



ENTRELAÇANDO CORPOS, DANÇAS E EDUCAÇÃO

INTERWOVEN BODIES, DANCES, AND EDUCATIONS

ENTRELAZANDO CUERPOS, DANZAS Y EDUCACIONES

Andresa de Souza Ugaya • Lívia Tenorio Brasileiro • Marília Del Ponte de Assis •
Fernanda de Souza Cardoso

Resumo

O texto apresenta um ensaio teórico que entrelaça o debate sobre corpos, danças e educação no campo da Educação Física. Nos inspiramos a pensar nas nossas próprias histórias com as danças que nos fizeram, e ainda nos fazem, ser quem somos. E nas tantas danças, andanças e mudanças que se entrelaçam cotidianamente as nossas experiências de vida, tão distintas e singulares, tão potentes e verdadeiras, como professoras-dançantes. Reconhecemos que na história da Educação, e mais especificamente da Educação Física, há marcas das amarras coloniais presentes na educação dos corpos, que tem evidências ainda nos dias atuais. De forma que ao propor entrelaçar corpos, danças e educação estamos apontando um caminho para (des)formações, no qual as ideias hegemônicas de que as danças são para quem tem dom, talento, para os corpos esguios, magros, jovens e fortes, e só para mulheres, possam ser superadas, reconhecendo que todos os corpos são potencialmente dançantes.

Palavras-chave: Corpos; Danças; Educação; Educação Física.

Abstract

The text presents a theoretical essay that intertwines the debate on bodies, dances and education in the field of Physical Education. In this one we are inspired to think about our own stories with the dances that made us, and still make us, who we are. And in the many dances, wanderings and changes that are intertwined daily with our life experiences, so distinct and singular, so powerful and true, as dance-teachers. We recognize that in the history of Education, and more specifically of Physical Education, there are marks of the colonial ties present in the education of bodies, which has evidence still in the present day. So that by proposing to intertwine bodies, dances and education we are pointing a way for (dis)formations, in which the hegemonic ideas that dances are for those who have gift, talent, for slender, thin, young and strong bodies, and only for women, can be overcome, recognizing that all bodies are potentially dancing.

Keywords: Cuerpos; Danzas; Educaciones; Educación Física.

Resumen

El texto presenta un ensayo teórico que entrelaza el debate sobre cuerpos, danzas y educaciones en el campo de la Educación Física. En esta nos inspiramos a pensar en nuestras propias historias con las danzas que nos han hecho, y que aún nos hacen, quienes somos. Y en los muchos bailes, andanzas y cambios que se entrelazan a diario con nuestras experiencias vitales, tan distintas y singulares, tan poderosas y verdaderas, como las profesoras de baile. Reconocemos que en la historia de la Educación, y más concretamente de la Educación Física, existen marcas de los lazos coloniales presentes en la educación de los organismos, que aún tienen evidencia en la actualidad. Así que, al proponer entrelazar cuerpos, danzas y educaciones, señalamos un camino para (dis)formaciones, en la que se pueden superar las ideas hegemónicas de que las danzas son para quienes tienen don, talento, cuerpos delgados, jóvenes y fuertes, y solo para mujeres, reconociendo que todos los cuerpos están potencialmente bailando.

Palabras clave: Bodies; Dances; Educations; Physical Education.

O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA DE CORPOS QUE DANÇAM

Em ‘O perigo de uma história única’, Chimamanda Adichie (2019) propõe que devemos diversificar as fontes de conhecimento e se atentar com cautela às distintas versões dos fatos, pois, para ela, as histórias variam conforme quem as conta, como e quando. “A história única cria estereótipos, e o





problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26).

Essa ideia nos inspira a pensar nas nossas próprias histórias com as danças que nos fizemos, e ainda nos fazem, ser quem somos. Muitas histórias importam. Todas elas, na verdade. E todas as experiências nos levaram/levam a caminhos igualmente importantes e que foram nos constituindo, nos humanizando e nos tornando professoras em cada espaço educativo, em cada encontro com outras pessoas, em cada percurso formativo, entrelaçando corpos, danças e educações.

Considerar que não existe uma história única sobre lugar algum, sobre prática alguma, e aqui nesse texto, sobre quaisquer corpos que dançam, nos encaminha a repensar sobre as tantas danças, andanças e mudanças que se entrelaçam cotidianamente as nossas experiências de vida - tão distintas e singulares, tão potentes e verdadeiras - como professoras-dançantes.

