho de 2010 que normatiza o Núcleo Docente Estruturante - NDE e dá outras providências, o NDE de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category\\_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192), acesso em 01 de fevereiro de 2022.

<sup>2</sup> Faz-se menção a Resolução nº 3 de 8 de março de 2004.que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>, acesso 05 de fevereiro de 2022; Além do seguinte documento: Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010, disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>, acesso 05 de fevereiro de 2022.

NDE<sup>3</sup> na coautoria deste manuscrito, o que nos implica a assumir que as ideias que se seguem, apesar de partirem dessa instância institucional do nosso fazer como docentes do Curso de Bacharelado em Dança, são coniventes com nossas perspectivas em trânsito em torno da formação acadêmica nesse âmbito. Ao mesmo tempo, apontamos que, inevitavelmente, sabemos que essas mesmas ideias são embebidas por processos de alteridade e solidariedade cognitiva (ASSIS, 2018), quando pensamos nos muitos encontros ampliados com a nossa comunidade que antecedem a decisão do ato desta escrita e, obviamente, isso povoa o próprio texto de ideias que derretem qualquer noção estática e monorreferencial de autoria.

Deste modo, na sintonia de um duplo compromisso que considera a nossa atuação docente na esfera institucional, sobretudo em espaços de representação como é o caso de um Núcleo Docente Estruturante, bem como a assunção de nossos íntimos desejos como artistas-docentes-pesquisadores da Dança para pôr em debate a formação no Bacharelado em Dança, consideramos necessário ambientar às pessoas leitoras sobre a atmosfera institucional que lastreia nossas reflexões antes de prosseguir na exposição do que há de peculiar em nosso encontro, configurado neste texto.

Os últimos cinco anos têm marcado a efervescência de um estado de atenção correlato às propostas curriculares vigentes no âmbito do Colegiado de Graduação em Dança – Diurno. A partir dos movimentos em torno das matrizes curriculares da Licenciatura em Dança<sup>4</sup> e do Bacharelado em Dança<sup>5</sup>, a nossa comunidade tem se implicado em um exercício reflexivo que se (auto)interpela acerca de questões matriciais para pensar a formação acadêmica em Dança na Graduação, a exemplo da própria função da universidade, na formação de artistas, como uma das possibilidades de espaço para a produção de conhecimento em Dança.

---

3 Atualmente, o NDE do Curso de Graduação em Dança – Diurno é composto pelos professores e professoras: Adriana Bittencourt, Amélia Conrado, Antrifo Sanches, Beatriz Adeodato, Carmen Paternostro, Daniela Guimarães, Fernando Ferraz, Isabelle Cordeiro, Lúcia Matos, Ludmilla Pimentel, Márcia Mignac, Thiago Assis.

<sup>4</sup> Dados do atual Curso de Licenciatura em Dança estão disponíveis em: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=503120&nuPerCursolnicial=20092>, acesso em 01 de fevereiro de 2021.

<sup>5</sup> Dados do atual Curso de Bacharelado em Dança estão disponíveis em: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=503130&nuPerCursolnicial=20111>, acesso em 01 de fevereiro de 2021.

Consideramos formação, a partir da perspectiva gadameriana, como itinerância/ reflexividade na relação com o mundo, em suas múltiplas formas de se configurar, sem se restringir aos espaços institucionais que são socialmente investidos da função de formar, mas que podem se perder de si mesmos se não compreenderem que a sua ação monorreferencial pouco colabora com percursos formativos sócio-historicamente referenciados e que tenham como crivo de sua ação a inclusão das histórias de vida/ experiências como inflexão epistemológica primeira para refletir sobre processos formativos. Para Gadamer (1997), ao implicar os conceitos de formação e cultura, o processo formativo passa a ser visto “[...] como a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 1997, p.48).

