



revista  
brasileira  
de estudos  
em dança



## Educação Artística: Perspectivas para abordar o corpo na educação, experiência situada na criação FIDAMOV

*Educación artística:  
Perspectivas para abordar el cuerpo en la educación,  
experiencia situada en la creación del FIDAMOV*

Consuelo Cerda Monje

MONJE, Consuelo Cerda. Educação Artística: Perspectivas para abordar o corpo na educação, experiência situada na criação FIDAMOV. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 115-145, 2023.



## RESUMO

A partir da experiência do programa de doutorado na Universidade de Barcelona e da pesquisa junto à manifestação cultural Nego Fugido no Brasil, surgem diferentes abordagens sobre o corpo, que são tomadas neste artigo para fornecer possibilidades para a construção do corpo pedagógico relação com o corpo na educação para a educação artística. Compartilhar uma experiência localizada no Chile relacionada com a criação de um Festival que busca vincular a programação das artes do movimento com planos de educação artística dentro e fora da escola, como possibilidade de fortalecer ou desenvolver a educação artística e ao mesmo tempo contribuir para a formação e desenvolvimento das audiências.

PALAVRAS-CHAVE Educação; Educação Artística; Corpo; corporalidade; relação pedagógica; FIDAMOV.

## *RESUMEN*

A partir de la experiencia en el programa doctoral de Arte y Educación en la Universidad de Barcelona y la investigación junto a la manifestación cultural Nego Fugido en Brasil, se desprenden diferentes abordajes para el cuerpo, los cuales son tomados en este artículo para proponer posibilidades para la construcción de la relación pedagógica y el cuerpo en la educación a través de la educación artística. Se comparte una experiencia situada en Chile relacionada con la creación de un Festival que busca vincular la programación de artes del movimiento con planes de educación artística tanto dentro como fuera de la escuela, como posibilidad de fortalecer el desarrollo de la educación artística y al mismo tiempo contribuir en la formación y desarrollo de públicos.

PALABRAS CLAVE Educación; Educación Artística; Cuerpo; Corporeidad; Relación Pedagógica; FIDAMOV.

# Educação Artística: Perspectivas para abordar o corpo na educação, experiência situada na criação FIDAMOV

Consuelo Cerda Monje <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bacharel em Artes pela Universidade do Chile, com Mestrado em Educação Artística pela Universidade de Barcelona e atualmente é doutoranda em Arte e Educação pela mesma universidade, com supervisão de Fernando Hernandez-Hernandez e Sara Carrasco Segóvia. A minha abordagem centra-se na criação e gestão de projetos educativos e artísticos, bem como na produção cultural. Sou cofundador e Diretor Executivo do Festival Internacional de Artes do Movimento (FIDAMOV), além de coordenar sua área de formação.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo não pretende colocar a dança como solução para os problemas atuais dos currículos nas escolas relacionados ao distanciamento que existe de como abordar o corpo na 'sala de aula' ou pelo menos não ignorá-lo (Pérez, 2019); mas sim, para oferecer perspectivas sobre como criar e facilitar os processos de aprendizagem incorporada. A partir desse lugar, a dança surge como um dos muitos caminhos possíveis para possibilitar e desenvolver capacidades sensoriais, motoras, afetivas e cognitivas em nossas formas de aprender. Tudo isto se entrelaça a partir de uma relação íntima com o desenvolvimento da educação artística, propondo o desenvolvimento de uma pedagogia ou conhecimento corporificado (Hernández-Hernández, 2010). A partir desse desejo, compartilho a criação do Festival Internacional das Artes do Movimento.

Várias questões me surgem a partir da provocação do corpo na educação, pois muitas vezes me encontro em conversas cotidianas onde a resposta sobre o que significa 'incluir' o corpo nos processos de aprendizagem está ligada às horas de ensino de educação física, ou as horas de teatro ou linguagem corporal, ou mesmo as horas dedicadas a atividades extracurriculares (fora do currículo oficial). E aí eu me pergunto, o que estamos entendendo por corpo? E como essa compreensão dialoga com os processos de aprendizagem?

Na minha perspectiva, acredito que a discussão em relação à promoção de uma educação corporeizada ainda tem várias etapas a serem percorridas, onde vejo que uma das primeiras está ligada à concretização, o que seria a de uma educação ou pedagogia corporeizada? Com essas questões, de forma alguma quero deixar de lado as inúmeras iniciativas que já estão nesse caminho de construção de processos de aprendizagem ligados ao conhecer e compreender o mundo a partir da relação com nosso corpo.

Nesta oportunidade gostaria de trazer aberturas e propostas em relação ao corpo e ao movimento na educação e assim oferecer possibilidades ligadas ao que poderíamos entender como uma pedagogia corporeizada. Que compreende? o Que chaves você propõe?

Arrisco-me neste artigo a propor algumas formas possíveis de materializá-lo e, para isso, gostaria de propor o seguinte percurso: 1) abordar diferentes noções de compreensão de nossa corporeidade<sup>2</sup> para fortalecer as reflexões para os processos de aprendizagem e a relação pedagógica (Hernández-Hernández, 2010) 2) perspectivas para abordar a educação artística como companheira íntima dos processos de aprendizagem; e, finalmente, 3) compartilhar a criação do Festival Internacional das Artes do Movimento [FIDAMOV], uma proposta para fortalecer a educação artística e a formação de públicos ligados às artes do movimento.

Este percurso revelará gradualmente a minha posição ontoepistemológica ligada, por um lado, à compreensão da nossa corporeidade como arquivo vivo de experiências e, ao mesmo tempo, como produtora e mediadora de conhecimento (Hernández-Hernández, 2010); e, por outro, abraçar a arte e suas diversas expressões como formas de conhecer o mundo (Camnitzer, 2017) e, a partir de então, criar e projetar propostas pedagógicas que viabilizem modos de aprender para a produção e relação do conhecimento, a partir de uma corporeidade perceptiva, disponível e sempre em relação com as suas e outras experiências, com o contexto e com o seu meio.

É importante mencionar que muito do que aparecerá neste artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento denominada: *Reexistências Pedagógicas: Uma investigação sobre as narrativas do corpo e as relações pedagógicas dede uma abordagem da manifestação cultural popular Nego Fugido (Bahía-Brasil)*. Que se desenvolve no âmbito do programa de doutorado em Arte e Educação da Universidade de Barcelona com a direção e tutoria de Fernando Hernández-Hernández e Sara Carrasco Segovia. Nesta ocasião, o foco não será descrever e desenvolver

---

<sup>2</sup> Avançar no texto explicará a mudança do corpo para a corporeidade.

todo o processo de pesquisa sobre a experiência vivida junto à manifestação do Nego Fugido, mas sim o que me permitiu refletir sobre a compreensão do corpo a partir de outras epistemes e como interagem nos processos de aprendizagem a partir das práticas artísticas.

## 1. Corpo e corporeidade, possibilidades a ter em conta

a) Ser corpo e ser corpo dançante: Perspectiva fenomenológica e somática, principalmente contribuições de Merleau-Ponty e Thomas Hanna.

No início de minhas pesquisas relacionadas ao corpo e à educação, me interessei em abordar a importância do corpo como forma de conscientizar o aluno sobre como nos construímos no dia a dia ao escolhermos como nos movimentar em diferentes ambientes. Propondo um autoconhecimento constante do mesmo, em que seja possível reconhecer padrões estabelecidos que nos limitam a ser de determinada forma, ao mesmo tempo que contribui para uma visualização ativa dos hábitos que se reiteram à medida que crescemos e que vão nos modulando para uma adaptação com o mundo.

Dessa forma, a primeira aproximação com as reflexões do corpo se deu através da prática da dança contemporânea, que foi meu primeiro lugar de questionamento, problematização e questionamento em relação a como nosso corpo se apresenta em nosso cotidiano. Ou melhor, como tomamos consciência de nosso corpo em nossa prática diária.