Assim como todas as histórias importam, todas elas formaram nossas relações com o corpo. A professora Marta Ral (2025), com seu “Cor-PÃO”, nos faz refletir sobre seu corpo que é inteiro, é completo, é entregue quando entra em sala de aula na escola. Um corpo que é entregue nas brincadeiras que são vistas e vividas pelas crianças para que libertem seus corpos de sua própria composição. Brincando com esse corpão, como poderíamos questionar as danças para além dos corpos que estão postos/padronizados?

Esse debate sobre os corpos que dançam nos encaminha a refletir sobre os mais distintos contextos educacionais e as diversas propostas pedagógicas para as abordagens das danças, afinal, todas elas importam. Neste sentido, concordamos com Santos (2007, p. 88) ao elucidar que: “[...] nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas”.

A incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para certos objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos (Santos, 2007, p. 88-89).

Convidamos vocês a adentrarem na incompletude de alguns saberes apresentados neste ensaio teórico, como sujeitos pertencentes, e fortalecer a luta em defesa de que todos os corpos são potencialmente dançantes.



MARCAS DAS AMARRAS COLONIAIS DA EDUCAÇÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, como área de conhecimento, se constituiu a partir dos métodos ginásticos europeus (Soares, 2001; 2005). Tais métodos, sustentados na ciência positivista, tinham como objetivo a educação dos corpos visando atender as necessidades dos países colonialistas e pré-industriais. Cada um dos métodos ginásticos (sueco, alemão, francês, dinamarquês, inglês etc.) apresentavam suas especificidades, mas a maioria tinha um princípio em comum: os corpos produtivos. Havia a necessidade de corpos fortes para lutar nas guerras e trabalhar nas fábricas, e no caso específico das mulheres, corpos saudáveis para gerar novas vidas e alimentar esse ciclo de dominação e exploração.

Tudo isso e muito mais são permanências perversas de um modo de fazer da educação física, capaz de reproduzir aos montes o corpo inventado para satisfazer aos massacrantes padrões de civilidade e aptidão física para o trabalho e para a constituição familiar do gênero, da sexualidade, da raça, da classe e toda uma sorte de separações que permanecem em funcionamento em cada corpo (carvalho, 2023, p. 129).

Com a criação da Academia Real Militar no Brasil, em 1810, a *gymnastika*, assim como era denominada a atual Educação Física, passou a ser ministrada por militares de alta patente, colonos e imigrantes europeus e as instruções ocorriam por meio de manuais (carvalho, 2023). Gleyse e Soares (2008, p. 153) analisando os manuais escolares franceses de Educação Física reconhecem, dentre outras discussões, que eles orientavam “[...] o combate pela vida para o homem, a graça e a doçura para a mulher”, visto que “[...] no começo do século XX o processo de segregação é muito explícito, pois o gênero encontra-se naturalizado no sexo, com a graça para a mulher e a violência e a virilidade para o homem”.

Tomando o estudo de Lugones (2009) como referência, carvalho (2023, p. 131) reconhece que “[...] o procedimento da colonização europeia nas Américas consistiu na redução progressiva da humanidade dos corpos por meio do distanciamento de si, contando com as estratégias e modos de organização e comportamentos inventados pelos colonizadores e suas instituições de poder”.

Infelizmente, ainda são nítidos, em nossa sociedade, os resquícios da *gymnastika* para meninos que idealizava corpos fortes, másculos, viris, e como síntese do pensamento científico da época, a ginástica foi se afirmando, ao longo de todo o século XIX no ocidente europeu, como parte integrante dos novos códigos de civilidade e, também, dos currículos escolares (Soares, 2001). Destarte, passou a ocupar o sistema escolar brasileiro, mas o extrapolou e adentrando, mais recentemente, em um espaço denominado *fitness*. Tal espaço, além de regido por interesses comerciais e mercado performático, como apontam os estudos de Silva e Ferreira (2020), evidencia, de forma perceptível, a atuação profissional vinculada a uma educação biologizante do corpo nos mais diferentes contextos.



Fraga (2001) ao analisar as anatomias emergentes e o *bug* muscular, destaca, dentre outros aspectos, o papel do protagonismo do consumo no universo esportivo, tomando como referência os músculos anabolizados, reconhece que a quebra de recordes tem desafiado os corpos dos/das atletas e exigido cada vez mais a otimização do rendimento. Evidencia, igualmente, os “condenados da aparência” com base na complexa indústria do corpo malhado. Neste sentido, os esteróides anabolizantes “[...] são usados em diferentes modalidades [...] pois tem uma resposta muito rápida no desenvolvimento muscular, apesar das contra-indicações” (Fraga, 2001, p. 67). O que assistimos é “[...] uma produção de corpos-mercado catalogados dentro de uma normalidade interessada em cumprir uma função social na lógica neoliberal (Moreira *et al.*, 2023, p. 2).