As matrizes curriculares ainda vigentes no âmbito do Colegiado de Graduação em Dança – Diurno são resultados de um movimento de reformulação curricular da Escola de Dança da UFBA consolidado em 2005. Na centralidade da concepção de currículo podemos destacar a noção de complexidade como condição para lidar com o conhecimento em Dança, pondo-se por conseguinte na experiência de uma formação em sintonia com a contemporaneidade, no sentido de manter-se em permanente estado de atualização de suas práticas pedagógicas, frente às transformações do conhecimento e, principalmente, o entendimento de novos modos de estar e se relacionar no mundo contemporâneo, assim como o surgimento de marcadores epistemológicos que pautaram a virada do milênio, como exemplo das próprias • 218

Noções essas que incidiram em uma intensa contribuição sobre os modos de conceber o conhecimento na articulação com a formação de pessoas profissionais da Dança em seu espectro amplo. É inegável, sobretudo quando se contrasta com os currículos de cursos de Graduação em Dança de todo país, a inovação epistemológica que brota dos movimentos curriculares da Escola de Dança da UFBA em 2005 ao propor um currículo organizado por módulos interdisciplinares (MIDs), que integram saberes outrora concebidos de maneira compartimentada, em disciplinas estanques, esquivando-se de perspectivas tecnicistas de ensino da Dança que parecem não fazer mais sentido, sobretudo quando passa a se considerar os avanços epistemológicos para pensar corpo como sistema complexo.

Destarte, estamos refletindo há algum tempo a ideia de que o conhecimento em Dança não se encerra nos limites de uma natureza

procedimental, pois o nosso esforço, como área de conhecimento inclusive, é pensar que nossas danças são tessituras de nossas condições circunstanciais no mundo, o que implica em conceitos, fatos, atitudes, leituras de si e da diversidade de outros/outras/outres, marcas (i)materiais e (ob)(sub)jetivas que se tramam em/como/pelo/no movimento que logo adiante abordaremos como possibilidade para pensar a (re)valorização epistemológica da experiência na formação de artistas da Dança. Reflexão que não exclui a importância do desenvolvimento técnico-interpretativo nas mais variadas estéticas de Dança. As técnicas de Dança têm o seu lugar de importância como sistemas de alta complexidade desenvolvidos nos rearranjos constantes entre os corpos que dançam e os contextos sócio-históricos que cerceiam essa própria Dança.

Cabe-nos ainda apontar que a proposta curricular de 2005, desdobrada nos cursos de Bacharelado em Dança (com matriz de referência 2011.1) e Licenciatura em Dança (com matriz de referência 2009.2), atualmente possui um tronco comum de quatorze componentes curriculares obrigatórios às duas habilitações<sup>6</sup>, o que equivale aos dois primeiros anos de formação acadêmica do Curso de Bacharelado em Dança que tem a duração média de três anos.

Apesar da relevância dos conhecimentos tratados nos módulos que compõem essa atual estrutura curricular equiparada entre os cursos, bem como a compreensão da profissionalidade em Dança como uma rede complexa que não se contém nos limites rígidos da distinção entre a pessoa artista, docente, pesquisadora da Dança, o fluxo de experienciar os itinerários formativos sugeridos até aqui pelas matrizes em vigor foi mostrando a urgência de olhar para as especificidades de cada habilitação na perspectiva de adensar discussões que possibilitem uma maior reflexividade em torno da atuação em Dança nesses distintos enquadramentos de linhas tênues. O que também nos moveu a pensar sobre a possibilidade de redução de componentes obrigatórios, criação de inúmeras novas optativas em Dança, e ampliação – com a inserção de unidades curriculares optativas –, a possibilidade de trânsito da pessoa estudante dos cursos em outros ambientes da Universidade.

Recuperar essa memória sobre a confluência de aspectos avaliados sobre as permanências e necessidades de avanço para pensar os currículos de Graduação em Dança do Colegiado Diurno traz o real tom que as propostas de reestruturações curriculares atuais assumem ao se perceberem como um

---

<sup>6</sup> Um maior detalhamento pode ser visto nas matrizes já citadas neste texto.

conjunto de atualizações, que em vigilância ao que emerge da epistemodiversidade de seus sujeitos/as/es e trajetividades, intencionam uma aproximação com a ideia de *etnocurrículos* (MACEDO, 2013) e, com isso, vai tramando uma rede de singularidades nômades que transitam e povoam o contexto da Escola de Dança, tensionando pela inclusão de novas camadas na própria ideia de formação acadêmica em Dança. Com efeito, cabe mencionar o que estamos entendendo como *etnocurrículos* “é um exercício importante de implicação/distanciação para que a formação intercítica seja possível, ou seja, a formação pautada no aprender-com, no poder-com, na relação com atos de currículo outros”. (MACEDO, 2013, p. 69). O autor assevera ainda, complementado à guisa de seu pensamento em torno do par indissociável formação-curriculo que *etnocurrículos* “emergem de ambientes moralmente reflexivos, forjados numa ética do debate e da relação com a diferença, que acabam tomando as implicações como modo de concepção de currículos a partir de processos intercíticos” (MACEDO, 2013, p. 69).