Nesta aventura e experiência formativa relacionada com a dança contemporânea (institucional e autodidata), tive oportunidade de conhecer e estudar diferentes abordagens de práticas corporais que me permitiram cruzar caminhos de conhecimento em torno da percepção da dança e das suas diversidades. Dentre essas abordagens, gostaria de destacar, por um lado, a diversidade de práticas ligadas à afro-diáspora, que fui conhecendo aos poucos e que foram as que me motivaram a realizar a pesquisa de doutorado em andamento, levando-me a

conheça as diferentes histórias que atravessam o nosso continente, os nossos territórios e a nossa experiência com o mundo. Por outro lado, as práticas somáticas que acompanharam grande parte da minha formação; contact improvisation, feldenkrais, body mind centering, body mind motion, laban-bartenieff, são alguns deles que foram fundamentais para o meu desenvolvimento como profissional da dança.

Nessa perspectiva, ainda me lembro do momento-chave em que senti aquele clique de conhecimento diferente, ou melhor, aquele momento em que você percebeu o 'insight'. Foi no meu segundo ano de estudos de dança (2012) na aula de Laban/Bartenieff facilitada por Francisca Morand<sup>3</sup>, em que de todo o trabalho proprioceptivo que estávamos fazendo, entendi por experiência pessoal, os fundamentos para entender nosso corpo e manter uma percepção constante nos diferentes processos de aprendizagem. Diferentes saberes se cruzaram nessa experiência e escrevi:

Consciência do corpo e da sua mobilidade, consciência da minha corporeidade e da minha história corporal; está ligada ao que é minha consciência como indivíduo, como sujeito dentro de uma sociedade; como sujeito de mudança, de transformação; consciência da minha realidade, do meu espaço. Consciência de como me envolvo com meu meio e como me torno um sujeito autônomo capaz de decidir e conhecer as liberdades como ser humano. Consciência que me faz rejeitar a dominação, o controle, a alienação, a mecanicidade e a adaptação passiva aos sistemas.

Embora, hoje, eu opte por outras palavras, essas linhas escritas para o registro do meu diário de aprendizagem da dança em 2012 têm sido essenciais para continuar fortalecendo as reflexões sobre a urgência de criar programas de educação a partir de uma compreensão ampla do nosso corpo e suas experiências. Ou seja, compreender a experiência situada de cada corpo e seu desenvolvimento em seu contexto, a fim de possibilitar processos de aprendizagem em relação a essa experiência e, assim, contribuir para o sentimento de pertencimento nas práticas pedagógicas.

---

<sup>3</sup> Graduada como Professora Especializada em Dança pela Universidade do Chile, possui mestrado em dança pela American University (2001) e é Laban Movement Analyst (CMA) no Laban-Bartenieff Institute for Movement Studies. Atualmente é acadêmica do departamento de dança da Universidade do Chile.

Agora, o que são práticas somáticas?

As práticas somáticas são práticas corporais que propõem um estudo e investigação do movimento através da sensação de experiências vividas na primeira pessoa (Hanna, 1986) motivando o que seria a "propriocepção" como mecanismo fundamental para entender a relação com o mundo e sua implicação no nossa própria construção como seres corpóreos. Trabalha o autoconhecimento e a autorregulação, como duas ferramentas essenciais para ativar um estado perceptivo, atento e de escuta em relação ao organismo e sua troca com o meio.

Embora os registros na área da somática remontem a 1937, ano em que foi publicado 'O Corpo Pensante' de Mabel Todd, livro que é tido como a principal referência na área; a materialização do campo somático, como tal, ocorre em 1976, quando Thomas Hanna começa a publicar a revista 'Somatics' nos Estados Unidos. É nessas publicações que o conceito de somático diferenciado de 'psicossomático' começa a ser cada vez mais decomposto, assim como as distinções entre 'soma' e 'corpo';

A somática é o campo que estuda o soma; ou seja, o corpo é percebido de dentro pela percepção em primeira pessoa. Quando um ser humano é observado de fora - do ponto de vista de uma terceira pessoa - percebe-se o fenômeno do corpo humano. Mas quando esse mesmo ser humano é visto do ponto de vista em primeira pessoa de seus próprios sentidos proprioceptivos, percebe-se um fenômeno categoricamente diferente: o soma humano. (Hanna, 1986, p. 341)

Ao me aprofundar em relação às práticas somáticas e seu lugar de sustentação, fui conhecendo as contribuições fenomenológicas do filósofo Maurice Merleau-Ponty e sua perspectiva do corpo-sujeito vinculado à consciência encarnada, onde valoriza a experiência vivida e sua noção de 'ser um corpo' e colocar em tensão os entendimentos dualistas de corpo e mente ou corpo e ambiente, típicos de um paradigma positivista.

Nesse sentido, a compreensão do mundo é convidada a partir da experiência com o mundo, ou seja,

(...) Bem, é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que meu corpo é, no centro do mundo, o terminal imperceptível para o qual todos os objetos voltam suas faces, é verdade para o mesmo Razão pela qual meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm muitas faces porque pude contorná-los e, nesse sentido, tenho consciência do mundo através do meu corpo. (Merleau Ponty, 1945, p.122).

Hanna, aprofundou essa compreensão do mundo a partir do corpo percebido em primeira e terceira pessoa com os estudos da somática; compreender a relação recíproca entre o soma e o ambiente e principalmente propor dois mecanismos fundamentais para entender essa relação de troca constante com o mundo. O autoconhecimento e a autorregulação são práticas essenciais na educação somática, que é definida como, "(...) a arte e a ciência interessadas nos processos de interação sinérgica entre a consciência, o funcionamento biológico e o ambiente" (Hanna, 1986, pág. 4). Nesse sentido, a educação somática alimenta-se de perspectivas fenomenológicas sobre o corpo-sujeito como uma consciência encarnada, a fim de conceber que "o próprio corpo está no mundo, assim como o coração está no organismo" (Merleau-Ponty, 1945, pág. 273); e a partir daí construir práticas corporais que viabilizem essa relação de troca constante com o mundo.

Situar as práticas pedagógicas a partir desse lugar de compreensão do corpo é uma virada fundamental para a construção de outros caminhos pedagógicos fora de categorias dicotômicas de aprendizagem, mas em busca de uma integração e princípio de relação entre saberes, reconhecendo nosso corpo como fonte válida de conhecimento e produção de conhecimento em relação ao mundo.

Essa relação de compreender a si mesmo e ao mundo a partir do caminho de ser corpo no mundo (Merleau-Ponty, 1945) está inclinando para uma percepção sensível com o mundo, ou seja, cada ação que realizo repercute em todas as esferas do eu como sujeito e ao mesmo tempo afeta o ambiente.

Nessa perspectiva, a partir do momento em que consigo me reconhecer como corpo no mundo e, portanto, como corpo aprendiz, é possível reconhecer como me conecto com as experiências, compreendendo o que me afeta, o que me faz bem ou o que me oprime. Tudo isso é um convite para transformar meu espaço e minha relação com o mundo, possibilitando assim a mudança de paradigmas, padrões de comportamento e/ou formas de aprender. Uma participação ativa da própria construção aparece como corpo-sujeito no mundo.

b) Perspectivas dos novos materialistas não humanos e a virada afetiva.

Prosseguindo com a ideia de ser um corpo com o mundo, proponho acrescentar outra perspectiva baseada na noção de corporeidade, entendida como uma noção encarnada do mundo (ou melhor, de mundos), que inclui a experiência corporal para além do físico e material, subjetivo, cultural e para além de uma construção social, como resposta passiva, mas a partir de uma compreensão do corpo como lugar de resistência, histórias e memórias singulares e coletivas que se entrelaçam numa relação concreta com a experiência de habitar o mundo e suas diversidades. Em outras palavras, a noção de corporeidade se estende a algo mais do que o propriamente humano, mas a tudo que envolve a experiência com o mundo, ou seja, a corporeidade.

é gerado considerando a dimensão incorpórea do corpo, pensando-o em direção ao além de si mesmo -até agora pensado a partir do sujeito humano-, em direção ao "seu outro lugar" (elsewhere), em direção ao inumano. O corpo assim entendido abarca o exterior, o mundo e o que o rodeia, rompendo assim com a divisão dualista exterior-interior e cultura-natureza ao pensar o humano-animal e o humano-inorgânico como oposições (Rogoswka-Strangret, 2017, citado em Carrasco-Segovia e Hernández-Hernández, 2020, p. 4).

Essa noção construída de corporeidade me permite gerar vários cruzamentos com as práticas corporais discutidas acima, bem como com abordagens contemporâneas sobre os vínculos com o não-humano e discutir perspectivas antropocêntricas em relação ao mundo e à vida. Dessa forma, em relação à dicotomia de nossa forma de entender o mundo,

Seria possível deslocar essa forma de abordar dicotomias para dar lugar a outras formas de compreender o mundo?

Com isso não quero dizer uma rejeição dos dualismos como tais, mas sim fornecer mais perspectivas para abordá-los para além da oposição entre um e outro, ou seja, passar de uma perspectiva de oposição para uma perspectiva relacional. (Oliveira, 2020).

Assim, nessa busca por uma compreensão comum de nossa experiência com o mundo, surge o desejo de conhecer outras epistemologias onde cabem todas as existências, abordando a natureza como nosso princípio fundamental que veicula as relações contínuas e infinitas.

Sob esse aspecto, e continuando no caminho dos novos materialismos e da abordagem da virada afetiva, reconhece-se que essa noção de corporeidade é abordada,

em termos relacionais e não substanciais ou meramente orgânicos; uma corporeidade simultaneamente ativa-passiva ou que foge dessas categorias; uma corporalidade entre gestos e não no corpo, que atravessa a oposição entre o material e o imaterial e abre a possibilidade de estabelecer um vínculo entre as práticas artísticas e sociais. (Bardet, 2017, p. 22)

Nesse sentido, os gestos (nossos gestos) são reconhecidos como modos de relação, ou seja, não são apenas expressões corporais [físicas] particulares, mas são modos corporais materializados pela experiência com o mundo. Formas de expressão que respondem a experiências singulares numa experiência comum com o mundo. Não é necessário justificar, por exemplo, as diferentes formas que existem para expressar nosso desconforto quando estamos em um lugar que não nos faz sentir confortáveis. Nossa corporeidade adota dinâmicas e gestos que foram apreendidos em relação às diferentes experiências em que esse desconforto foi habitado, e as formas de expressá-las são tão diversas quanto as pessoas no mundo. Portanto, esse gesto é entendido como “uma relação corpo/objeto/força/contexto” (Bardet, 2019, p. 90).

Resumindo, e para mim o mais emocionante dessa relação é que ela está inacabada. Os nossos gestos (ou modos de relação) não são fixos, mas transformam-se nessa relação ativa com o mundo, daí a nossa corporeidade não como condição determinante mas, pelo contrário, como possibilidade constante de proposta e adaptação, como possibilidade de mudança, mutação e transformação a partir das experiências e vivências compartilhadas. Sendo nossa corporeidade nossa constante possibilidade de estar com o mundo (Maturana, 1990); ou seja, um processo inacabado de construção da subjetividade e compreensão do conhecimento situado dela (Haraway, 1988).

Aprofundando essas noções, Karen Barad propõe a ideia de Intra-ação (2007) na qual posiciona a capacidade de afetar-se como fundamental na construção do conhecimento. A intra-ação se

estabelece como constituição de agenciamentos entrelaçados, entendendo agenciamento como a capacidade de agir. Ou seja, “a intraação entende a agência não como uma propriedade inerente de um indivíduo ou ser humano a ser exercida, mas como um dinamismo de forças” (Barad, 2007, p. 141).

Nessa perspectiva, as relações que se estabelecem são fundamentais para entender esse lugar que não é mais separado, mas sim, estamos sendo com, nos tornamos com e vamos com (ou junto com). O fato de possibilitar o surgimento de relações afetivas nos possibilita fazer parte e estar com, sendo essa intra-ação o suporte para a produção de conhecimentos, reflexões, percepções e sensações. Essa noção pressupõe o conhecimento inacabado e a multiplicidade de relações que podem ocorrer para essa produção. A potência da intra-ação está no encontro que permite difrações ou, bem, múltiplas direções para expandir e dar continuidade a esse conhecimento. Nesse sentido, poderíamos elaborar uma proposta de nossa corporeidade como agenciamento (Deleuze; Guattari, 1987), por exemplo, ou seja, um corpo-assemblage. No entanto, deixarei esse assunto para aprofundar em outro artigo.

Continuo, pensar na potência do encontro entre diferentes agências é pensar na potência da afetação desse encontro que possibilita criar conexões e, portanto, como já mencionei, possibilita sentir-se parte dele ou em outras palavras, o sentimento de pertencimento.

Abordando então nossa corporeidade como nosso lugar de afetação com o mundo, ou seja, de relação com ele, entende-se que nosso corpo não é simplesmente o 'objeto' dos afetos, mas sim um quadro de afetos e experiências situadas, sendo então, a materialização dessa relação afetiva com o mundo. A partir dessa verdade, Elizabeth Grosz propõe uma abordagem fluida de nosso corpo como objeto-sujeito segundo a perspectiva e o lugar de relação,

o corpo é ao mesmo tempo um objeto (para os outros) e uma realidade vivida (para o sujeito), nunca é simplesmente um objeto ou um sujeito (...) o corpo é meu ser-no-mundo e como tal é o instrumento através do qual toda informação e conhecimento é recebido e todo significado é gerado... a relação entre sujeito e objeto não é, portanto, casual, mas baseada no sentido ou significado. (1994, pág. 87)

Agora é interessante mover esses entendimentos de nossa corporeidade para as práticas de dança, ou melhor, para o aprendizado da educação artística. Propondo esses modos de relacionamento como diálogos entre o singular, o coletivo e o contexto. E nesse sentido, gostaria de compartilhar brevemente como exemplo a experiência de uma técnica criada pelo bailarino Lucas Condró chamada 'Asymmetrical-Motion'.<sup>4</sup>, que é definida em seu livro "Lo singular" como uma técnica que "só pode surgir na própria prática, ou seja, no meio da dança, entre todos os movimentos que ela produz. E o singular também, bem aí. Concomitância radical". (2017; p. 12).

Tomo licença por ter vivenciado a prática do 'Movimento-Assimétrico' para relacioná-la a essa ideia do corpo afetado e ao cruzamento de relações/saberes a respeito dessa afetação. É uma prática de improvisação que possibilita o reconhecimento do 'eu' (corpo) colocado ao mesmo tempo em relação às suas experiências vividas e ao coletivo. Uma prática em que aquela coisa 'singular' se expande, se relaciona, se reinventa, se desafia, se perde e se reencontra.

c) Corpo-Arquivo. Perspectivas a partir de uma leitura afrocentrada

Ao tomar como referência a perspectiva da consciência encarnada discutida na primeira parte e a construção da subjetividade a partir dos modos de relação com o ambiente e a 'alteridade' na segunda parte, incluindo nessa relação todas aquelas relações não humanas, eu me inclino a abordar nossa corporeidade em sua característica situada das histórias vividas, ou seja, também junto às histórias vividas do lugar que habitamos.

Nesse sentido, tornam-se relevantes reflexões sobre como os contextos fazem parte dessa relação que compõe nossa corporeidade e afeta nossos modos de estar com o mundo, bem como na construção de nosso lugar de escuta ou lugar de enunciação (Ribeiro, 2017).

---

<sup>4</sup> Para saber mais, recomendo a leitura de "Asymmetrical-motion: Notes on pedagogy and motion" de Lucas Condró e Pablo Messiez (2018).

Dessa forma, para ampliar ainda mais os olhares sobre a corporeidade a partir de outros lugares epistemológicos, abordo principalmente leituras e compreensões de Leda Martins e Luiz Rufino. Ambos do Brasil, cada um de suas respectivas áreas de conhecimento, no caso Leda Martins poeta e professora de Arte Dramática e Literatura da Universidade Federal de Minas Gerais; e Luiz Rufino, pedagogo e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Propõe-se uma compreensão do nosso corpo a partir de um lugar de 'portador de histórias ou temporalidades', por exemplo, que estão presentes em nossos modos de conviver com o mundo. Neste sentido, Leda Martins, propõe uma maior percepção no sentido de dar lugar a uma compreensão do nosso corpo enquanto corpo ancestral, ou seja, um corpo que habita diferentes temporalidades no que diz respeito às várias histórias que acompanharam a construção do nosso corpo hoje, onde em tudo nós expressamos quem somos (Martins, 2021). É reconhecida e valorizada a produção de conhecimento sobre um corpo compreendido a partir de um vínculo intrínseco com a natureza, espiritualidade e ancestralidade.