Considerando os múltiplos avanços oriundos do bioquestionamento (PINEAU, 1998) das proposições curriculares em vigor, após uma série de seminários, encontros, reuniões, ou seja, espaços de polifonia e conversações envolvendo toda a comunidade acadêmica, o grupo de pessoas professoras do NDE lidera e propõe o novo projeto de reestruturação curricular da Licenciatura em Dança – concluído nas instâncias internas da Escola de Dança da UFBA em 2021<sup>7</sup>, que, ao considerar a característica da Área Básica de Ingresso – ABI dos cursos do Colegiado Diurno junto aos sistemas do Ministério da Educação-MEC, trouxe à reboque um movimento necessário de reestruturação do Bacharelado em Dança, ao convencionar até aqui em seu desenho curricular que na proposição de agora apenas o primeiro ano dos cursos seria integrado por um tronco comum de componentes curriculares, salvaguardando conhecimentos iniciais que foram entendidos como pertinentes ao dois percursos formacionais em questão.

Assim, finalizada a reestruturação da Licenciatura (Diurna), que apontou para horizontes possíveis também no Bacharelado em Dança, sobretudo no que se refere à manutenção da noção de complexidade como concepção de

---

<sup>7</sup> O processo de reestruturação curricular da Licenciatura em Dança que aponta o primeiro ano do curso comum ao Bacharelado em Dança foi aprovado pela egrégia Congregação da Escola de Dança da UFBA em 26 de novembro de 2021 e seguiu para a Pró-Reitoria de Graduação onde aguarda parecer de aprovação.

conhecimento em Dança e, portanto, na permanência de uma proposta curricular por módulos que congreguem saberes da Dança, tal como feito em 2005. O NDE do Colegiado de Graduação Diurno, no fôlego imediato da conclusão de seu primeiro processo de reestruturação, passou a se reunir pondo o Bacharelado em Dança como foco de sua análise.

Trazer toda esta contextualização é importante para que reconhecamos que os nossos movimentos curriculares se dão em *continuum* e, embora consideradas às especificidades de cada um dos nossos cursos de Graduação, o pensamento curricular decorre do incômodo em espectro amplo sobre a Dança que estamos nos propondo a ensinar-aprender-experienciar no âmbito da Universidade. Assim, o nosso debate se inicia considerando marcadores afixados na proposta de Reestruturação da Licenciatura em Dança e que nos parecem bifurcações possíveis para o engendramento de uma proposição curricular para o Bacharelado em Dança, a saber: os estudos de **processos identitários** concebidos como operações inacabadas; a **multireferencialidade** como uma nova postura científica; a **decolonialidade** na quebra de pensamentos hegemônicos nos modos de pensar e fazer a arte e a dança; a perspectiva **interseccional** sobre os fazeres de dança capaz de integrar diferentes posicionamentos sociais de seus sujeitos implicados; a aprendizagem como **experiência** de problematização e de desaprendizagem permanente e a **transversalidade curricular** que venha articular conhecimentos sobre educação ambiental, questões de gênero, relações étnico-raciais, direitos humanos, estudos afro-diaspóricos, estudos da cultura indígena e estudos da deficiência.

Outrossim, agrega-se ao exposto acima aquilo que neste ensaio, na sintonia de nossas vozes, coloca-se como força vetorial para discutir a especificidade da formação em Bacharelado em Dança. É nesta direção que pautamos o interesse por pensar a formação de pessoas bacharelas em Dança a partir da (re)valorização epistemológica da experiência (SÁ; FARTES, 2010). A discussão a partir do conceito de experiência e dela própria em educação, especialmente no âmbito da formação de professores, vem crescendo exponencialmente, muitos são os estudos que passam a considerar a experiência como categoria analítica da formação docente. Todavia, na formação de artistas da Dança a discussão nessa perspectiva ainda nos parece tímida, carecendo de uma reviravolta em torno da própria noção de experiência, em sentido mais amplo, para que nos seja possível rediscutir a experiência em

Dança e na formação de seus e suas artistas e, com isso, compreendê-la como categoria de pensamento em expansão e, portanto, aberta a atualizações no encontro com os múltiplos/as/es corpos, corpos e corpes que se lançam na formação acadêmica em Dança no âmbito do Bacharelado.