Em tudo o que fazemos, expressamos quem somos, o que nos move, o que nos molda, o que nos torna parte de um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade. Nossos gestos e olhares mínimos, as escolhas de nosso paladar e olfato, nossa escuta interna e resposta aos sons, nossa vibração corporal, nossos modos de falar, nossos silêncios e calafrios, nossos modos e meios de experimentar e interrogar o cosmos, nossa sensibilidade; Em suma, em tudo o que somos, e nas formas como somos, respondemos às cosmo-percepções que nos constituem. Também respondemos a concepções de tempo e temporalidades, tanto em nossos rituais cotidianos quanto nas produções culturais que os manifestam. (Martins, 2021, p.21)

Esta proposta leva-nos a perceber que cada uma das coisas que fazemos e 'as formas como o fazemos', dá-nos informações sobre quem somos em relação a um contexto situado. Cada ação do nosso corpo nos permite acessar informações sobre quem somos e quais são essas memórias que nos compõem. A forma como aprendemos a funcionar com o nosso meio está ligada a esses modos que respondem a uma memória colectiva que entrelaça os modos de ser de quem nos ensina, bem como de quem partilha a aprendizagem. Assim, o movimento corporal nos

proporciona caminhos para compreendermos melhor a nossa história e a daqueles com quem nos relacionamos.

Por outro lado, a corporalidade é abordada a partir do reconhecimento de uma construção situada daquilo que são aquelas raízes de matriz africana que chegaram forçosamente no período da colonização, ou seja, junto aos povos escravizados pelas colônias europeias a diversos territórios do mundo. Mesmo diante desse violento processo de desumanização e invalidação dos saberes e patrimônios culturais que carregavam, nos respectivos territórios foi encontrado um meio de continuar cultivando saberes e fazeres. As leituras de Rufino (2016; 2019) têm me acompanhado na compreensão de como as formas de atualização da colonização continuam afetando as diferentes dimensões do ser e, depois, também, na corporalidade e nas formas de se relacionar com o mundo.

Dessa forma, pensar essas interseções é pensar uma corporeidade afrodiaspórica em movimento, que tem a ver com modos de organizar e se relacionar com o espaço e habitar o mundo (Ramos, 2017), que põe em relevo saberes construídos a partir de aquela história e memória localizada em relação ao contexto.

Pensando que 'diáspora' é movimento, é um cruzamento... Encontro simbologias, formas de escrita africanizadas, que independente dos contextos culturais, plurais que estão na África e lá quando viajam, se deslocam para as 'Américas', assumem também outros formatos, assumem outras ideias, até onde encontramos 'vestígios fundamentais'. Isto tem a ver com formas de organização do corpo, que podemos referir em contextos africanizados, mas que são também formas de organizar e relacionar-se com o espaço e habitar o mundo que atravessam todas as culturas. (Luciana Ramos, entrevista em Diálogos Ausentes, 2017)

Essa perspectiva de movimento constante, de fluxo de conhecimento que nossa corporeidade carrega, é essencial para tratá-la como nossa constante possibilidade de transformação com o meio. Ou seja, quando tomamos consciência de todas as informações que envolvem nossa corporeidade e como ela está sendo modificada devido às diferentes experiências e relações que vivemos e compreendemos nesse encontro com outras pessoas e histórias, a possibilidade de construir um sentido de pertença surge.

## 2. Corpo e relação pedagógica: Perspectivas para a educação artística

Portanto, para abordar a relação pedagógica em relação ao que é compartilhado, abordo a compreensão de nossa corporeidade como produtora de saberes e, por outro lado, como mediadora desses saberes e memórias. Ou seja, onde o corpo não está sozinho,

um invólucro fisiológico. É o lugar do desejo, o receptáculo do olhar, o prolongamento do sentido de ser, o vínculo com os outros, o mediador do conhecimento e a tela de um universo simbólico que mostra não só quem somos, mas também como queremos para ser visto por outros. Além de ser um espaço de luta e resistência. (Hernández, 2010; p. 157)

A partir desse lugar, as artes com sua diversidade de expressões e disciplinas possibilitaram o desenvolvimento dessa perspectiva do corpo e, por isso, acentuaram uma compreensão positivista do universo, entendido como dicotômico e dual; o que tem levado a nos convidar a perceber o mundo e a existência humana a partir de perspectivas mais variadas e diversificadas. Isso justamente porque seu lugar de produção de conhecimento está vinculado à relação da experiência singular com o meio, ou seja, como ela é vivida e como a partir dessa percepção são produzidos o conhecimento estético e o conhecimento de representação da nossa realidade. Nesse sentido, poderíamos dizer que as expressões artísticas são uma materialização de nossa experiência com o mundo, ou seja, de nossa relação com ele, do desenvolvimento e das memórias desdobradas. Portanto, nessa perspectiva de compreensão, as artes na educação são uma possibilidade de fortalecer e ao mesmo tempo fertilizar a relação pedagógica e nossas percepções de mundo.

Dessa forma, se entendermos as expressões artísticas como expressões que não nos determinam, mas ao contrário, que “ampliam nossa possibilidade de conhecimento estético sobre o mundo” (Martins, entrevista 2019), a criação artística torna-se um canal inacabado de nossa relação com o mundo. Isso nos dá possibilidades de produzir e relacionar conhecimento por meio de todos os nossos sentidos em relação, ou seja, de um corpo que é afetado no processo de aprendizagem. Com isso me permito tornar visível minha posição vinculada ao fato de que o corpo nos

processos de aprendizagem não se limita a uma disciplina artística ou a uma tarefa específica dentro do currículo escolar, mas é preciso que ele percorra nossos modos de aprender e ou seja, criar e projetar experiências de aprendizagem que possibilitem a concretização, integrar e dar um significado corporificado ao conhecimento.

Nas linhas anteriores, compartilhei diferentes perspectivas de entender o que é nossa corporeidade e o que ela abrange, portanto, proponho que nossa prática pedagógica possa ser esse lugar onde essas perspectivas aparecem, dialogam e se corporificam, aprendendo com a compreensão do corpo em relação, relação construída pelos vínculos humanos e não humanos que compõem nossa experiência com o mundo.

O lugar de incorporação ou articulação das diversas áreas do conhecimento (ou disciplinas como são nomeadas no currículo escolar) é o corpo, a experiência vivida; Então, a questão é como construir uma experiência de ensino-aprendizagem sustentada nessa perspectiva para a produção de qualquer conhecimento a ser aprendido?

Trago essas questões sem respostas únicas com o objetivo de ampliar a experiência pedagógica para além de uma instância de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição, mas um campo que abarque aprendizagens e práticas pedagógicas que fazem parte da construção de nossa subjetividade, a qual se constitui a partir de um relacionamento afetivo que nos envolve com nosso cotidiano.

Neste sentido, o interesse é colocado mais na aprendizagem, nas formas de aprender e na relação pedagógica que se constrói, do que no local formal ou onde acontece a experiência de aprendizagem. Portanto,

Entendemos o conhecimento como o elo entre o que é aprendido e o sentido de ser do aprendiz. O que supõe uma implicação, uma relação que não separa o desejo de ser e o de aprender. Uma relação que permite estabelecer vínculos e posições de sentido entre o sujeito (com sua biografia, medos, expectativas, dúvidas, desafios,...) e o que ele está disposto a aprender (dentro e fora da escola). [Hernandez-Hernandez, 2010; pág. 159]

Eu me pergunto então, em relação ao desejo de aprender, o que é que faz essas experiências particulares? O que nos permite

definir ou nomear o que vivenciamos como uma aprendizagem?  
Como se constrói uma relação pedagógica e o que a compõe?

Se continuo a partir da minha experiência singular e das memórias pedagógicas que me constituem, ousou dizer que todas elas são atravessadas por afetos. Ou seja, quando meu corpo sente e é afetado pelo aprendido,

algo que acontece porque "os afetos são devires" (Deleuze; Guattari, 2004, p. 256). O afeto [...] é uma força experiencial ou uma fonte de poder que, por meio de encontros e misturas com outros corpos [...] é envolvido pelo afeto, tornando-se uma ideia (Colman, 2010, p. 13 ). A ideia de aprendizagem concretizada e projetada em movimentos de afeto. (Carrasco-Segovia, Hernández-Hernández, 2020, p. 10)

Se continuarmos com a ideia de que a particularidade do pedagógico está ligada às afetações que nossa corporeidade habita, como fazer emergir o afetivo nos processos pedagógicos? Para responder a essa questão, é necessário retornar ao que foi escrito anteriormente em relação a como percebemos nossa corporeidade em relação ao mundo e sua capacidade de ser afetado. Nas palavras de Spinoza, seria "a alma humana não conhece o próprio corpo humano, nem sabe que ele existe, senão através das ideias dos afetos com os quais o corpo é afetado". (Spinoza 2012, p. 80). Portanto, a provocação está ligada a possibilitar espaços onde nossa corporeidade se envolva com o processo, reconheça essa relação com o mundo e a partir dessa afetação estimule a relação pedagógica. Neste sentido, sustento que nossa corporeidade como possibilidade de estar com o mundo (Maturana, 1990), refere-se à possibilidade de sermos afetados por ele. Ou seja, ocorre uma coreografia constante impulsionada pelos afetos que nos cercam, criando um agenciamento<sup>5</sup> íntimo que revela o que percebemos, sentimos e vivenciamos com o ambiente e como nos relacionamos com tudo isso.

Aqui se abrem possibilidades de abordar um saber corporificado vinculado a uma aprendizagem que ressoa com a nossa história, e assim, nos permite criar intersecções e colocar diferentes saberes em diálogo com a nossa experiência. Tudo isso a partir de uma pedagogia que permite essas afetações, ou seja,

---

<sup>5</sup> "Assemblage" (Deleuze; Guattari, 1987)

que facilita o sentir e o saber em relação à compreensão do mundo e à produção de conhecimento.

Nesse movimento, aprender é construir experiências de saber que nos envolvem, porque falamos de nós ou se dirigem a nós, a partir de uma conversa cultural. Essa conversa só é possível quando nos reconhecemos, a partir de nossas diferentes posições, em uma teia de afetos, presenças, vínculos e contradições que nos envolve e nos convida a ser agentes de nossa própria busca de sentido. Essa trama é o que chamo de relação pedagógica. (Hernández-Hernández, 2010; p. 161)<sup>6</sup>

Essa relação pedagógica se constrói necessariamente a partir de subjetividades *corporeizadas*, ou melhor, a partir de uma compreensão da corporeidade como uma rede de relações, ou como a denominamos anteriormente, como uma montagem íntima que revela a relação com o mundo, os contextos, as experiências, os afetos, as materialidades, o ambiente, etc.

Nesse caminho de continuar aprofundando a construção dessa relação pedagógica e como seria possível materializar o sentir e o saber em relação à compreensão do mundo, a partir de uma perspectiva situada com nossa história e experiência, surgem possibilidades, como a ideia de *aisthesis* (Bleeker; e outros (eds), 2002), *corpo-tela* (Martins, 2019), *olharidade* (Dos Santos, 2011) ou *visão periférica* (Garcés, 2009) só para citar alguns. Neste caso, gostaria de relatar brevemente essas quatro idéias mencionadas.

Em relação ao conceito de *aisthesis*, ele surge para enfatizar a percepção visual a partir de um local de observação sem corpo, ou seja, um olho isolado dos demais sentidos. Portanto, a ideia de *aisthesis* nos propõe sentir e conhecer o mundo através do nosso corpo, entendendo-o como “uma percepção geral com todos os sentidos, compreendendo também a impressão que o que é percebido deixa no corpo. No sentido original do conceito, a percepção tátil e visual constituem um todo” (Verrips, 2005; p. 28).

Portanto, nessa mesma direção, quando Martins compartilha da ideia de *corpo-tela*, ela propõe uma corporalidade que vai além da imagem física, criando uma inter-relação de todos os sentidos que a compõem; configurando, então, um olhar afetado por cada um desses sentidos. Isso nos dá mais informações quando interagimos e entendemos nossa relação com o mundo.

---

<sup>6</sup> O destaque em negrito é minha proposta de enfatizar a noção de relação pedagógica que acompanha todo o texto.

O corpo-tela é uma imagem-corpo. Geralmente, abordamos as imagens em sua qualidade visual, privilegiando o olhar, a janela da alma, como diziam os gregos. No entanto, as imagens também podem ser sonoras e cinéticas, e essas qualidades são contíguas. Em muitas das realizações estéticas e criativas aqui referidas, o convite ao olhar é antecedido pelo convite à escuta, uma vez que também nos revelam a informação e o registo das imagens; mas as imagens que se apresentam ao nosso olhar se apresentam à nossa escuta. Esta interdependência é relevante e convida à expansão, não só do nosso olhar, mas também da nossa capacidade de ouvir e de toda a nossa percepção sensorial, pois a escuta das imagens é uma das entradas para o universo em que os movimentos, os sons, as luminosidades e os aromas têm cores e desenham paisagens de conhecimento, aspecto privilegiado das 'oralidades'. (Martins, 2021; p. 77-78) See More

Este olhar afetado ou envolvido está relacionado com a proposta que Marina Garcés faz a partir de uma releitura que faz do livro "*Los ojos de la piel de J. Pallasmaa*" referente a uma visão periférica (2019), onde se propõe a re-habitar o sentido da visão a partir de uma visão configurada a partir dos diferentes sentidos do meu corpo. Ou seja, devolver ao sentido da visão seu escopo corporificado, onde "a visão periférica é a de um olho envolvido: envolvido com o corpo de quem olha e envolvido com o mundo em que se move" (p. 91) e continuar mais com,

Na periferia do olho está nossa exposição ao mundo: nossa vulnerabilidade e nosso envolvimento. Vulnerabilidade é nossa capacidade de sermos afetados; envolvimento é a condição de qualquer possibilidade de intervenção. Na visão periférica, então, há a possibilidade de tocar e ser tocado pelo mundo. (2009, pág. 91)

Assim, continuo nessa tessitura a respeito do olhar afetado, e então, Monilson dos Santos a partir de uma perspectiva ainda mais ampla do que compõe a experiência corporificada, propõe o termo Olharidade (2018), conceito construído por duas palavras em português (Brasil), que articula história, memória, identidade, performatividade e educação. O conceito remete por um lado à "oralidade" que seria a oralidade e o seu papel transcendental na cultura ancestral e popular; e por outro lado, a "olhar" que significa olhar, observar. Olharidade nos fala então de uma relação entre a imagem e o som, o tátil e o olfativo, criando um agenciamento único para a compreensão dos fenômenos a partir de uma corporeidade afetada por tudo que compõe a imagem.

Portanto, abordar a aprendizagem a partir dessas perspectivas que possibilitam uma corporeidade compreendida a partir de uma rede de relações, nos convida a colocar nossa

corporeidade tanto como produtora de conhecimento, quanto como mediadora dessas relações e saberes produzidos. Criando possibilidades que vão além do ensino de uma disciplina artística como única forma de 'incluir' o corpo na escola. Como aprendemos por meio dessa noção básica de corporeidade? Como essas perspectivas ligadas à compreensão do mundo a partir de todos os nossos sentidos em relação se fazem presentes em nossos modos de fazer pedagogia e em ressonância, nos modos que possibilitam a aprendizagem?

## 2.1 Aberturas: Notas para uma pedagogia corporificada

Acredito que a educação artística seja um dos caminhos para o desenvolvimento de nossas possibilidades motoras, sensoriais, relacionais e cognitivas; e, nesse sentido, a dança como disciplina artística é uma possibilidade de possibilitar uma corporalidade afetada e, assim, compreender o mundo a partir de uma relação sentir-saber.