Como ponto de alternância entre esta seção de contextualização e a continuidade do texto cabem algumas perguntas para nos ajudarem a desembaçar os nossos olhares: quais experiências fazem de nós as pessoas artistas que somos? Como pensar a formação de artistas tomando como centralidade o reconhecimento de que suas experiências implicadas são a materialidade primaz de seu percurso formacional? Há espaços e tempos para compartilhamento da singularidade nômade de nossas experiências quando afixamos um perfil profissiográfico aprisionado a uma estrutura curricular que não prioriza outros tipos de relação com os saberes da Dança para além da sua matriz curricular? Que pessoas artistas estamos for(mando)(jando)?

### **Girando em torno de Experiência em/da/pela/com Dança**

Nada lhe faltava. Na hora da fome  
tecia um lindo peixe, com cuidado,  
de escamas. E eis que o peixe estava  
na mesa, pronto para ser comido.  
Se sede vinha, suave era a lã cor de  
leite que entremeava o tapete.  
E, à noite, depois de lançar seu fio  
de escuridão, dormia tranquila.  
Tecer era tudo que fazia.  
Tecer era tudo o que queria fazer.  
(COLASANTI, 2004, p. 2, 4)

• 222

Nesse texto de Marina Colasanti, a moça tecelã passa seus dias tecendo. Seus fios e cores dão materialidade aos seus desejos, anseios e necessidades, criando sua própria realidade. Essa história nos faz refletir sobre alguns aspectos que estão sendo centrais no percurso de uma tessitura implicada na experimentação e experimentação de possibilidades vivenciadas em sala de

aula ou no trabalho do GDC - Grupo de Dança Contemporânea da UFBA<sup>8</sup>: situações as quais, sujeitos e contextos – juntos –; nos trouxeram pistas, dados e reflexões para o alicerçar deste novo currículo de Bacharelado. Primeiramente, destacamos o fazer artesanal presente em todo fazer artístico, aquele que envolve o desenvolvimento de habilidades específicas que vão sendo aprimoradas com a prática cotidiana. São saberes constituídos no e pelo corpo, com os quais o corpo também modela a si próprio, adquirindo determinadas formas e especializando funções. No caso da moça tecelã, o saber dos seus dedos /suas mãos, a precisão no toque dos fios, a postura do seu corpo, o manuseio do tear e assim por diante. Se, no senso comum, esses saberes são tidos como conhecimento tácito, vinculados estritamente a uma prática e, assim, apartados de qualquer ato reflexivo, nesta escrita e no arcabouço de ideias e experimentos desta reformulação curricular, essas esferas serão compreendidas como intrinsecamente vinculadas.

Gostaríamos de destacar o aspecto do processo de experimentação que resulta na criação de uma forma material. Nesse processo, existe formulação, existe pareamento entre pensamento e ação, instaurado pelo acoplamento entre artista (ou artesã, no caso da moça tecelã) e seus materiais de trabalho. Em ambos os casos, seja enfatizando o aspecto das habilidades corporais, seja enfatizando a criação, é o fazer que está no centro das atenções, um fazer-saber que conduz a investigação e produz conhecimento. (SOUZA, 2021)

Diante desse posicionamento e foco de interesse, percebemos pessoas vinculadas quase que diretamente com os conceitos de Experiência e de Arte como experiência e, ao longo deste ensaio, nos dedicaremos a delinear este conceito.

A existência da arte (...) é a prova de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura de seu organismo – cérebro, órgãos

---

<sup>8</sup> A criação do Grupo de Dança Contemporânea da Universidade Federal da Bahia – GDC/UFBA, em 1965, vem no fluxo de um desenho curricular, implantado na UFBA, desde meados dos anos 50, para os cursos de Dança, Música e Teatro, compreendendo a relevância da função social da Universidade para a formação de artistas e também de um público para as artes modernas. A criação desses cursos integrou um plano maior de atualização cultural do Estado da Bahia e, em especial, da cidade de Salvador, no qual a UFBA desempenhou significativa contribuição.

sensoriais e sistema muscular. A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é a característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneira infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à ideia da arte como ideia consciente – a maior realização intelectual na história da humanidade. (DEWEY, 2010, p. 93).

O filósofo e educador norte americano, John Dewey, considerado um dos principais representantes da escola filosófica do Pragmatismo, diz que pensar é um processo que emerge do nosso engajamento com o ambiente à nossa volta, uma atividade através da qual um sujeito transforma uma situação que apresenta uma dada problemática em outra, com condições que estejam mais de acordo com suas necessidades, desejos ou finalidades (JOHNSON, 2017). Sendo assim, toda experiência educativa deveria ter a função de ajudar os educandos a resolverem questões da vida prática, envolvendo-os numa real situação de experimentação, com um problema a ser solucionado, na qual tenham a chance de testar suas ideias e hipóteses. Reflexão e ação são parte de um todo indivisível.

Foi a partir da ideia de resolução de problemas e da possibilidade de oferecer à pessoa estudante o experimentar-se em vários contextos do conhecimento em Dança e, ao mesmo tempo, poder testar-se e descobrir-se na gama das variadas habilidades que permeiam o nosso fazer – a pessoa dançarina, crítica, dramaturgista, diretora, produtora, coreógrafa, iluminadora, cenógrafa, figurinista, cinegrafista, fotógrafa, ensaiadora –; que lançamos um novo olhar e novas abordagens e experimentos com foco nestas habilidades para componentes curriculares já em curso no antigo currículo da Licenciatura e do Bacharelado: “Laboratórios de Corpo I e II”, “Laboratórios de Criação I e II”, “Prática em Grupo”, “Prática Solística”; bem como expandimos nossa observação no trabalho continuado do GDC - Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, em suas distintas edições e diretores. Nestes lugares, nos últimos cinco anos que seguem até então; diversos docentes e diferentes grupos de estudantes vêm contribuindo para que, pouco a pouco, desenhemos nossa reforma do Bacharelado.

• 224

Percebemos que trazer como ignição uma espécie de matriz de interesse entre os envolvidos, uma espécie de Pedagogia de Projeto, onde o exercício inicial é decupar as necessidades e os desejos através de conversas e escutas sensíveis para o mapeamento do percurso a ser feito; percebíamos que toda esta situação evocava a construção de um ambiente aberto e poroso entre os estudantes e nós docentes ao gerar confiança, curiosidade e estímulo para termos uma experiência singular no exercício coletivo. (DEWEY, 2010) Esse ambiente criado nas primeiras aulas desses componentes como pacto de travessia, imediatamente dava espaço para a descoberta de onde, como, com quem, para quem cada um fazia uma escolha de função e de qualidade própria desta função dentro do grupo, naquele momento. E, conseqüentemente, ao longo do percurso perceber, refletir, indagar o por que daquela escolha ter sido feita, dada seguimento, abandonada ou por que aquela escolha havia convocado novas ou sobrepostas escolhas de ação no coletivo.

Existe então uma responsabilidade alternada e exercitada pelas pessoas envolvidas que é enriquecida e complexificada o tempo todo, pois entre uma escolha e outra existem percursos distintos possíveis como pontos de ligação que margeiam as decisões em fluxo. A capacidade de construir essas pontes entre escolhas durante o convívio, de olhar para essa possibilidade como experiência expandida nas diferentes funções e habilidades experimentadas pelos estudantes e por nós também – nos (re)inventando e fazendo novos estudos para tratar das novas demandas –, traz a confirmação dos desejos e da abertura para cada sujeito de novas frentes de conhecimento em Dança. (GUIMARÃES, 2012) Esta experiência expandida vivenciada nestes variados movimentos dentro dos Componentes vem fortalecendo e dando mais carne para a reformulação do currículo do Bacharelado.

Importante revelar agora, que esta expansão dentro das ações nos Componentes supracitados, na busca de tensionar por uma (re)valorização epistemológica da experiência, advém também da observação do *modus operandi* e dos processos de desenvolvimento profissional de estudantes integrantes no GDC – Grupo de Dança Contemporânea da UFBA. As ações cotidianas de pesquisa em um grupo que nasce com a função de ser suplementar aos próprios estudos da Graduação, onde estudantes expressam o seu desejo de inserção, por meio da participação em processos seletivos democráticos, nos quais se coloca em jogo a implicação da pessoa com o

projeto ora proposto por uma pessoa professora, impacta de maneira transformadora na formação do/a estudante de Graduação em Dança da UFBA.<sup>9</sup>

Este impacto surge pelo trabalho intenso de pesquisa, pela sua continuidade garantida, pela troca e aprofundamento vasto de conhecimentos entre as pessoas participantes, docente/diretora e convidadas, por aquilo trazido ao início: estarem todas as pessoas engajadas na descoberta mútua de um projeto previamente esboçado enquanto pesquisa proposta por docente, mas cocriado, posteriormente entre o grupo selecionado. Infelizmente, nos moldes de corpo estável do GDC – Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, com quantidade de bolsas específicas para serem distribuídas e pelo fluxo entre projetos a serem contemplados a cada ano, essa oportunidade abarca muitos estudantes, mas não todos. Então, ao ver e viver esse impacto da pesquisa artística encarnada e da formação crítica e estética destes estudantes, nos perguntamos: Por que a experiência do GDC não pode funcionar como um projeto piloto, com suas adaptações obviamente, para nossa reformulação do Bacharelado?