Eu me pergunto então, por que educação artística? O que as artes nos provocam em nossos processos de aprendizagem? E então, como poderíamos movimentar esse conhecimento possibilitado na disciplina artística da dança para os processos de aprendizagem e a relação pedagógica na educação?

Nestas notas inacabadas e com a intenção de que se desenvolvam cada vez mais, proponho que a prática de uma pedagogia corporificada esteja ligada à aprendizagem pela educação artística ou melhor, com a aprendizagem de tudo artisticamente (Hernández-Hernández, 2021); e que aprender artisticamente é compreender e conhecer o mundo a partir de uma corporeidade afetada e relacionada.

Com isso não pretendo retirar o potencial de cada disciplina artística por si só e cada uma delas como lugar de produção de conhecimento; mas sim, oferecer possibilidades de trabalhar com todos eles em colaboração para criar modos de aprendizagem em interação com a experiência artística, onde a particularidade

aparece em possibilitar afetações em nossa corporeidade para conhecer e compreender o mundo.

Por outro lado, proponho esse 'através' justamente para não colocar alguns saberes acima de outros, ou seja, não se trata de entrar em uma batalha para ter mais horas de disciplinas artísticas em detrimento de horas de outras 'disciplinas', no caso da escola. Ou para criar planos de educação voltados apenas para a área artística. Embora sejam possibilidades, o que me interessa nesse caso é a aprendizagem em termos de como relacionar o conhecimento? e nesse sentido, acredito no potencial da educação artística para isso.

Atkinson em seu livro "Pedagogie of taking care" nos fala sobre como a escola tradicional prioriza certos saberes em detrimento de outros e como isso tem modulado nossas formas de aprender,

Podemos ver a educação institucionalizada, por exemplo, como um sistema no qual alguns se beneficiam, mas outros não, onde determinados tipos de conhecimento são valorizados em detrimento de outros, e onde a produção de determinados tópicos pedagógicos é valorizada em detrimento de outros. (Atkinson, 2002, p. 75)

Assim, uma pedagogia corporificada pode ser, por um lado, aquele lugar que permite questionar formas dicotômicas e hierarquizadas de aprendizagem e, por outro, a possibilidade de que todo conhecimento se relacione e se materialize em conexão com a experiência e a aprendizagem.

Nesse sentido, aprender tudo artisticamente aponta para um vínculo íntimo com o desenvolvimento da criatividade, da percepção, do aguçar da nossa escuta, da nossa observação, da nossa motricidade, ou seja, com o desenvolvimento do potencial dos nossos sentidos em relação e depois, relacionam o conhecimento com a nossa vivência diária, com o contexto e ambiente. Abre espaço até para o inesperado e para a capacidade pedagógica de improvisar e colocar a atenção em *what it 's there?* (Atkinson, 2022). Ou seja, ao potenciar a nossa capacidade de atenção ao que se passa no espaço pedagógico, por exemplo, permite-nos ser perspicazes e flexíveis face às necessidades situadas no momento e poder propor diferentes possibilidades de integração do conhecimento em questão.

Isso, ao mesmo tempo, possibilita construir uma relação pedagógica coerente com as experiências vividas e, assim, fortalecer o sentimento de pertencimento nos processos de aprendizagem.

Com tudo isto, e permito-me ser repetitivo, não estou a atribuir à educação artística a exclusividade da criatividade, da percepção, da motricidade, etc. Ou seja, não é que a criatividade seja uma condição própria da arte, ou que a motricidade seja própria da dança, por exemplo; pois como afirmei até agora, nosso corpo é o lugar do acontecimento e da relação de cada um deles. Em vez disso, a atenção está nas formas que escolhemos para desenvolver essas habilidades em nosso relacionamento com o mundo.

### 3. Festival Internacional de Artes do Movimento [FIDAMOV]: Educação artística e desenvolvimento público, uma proposta localizada em Santiago do Chile<sup>7</sup>

Finalmente, reconheço que atravessada por todas as reflexões que deram origem a estas linhas e de um impulso ousado, elaborei uma proposta para promover o desenvolvimento da educação artística no Chile (especificamente em Santiago em primeira instância) que compartilhei com dois colegas e que, posteriormente, foi pensado e articulado em conjunto para se materializar na primeira edição do Festival Internacional de Artes do Movimento [FIDAMOV], que será em novembro de 2024.

*FIDAMOV é um festival internacional dedicado a promover a produção, programação e circulação das artes do movimento no Chile em estreita ligação com o desenvolvimento da educação artística. (2023)*

Ignacio José Guajardo e Florencia Rioseco Retamal, são quem se aventuraram comigo nesta proposta e com quem desenvolvemos gradualmente o desenho do festival como uma experiência artística para a cidade.

---

<sup>7</sup> Conheça nosso site: [www.fidamov.com](http://www.fidamov.com)

A partir da afirmação e leitmotiv de #todoelmundobaila nos encontramos na construção de uma instância que possibilita o encontro e a confluência dessas danças cotidianas que compõem nossa experiência em movimento com o mundo. Ou seja, ao afirmar que todos dançam, não estamos falando a partir de uma noção disciplinar da dança e seus múltiplos e diversos “estilos”, mas sim, estamos nos referindo a algo anterior, ainda mais genuíno. Referimo-nos a essa relação inseparável entre a vida e o movimento, e como esse movimento baseado em diferentes estímulos pode desenvolver-se como uma dança genuína, sem pretensões que não seja a de mobilizar o nosso corpo na sua própria temporalidade. Temporalidade que também pode dialogar com outras temporalidades e construir um movimento coletivo; que podem ser tanto em uníssono, afinados quanto desorganizados, desarticulados, porém, e como já comentei ao longo do texto, sempre em relação.

Quantas vezes nos percebemos movendo os ombros, os pés ou a cabeça ao ouvir algum ritmo, ou ao observar outras pessoas em movimento, ou mesmo ao observar uma arquitetura que desperta em nós o desejo de movimento?

A criação deste festival responde a um conjunto de questões relacionadas com como contribuir, por um lado, para o desenvolvimento da educação artística no nosso país, oferecendo oportunidades de aprendizagem através da educação artística e do movimento; e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de públicos para as artes do movimento. Isto porque em conjunto reconhecemos problemas relacionados com: 1) baixa participação cultural a nível nacional em espetáculos de artes cênicas (aprox. 1,96% de acordo com o índice de estatísticas culturais de 2020), 2) falta de planos de mediação nos centros responsáveis pela programação de espetáculos de artes cênicas, o que permitiria uma continuidade do público. Isso é mais ou menos uma articulação entre o espetáculo e o território em que está sendo programado; 3) pouca existência de planos de formação artística que dialoguem com a vivência cultural cotidiana em nível global da cidade, possibilitando um 'hábito cultural'; 4) planos de educação artística

limitados apenas ao aprendizado técnico das disciplinas artísticas para além de um diálogo com o currículo escolar.

Desta forma, foram construídos os seguintes holofotes do Festival:

- Desenvolvimento da educação artística
- Diversidade e treinamento de público
- Novos espaços para a programação das artes do movimento
- Internacionalização das artes do movimento
- Profissionalização do setor

Cada um desses focos foi trabalhado a partir das seguintes questões.

- Por que desenvolver educação artística?
- Por que abrir novos espaços de programação?
- Por que novos públicos?
- Por que a internacionalização das artes do movimento?
- Por que almejar a profissionalização do setor?

Compartilho a experiência de criação do festival, no que diz respeito a tudo o que comentei acima e justamente para enfatizar a primeira questão e como o desenvolvimento da educação artística pode ser uma das possibilidades de formação e desenvolvimento de público.

Como comentei então, a educação artística é uma área do conhecimento que contribui para nossa formação integral em relação ao mundo, pois através de suas diversas disciplinas artísticas, desenvolve as áreas cognitiva, sensorial, emocional e comportamental, por meio do fazer, pensar, sentir e mover. Neste sentido, a aposta em planos de formação artística dentro e fora da escola pode ser um canal plausível para desenvolver ainda mais a curiosidade e o interesse pela experiência artística e, assim, motivar e promover um 'hábito cultural'.