E voltamos a Dewey nesta questão, pois a importância da ação e da transformação do mundo têm maior relevância para o autor do que os estados mentais e as operações internas no ato do pensamento, entretanto, o autor aprecia o papel crítico que têm as qualidades sentidas por um sujeito sobre uma determinada situação vivida e o papel dos sentimentos e das emoções na construção de seus significados. Dessa forma, quando trata de experiência, Dewey deseja se concentrar sobre o que chama de uma experiência singular, que mencionamos anteriormente, aquela na qual “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (DEWEY, 2010, p. 109). Trata-se de um todo que carrega em si um caráter individualizador, composto de partes heterogêneas e sucessivas que se relacionam em fluxo. Fluxo este composto por pausas e lugares de repouso que não deixam de qualificar o todo e seu movimento.

Para fazermos um ajuntamento dos princípios de autonomia, de coresponsabilidade, da possibilidade de fazer descobertas e escolhas, de aprender e ensinar, de pesquisar, de experienciar, de resolver problemas e conflitos, de desenvolver criticidade enquanto estados corporais a serem vividos no percurso de formação da pessoa artista: trazemos o conceito de

---

<sup>9</sup> Importa mencionar que a participação das pessoas estudantes no GDC é chancelado por uma bolsa de estudos mensal para uma dedicação de 20h semanais durante 4 a 6 meses.

Corpo-itinerante (GUIMARÃES, 2017). Corpo-itinerante é um corpo/corpa/corpe que, ao transitar, não somente vive a experiência do deslocamento, do estar entre sujeitos, lugares, linguagens, tempos, contextos; mas também se aprofunda no tempo da experiência. A experiência ocorrendo no fluxo, na continuidade, modo pelo qual Dewey (2010) vê a cognição através de continuidades empíricas. Esse conceito vem para convocar novamente uma das perguntas que lançamos algumas páginas atrás: Que pessoas artistas estamos for(mando)(jando)? São corpos-itinerantes?

Corpo-itinerante é trazido aqui como um princípio de abordagem que lida com a experiência do corpo em ação no espaço e no tempo, composto por um modo de pensar transversal em que o corpo pode se alternar sendo às vezes ignição, meio ou apontamento futuro. Trânsito, deslocamento, fluxo do corpo, itinerância carregam a ideia de continuidade, ou seja, não apresentam necessariamente um começo fixo ou um fim determinado da experiência. (GUIMARÃES, 2017) Assim, neste conceito, a experiência é entendida na continuidade, articulando o modo pelo qual Dewey (2010) vê a cognição – através de continuidades empíricas –, compartilhada ao modo como Peirce (2010) pensa também a continuidade, como axioma principal da sua teoria dos signos, a Semiótica. Corpos em travessia em um ciclo ininterrupto de ações, percepções e significações, ou seja, engajados e inundados pelas bases de pensamento dessa reformulação curricular: os processos identitários, a multirreferencialidade, as questões de decolonialidade, perspectiva interseccional, experiência de problematização, transversalidade curricular.

Larrosa (2016), autor também dedicado ao tema da experiência, desenvolve uma reflexão muito pertinente acerca da relação entre experiência e sentido da experiência, observando que em diversas línguas o significado dessa palavra está relacionado com algo que **nos** acontece ou que **nos** passa, em oposição àquilo que **se** passa. Com essa observação, Larrosa nos lembra de voltarmos-nos ao sujeito da experiência, entendendo, assim, que a experiência não é um acontecimento, mas um **encontro**, no qual se dão trocas, no qual são mobilizados afetos, onde existe transformação e produção. À medida que desenvolvemos a habilidade de perceber diferenças, semelhanças, modificações e relações entre os eventos vividos, nos tornamos mais aptos a fazer discriminações cada vez mais finas no decorrer do próprio fluxo daquilo que estamos experienciando. Assim, podemos falar aqui de experiência como campo expandido, ao falar de formação como projeto de si.

Colocamo-nos assim, como a tecelã, nesse processo de descoberta intensa e contínua da reformulação curricular de nosso Bacharelado em Dança, entrando por indagações e convicções intrínsecas à uma ideia de jogo, de estar em estado de jogo. Este, visto como experiência no ato da criação, como o prazer do invento, como uma “tomada de consciência da espessura sensual de um momento fugaz, [...]”. (RYNGAERT, 2009, p.15) Jogos como processos de tessitura continuada desse redimensionar de nosso currículo, aberto e também poroso para que o estudante o componha, o organize, o configure a seu modo como neste bordar de fios de Colasanti (2004), que em suas camadas formam redes entre escolhas pessoais que possam integrar ou dar suporte para o coletivo e/ou que do coletivo sejam despertadas descobertas variadas do ofício de dançar de cada pessoa-artista, uma vez que “a trama do jogo se constitui no intervalo, a partir de materiais informes, de pulsões criativas, motoras e sensoriais” (RYNGAERT, 2009, p. 42). Estamos, portanto, em um jogo de alta complexidade, entre descobertas revisitadas e novas descobertas por vir, pois “no jogo estamos em constante pesquisa de soluções provisórias” (RYNGAERT, 2009, p. 2).

## **In(conclusão)**

Como caminho de retorno ao que porventura possa ter se perdido nos interstícios do próprio texto, que como labirinto abriu muitas possibilidades sem ambição alguma de encontrar limites cabais para aquilo que se vem sendo, convém retomar algumas perguntas – prenunciamos que são as mesmas acima colocadas, mas que agora reaparecem na afirmação com o compromisso deste dossiê - pôr o Bacharelado em Dança em debate - a saber: quais experiências fazem de nós as pessoas artistas que somos? Como pensar a formação de artistas tomando como centralidade o reconhecimento de que suas experiências implicadas são a materialidade primaz de seu percurso formacional? Há espaços/ tempos para compartilhamento da singularidade nômade de nossas experiências quando afixamos um perfil profissiográfico aprisionado a uma estrutura curricular que não prioriza outros tipos de relação com os saberes da Dança para além da sua matriz curricular? Que pessoas artistas estamos for(mando)(jando)?

A repetição destas questões, vem comprometida com dois aspectos. O primeiro deles é que estamos interessados há algum tempo na

compreensão de que repetir nunca é a tentativa de descongelar o mesmo. Secundamente, como guisa de (in)conclusão esperamos que estas perguntas perturbem – em sentido de deslocamento – outros/outros/outres peregrinos/as/es que desejem pisar os solos férteis de (re)invenção de modos para refletir sobre a formação de artistas da Dança no Bacharelado, sobretudo àqueles/as desejosos/as/es pela inflexão epistemológica da (re)valorização epistemológica da experiência. (SÁ; FARTES, 2010)

## Referências

ASSIS, Thiago. **Professoralidade em dança no contexto universitário**: Tessitura de uma rede de experiências. Tese de Doutorado, Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA, 2018.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

229

- GUIMARÃES, Daniela Bemfica. **Dramaturgias em tempo presente**: uma *timeline* da Improvisação Cênica da Companhia Ormeo. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA, 2012.

GUIMARÃES, Daniela Bemfica. **CORPOLUMEN**: poéticas de (re)invenções no corpo na interação Dança e Cinema. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA, 2017.

JOHNSON, Mark. **Embodied mind, meaning, and reason**: how our bodies give rise to understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 1.000. 175p.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PINEAU, Gaston. **Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação**. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, p. 63-77, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SÁ, M. R. G. B.; FARTES, V. L. B. (Org.) . **Currículo, Formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. 01. ed. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2010. v. 01. 221p .

SOUZA, Beatriz Adeodato Alves. **Dança como forma material de pensamento: tessituras entre fazer e saber**. 2021. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Recebido em 09/02/2022 - Aprovado em 09/06/2022

• 230

Como Citar

GUIMARÃES, D.; SOUZA, B. A. A. de; ASSIS, T. S. de. Como se forma a pessoa artista? Ensaio para refletir a (re)valorização epistemológica da experiência no Curso de Bacharelado em Dança da Escola de Dança da UFBA. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 20, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v20n1a2024-64610.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/64610>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.