Nesse sentido, e relacionando brevemente a ideia de 'habitus' de Pierre Bourdieu (1972) e a compreensão da experiência vivida e da relação com o mundo a partir dos novos materialismos não humanos de Karen Barad (2007), surge o ímpeto por desenvolver esse interesse pela cultura a partir da prática e sua relação com o contexto, ou seja, possibilitando uma interligação entre a experiência vivida e o ambiente. Poder-se-ia então falar de um agenciamento entre a experiência, o contexto e as relações humanas e não humanas que constroem aquela experiência artística para a constituição daquele 'hábito' ou interesse cultural. Isso porque essas concepções se entrelaçam com as afetividades dos objetos, ambientes e relações não humanas que articulam essa experiência artística. Dessa forma, o "habitus" aparece como um tecido complexo de afetividades e entrelaçamentos que influenciam a formação de corporeidades e subjetividades, reconhecendo como a relação com o meio afeta nossos modos de ser e agir com o mundo.

Nessa perspectiva, o FIDAMOV propõe uma relação com o meio 'artisticamente'; assim, e para além de tudo o que precede, quando o festival se propõe a fazer da vivência artística uma atividade cotidiana, refere-se a continuar esta construção meticulosa de despertar aquele apetite ou interesse cultural e, neste caso particular, pelas artes do movimento e sua ligação com a própria experiência.

Já em relação ao processo de construção quando surgiu a vontade de erguer um Festival Internacional dedicado às artes do movimento, que pudesse criar pontes com a educação artística, tivemos uma etapa de levantamento de informações em relação a experiências semelhantes ou melhor, busca de referências sobre como promover a educação artística e a formação de público a partir de eventos culturais de alto impacto. Foi assim que, com base na experiência de cada uma das pessoas do equipe, reconhecemos um conjunto de experiências que para nós foram marcantes e porquê, e outras referências que sem as ter vivido tornaram-se modelos a ter em conta na concepção da FIDAMOV.

Assim, em relação às experiências significativas e outras experiências que se articulam como referências, elaboramos uma

lista de 10 festivais influentes sob nossa perspectiva. Abaixo deixo os nomes e seus links para os sites para saber mais.

1. [Festival Internacional Santiago a Mil](#)
2. [Festival Internacional Santiago OFF](#)
3. [LOFT](#)
4. [Bienal de dança Sao Paulo](#)
5. [Dança a Deriva](#)
6. [Bienal de dança de Cali](#)
7. [Dansa Metropolitana](#)
8. [Fira Tárrega](#)
9. [Festival Grec:](#)
10. [Edinburgh International Festival](#)

A partir desse reconhecimento de referências mundiais em relação aos festivais que trabalham com as artes do movimento, construímos o FIDAMOV com um selo especial, ou seja: aliar a programação das artes do movimento a um plano de formação artística transversal a todo o festival, que inclui tanto uma relação direta com centros educativos bem como atividades formativas abertas a toda a comunidade dedicadas ao desenvolvimento da educação artística e formação de públicos.

Para isso, projetamos diferentes áreas dentro do festival. Um deles é o "FIDAMOV Escuela" que tem como foco estabelecer vínculos com centros educativos e desenvolver programas de mediação e educação artística com o objetivo de envolver alunos e professores no festival, proporcionando oportunidades de aprendizagem, participação e valorização das artes do movimento. Nosso foco principal é oferecer possibilidades de revigorar os currículos escolares por meio da educação artística. Buscamos viabilizar tanto instâncias de formação de professores que construam diálogos entre currículo escolar e metodologias de educação artística, quanto atividades de mediação com os espetáculos do Festival.

Desta forma, promover planos de formação em que se possam desenvolver metodologias de aprendizagem através das artes, aponta para uma pedagogia corporificada que pode

contribuir, por um lado, para esse trabalho de quotidianização da experiência artística e, por outro, para desenvolver a consciência corporal em diálogo com o desenvolvimento motor, autoconhecimento e autoconfiança. A criação e concepção de programas de educação artística está necessariamente articulada com a formação de professores em métodos de aprendizagem baseados nas artes. Onde o conhecimento é colocado em relação artisticamente.

Por outro lado, foram desenhadas outras áreas que permitem o desenvolvimento da educação artística e a formação de públicos fora do “institucional-educativo”, tais como:

- **Espaços de Formação:** Que visa profissionalizar o setor das artes do movimento em diversas vertentes, como a formação artística, a criação, a produção técnica, a gestão e o mercado cultural, bem como a formação e desenvolvimento de públicos. Por meio de painéis, palestras, conversas, laboratórios e master classes, os participantes terão a oportunidade de aprender, trocar conhecimentos e explorar abordagens inovadoras no campo das artes do movimento. Um dos destaques nesta área será o Encontro de Artistas-Educadores, onde artistas-educadores se encontrarão para trocar ideias, explorar abordagens pedagógicas inovadoras e refletir sobre a importância da formação nas artes do movimento, bem como o diálogo da educação artística com o currículo escolar.

- **Espaço, Arquitetura e Movimento:** Espaço de exploração onde se investiga de forma prática como os materiais e os espaços influenciam a nossa relação corporal com o mundo. Através da experiência do corpo em movimento a partir de diferentes aspetos e perspectivas, cria-se um ambiente de instalação que promove a interseção disciplinar entre arquitetura, design e dança. Este espaço único incentiva a interação com os materiais e oferece uma experiência artística enriquecedora. Com diferentes

momentos de ativação e mediação artística, estará disponível ao longo do festival, proporcionando um espaço partilhado para explorar, brincar e experimentar tanto em família como individualmente. É um lugar onde os participantes são convidados a mergulhar em novas formas de se relacionar com seu ambiente, gerando um diálogo entre o corpo, a arquitetura e o design.

- **#TODOMUNDODANÇA:** É o leitmotiv do FIDAMOV e representa um espaço dedicado a promover a dança coletiva e a conexão entre as pessoas através da dança. Este espaço terá lugar em diferentes pontos da cidade, oferecendo encontros gratuitos em espaços públicos onde a música ao vivo ou DJs vão convidar as pessoas a dançar e divertir-se juntas. O principal objetivo é estimular a participação ativa de todos os públicos, proporcionando a oportunidade de vivenciar a alegria e diversão de dançar em um ambiente inclusivo e acolhedor. Além disso, procura colaborar com diferentes grupos para enriquecer e dinamizar o espaço, permitindo a expressão de diversas manifestações artísticas e estilos de dança.

Assim, por um lado, o desafio é criar cruzamentos e trocas das diversas expressões do movimento e da produção de conhecimento por meio das artes; por outro, a proposta é tornar a experiência artística cotidiana, promovendo o encontro de públicos e seu vínculo com o contexto.

Até o momento contamos com o apoio de 4 centros culturais reconhecidos como sedes oficiais do festival. Estes são:

- Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM)
- Centro Cultural Matucana 100 (M100)
- Instituto Nacional Centro de Extensão (CEINA)
- Fundação CorpArtes.

O FIDAMOV surge como uma das muitas possibilidades de promover tudo o que foi dito anteriormente sobre uma educação corporificada e assim provocar o desenho de programas educativos em que a educação artística seja a base para a integração e articulação das diversas áreas do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, é feita uma abordagem à educação artística como potência, por um lado, para fortalecer o currículo escolar a partir do desenvolvimento de diferentes metodologias das artes para aprender diferentes áreas do conhecimento. E por outro, contribuir para a participação cultural da sociedade, aproximando a experiência artística ao cotidiano.

Desta forma, a educação artística desempenha um papel fundamental para contribuir pouco a pouco para tornar a aprendizagem cada vez mais sensível, para tornar a experiência artística cotidiana e articulá-la com diversos saberes.

Com isso não quero dizer, muito menos declarar que tudo na educação tem que ser sobre arte e suas diversas expressões, não é sobre isso. Pelo contrário, é uma proposta de construção de mais formas de aprender a partir das artes, que permitam gerar cada vez mais cruzamentos de saberes entre as diversas áreas do conhecimento, compreendendo o nosso corpo, a relação pedagógica e a aprendizagem como um quadro inacabado de múltiplas relações (humanas e não humanos).

Hoje, 2023, temos muitos desafios em relação à possibilidade de fomentar ainda mais o interesse e a participação cultural, em linhas gerais porque as 'formas' de participação cultural mudaram atualmente e, com isso, as formas de formação de público também estão mudando, eles são atualizados junto com o contexto. É assim que Nestor García Canclini propôs e antecipou em seu renomado livro *Leitores, Espectadores, Usuários da Internet* (2007) "as audiências não nascem, mas se fazem, mas de maneiras diferentes na era de Gutenberg ou na era digital" (p. 23).

Nessa linha, o FIDAMOV com suas diversas áreas vai atrás do desafio de desenvolver diferentes estratégias para o desenvolvimento de públicos de acordo com os diversos contextos e interesses de uma sociedade.

Quando afirmamos que todos dançam, estamos justamente nessa busca de construir uma experiência que aproxime as pessoas de um cotidiano em movimento, uma convergência entre as danças 'no palco' (na sua diversidade de configurações) e as danças vividas. prazer e compartilhamento.

Nesse processo de articulação do festival, tive uma conversa muito significativa com Rubens Oliveira (São Paulo-Brasil), um dos artistas que convidamos para a primeira edição de 2024. Ao ouvir meu relato sobre a proposta do FIDAMOV, ele compartilhou um Frase fundamental para entender a essência do festival “é um festival para quem gosta de dançar e não para quem dança”. Gostaria de ficar com essa frase como parceira das danças do mundo todo, com o mesmo propósito de ampliar o público e deixar de construir espaços para quem já conhece e habita esses espaços.

A data prevista para o FIDAMOV é novembro de 2024 e tendo o nosso #TODOMUNDODANÇA, como motor e coração do festival, buscamos tanto continuar abrindo espaços para as artes do movimento, quanto promover o reconhecimento da natureza transcendental do movimento para a vida e quanto é uma parte essencial da nossa vida diária.

Estamos em um momento fundamental em relação à concepção de cada proposta de festival, e é nessa ação de projetar em equipe que temos a oportunidade de imaginar, especular e ao mesmo tempo coreografar essas outras formas possíveis de fortalecer a educação artística, formação de público e depois também, participação cultural na sociedade. Ao mesmo tempo em que especulamos um futuro possível, necessariamente também transforma nosso presente e nossa realidade. Em outras palavras,

Não há amanhã sem projeto, sem sonhos, sem utopias, sem esperança, sem trabalho para criar e desenvolver as possibilidades que o tornam possível. (Freire, 2001; p. 69).

## Referências Bibliográficas

ATKINSON, Dennis. *Pedagogias do Cuidar. Arte, pedagogia e o dom da alteridade*.acadêmico de Bloomsbury. Londres. 2022

Barad, Karen. *Encontrando o Universo no meio do caminho: Física Quântica e o Emaranhado de Matéria e Significado*. 2007

Bardet, Maria. *Conhecimento gestual Epistemologias, estética e política de um «corpo que dança»*Idaes – Universidade Nacional San Martín / CONICET-CIF / Université Paris 8. 2017

Carrasco-Segóvia, Sara; Hernandez-Hernandez, Fernando. *Mapeando os afetos e movimentos na aprendizagem corporificada de professores*.Movimento, revista de educação física da UFRGS. Brasil. 2020

Canclini, Nestor. *Lectores, espectadores e internautas*. Ed. Gedisa. España. 2007.

Condro, Lucas. *O Singular*.Ed. Você tem a mim, Espanha. 2020

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. *Mil Planaltos*.Valência: Pré-textos. 1997.

DOS SANTOS PINTO, Monilson. *Nego Fugido: O teatro das aparições*.Dissertação do programa de pós-graduação, mestrado em artes cênicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2014

Freire, Paulo (2001) *Pedagogia dos sonhos possíveis: por que professores e alunos precisam se reinventar a cada momento da história*.Ed.S.XXI ARGENTINA. Data de publicação 2015.

Garces, Marina. *Fora da classe*.Primeira ed. Tradução: Patrícia Valero. Galáxia Gutenberg, SL 2016.

“Visão periférica, olhos para um mundo comum”em *Arquiteturas do Olhar*. CdL#2: Dança e Pensamento. Ed. Universidade de Alcalá de Henares, 2009.

Groz, Elizabeth. *Corpos Voláteis: Rumo a um Feminismo Corporal*. 1994

Haudricourt, André; Bardet, Maria. *O Cultivo dos Gestos / Fazer o mundo com gestos*.RepolhoçãoPequena Biblioteca Sensível. 2019.

Hanna, Tomás. "O que é Somática?". In: *Somatics*, Vol.4-4 1986, p. 4-8. Califórnia. 1970

Harway, Donna. *Ciência, ciborgues e mulheres. A invenção da natureza*, Madri, Cadeira. novecentos e noventa e cinco

Hernandez-Hernandez, Fernando. *Artigo "Corpo e saber na relação pedagógica a partir das narrativas biográficas de um grupo de jovens que cumpriram (ou não) as expectativas da escola"*em *Corporeidade e educação: fazendo sentidos...*/ Gilberto Aparecido Damiano, Lucía Helena Pena Pereira, Wanderley C. Oliveira, organizadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Leda Maria. *Performances de tempo espiral, poéticas do corpo-tela*. 1. ed.- Rio de Janeiro: Cobogó. 256p; 21 cm. (Cruzamento). 2021.

Programa UFMG TV: Arte, educação e manifestações culturais. 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=k52osVHhqtM>  
*Maturana, Humberto.* Emoções e linguagem na educação e na política. Ed. Dolmen. 2002

Ministério da Cultura, Artes e Patrimônio do Chile. Relatório Anual de Estatísticas Culturais 2020. Primeira edição: janeiro de 2022 ISBN: 978-956-352-402-4.

*Pérez Galí, Aimar.* Experiência no programa Out of Class, El Graner Living Arts Center. Barcelona. 2019.

Pernille Østern, Tom; Juslin, Sofia; Nodtvedt Knudsen, Kristian; Maapalo, Paulina; Björkøy, Ingrid. Um paradigma performativo para a investigação pós-qualitativa. Pesquisa qualitativa. 2021.

RAMOS, Luciane. Programa audiovisual Diálogos Ausente deltaú Cultural, em São Paulo/SP. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=uM5zq7gqH5I>  
*Ribeiro, Jamila.* Ou qual é o lugar da fama? Belo Horizonte: Letramento, 112 p. (Feminismos Plural). 2017.

*Roussel, David.* Cartografia imersiva e investigação pós-qualitativa: uma aventura especulativa na pesquisa-criação. Publicado pela primeira vez em 2021 por Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN. 2021

*Rufino, Luís.* *Pedagogia das Encruzilhadas Exu como Educação.* Revista Exitus, 9(4), 262 - 289. 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>

*Santos, Luís Carlos; OLIVEIRA, Eduardo David.* *Poéticas da ancestralidade:* Revista Espaço Acadêmico, 20(225), 14-24. 2020. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54002>

*Silva Souza, Ana Lúcia.* Letramentos de Reexistência: Culturas e Identidades no Movimento Hip Hop. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Materna. Orientador: Prof. Dra. Angela B. Kleiman. 2009

*Silva, Cidinha da.* *Exuzilhar: As melhores crônicas de Cidinha da Silvavol.* 1. Emerson Inácio / Professor de Letras / USP. 2010.

*Tampini, M.; Farina, C.* *Disciplina desestabilizadora: corpo e subjetividade no contato improvisação.* VI Jornada de Sociologia da UNLP, La Plata, Argentina. Na Memória Acadêmica. 2010. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5671/ev.5671.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5671/ev.5671.pdf)  
*Verrips, Jojada.* "Aisthesis & An-Aesthesia", *Ethnologia Europaea* 35(1), 29-36. 2005. <https://doi.org/10.16995/ee.975>.

Recebido em 30 de maio de 2023.  
Aprovado em 14 de agosto de 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN  
UFRJ

*Anda*  
associação nacional de  
pesquisadores em dança