Contudo, pensar em concepções mais sensíveis de corpos, também perpassa considerar as academias como “[...] ambientes propícios para se desenvolver e ampliar o entendimento sensorial e perceptivo do corpo como ‘soma’ e como experiência” (Assis *et al.*, 2022, p. 175), propondo superar uma perspectiva tradicional de local apenas de idealização de um padrão e culto ao corpo.

Já no que se refere ao corpo dócil, harmonioso e feminino, podemos tomar como referência o balé clássico e a persistente indicação desse estilo de dança para meninas. Tal indicação sustenta o que Butler (2003) nos ajuda a reconhecer como uma performatividade de gênero, que constitui os sujeitos através de uma sequência de atos socialmente estabelecidos, e neste caso, do que se espera da performance das meninas/mulheres. Somado a isso, com a revolução iluminista e a ênfase dada a racionalização, o corpo passou a ser comparado a uma máquina “[...] composta de partes que se articulam para o funcionamento do todo” (Matos, 2014, p. 48) e, assim, nasceu a ideia de perfeição que impregna os valores do balé clássico até os dias atuais. Ou seja, a mulher que dança balé precisa ser dócil, harmoniosa, feminina e perfeita. “A ênfase na representação do corpo perfeito na dança, reforça a idealização do corpo que, abarcado pelo modelo da normalidade, não abre espaço para a visibilidade da falta e da diferença” (Matos, 2014, p. 49).

Oliveira e Gehres (2024, p. 2278), ao analisar o balé clássico como prática discursiva:

[...] indicam a necessidade de produzir performatividades que dissolvam a ilusão de uma identidade permanente acerca das feminilidades e que criem tensões e movimentos para diferentes atos performativos acerca do gênero nessa dança. Se tradicionalmente o balé tem sido impregnado por enunciados que reafirmam comportamentos heteronormativos e uma feminilidade hegemônica, cabe a nós indagar: que novos corpos e novas realidades podem ser materializadas a partir de falhas na performatividade dessa dança?



Neste sentido, quando analisamos a inserção das danças como conteúdo de ensino em nosso país nos deparamos com sua história atravessada pelo ensino de ginástica e do exercício físico ou com o ensino de balé clássico (Chaves, 2002; Morandi, 2005), visto que Educação Física e Arte ocupam este espaço de inserção deste conhecimento no ensino superior, bem como nos espaços escolares (Brasileiro, 2009). Cabe aqui destacar, como o fez Brasileiro (2010, p. 138) que

[...] nesse processo acadêmico, evidencia-se que existem registros sobre a presença da dança somente a partir da criação da dança clássica, da dança feita nos espaços privados, que entra em cena, que vai ser conhecida, sistematizada, apresentada e ensinada. Há registros importantes sobre a dança clássica, a dança moderna e a dança contemporânea, todas danças cênicas. No entanto, são pouquíssimos os registros sobre o que se fez e se faz em dança, sem ser em cena. O que se fez nas comunidades não ganha a mesma visibilidade ao longo dos anos, mas vem ganhando interesse a partir dos estudos das áreas das ciências humanas e sociais, de forma muito discreta, nos últimos anos.

O que evidencia que nossas amarras coloniais ainda estão bem presentes. E ao refletir sobre a dança como “uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira”, Brasileiro (2010, p. 138) nos adverte da necessidade de colocá-la nesse campo de discussão no qual a cultura popular se faz e refaz, pois:

[...] na história brasileira estão ausentes muitas das expressões da dança de cunho popular que se mantiveram ao longo dos anos. São danças ligadas às festas, às religiões, às produções culturais das nações que, dizem, contam e encantam quem as faz e quem as vê. Trata-se de incontáveis manifestações que são mantidas comumente pela tradição oral e pela sua manifestação corporal nas festas populares.

Neste sentido, acompanhamos as reflexões de carvalho (2023, p. 138), ao indicar que “[...] a educação física permanece insegura em abordar os conteúdos que envolvem a relação do corpo com a política e o mundo, talvez porque a própria educação física tenha sido preenchida pelo dever de produzir os corpos que serão aceitos no jogo social”. Reforçando que, nos dias atuais, ainda permanece nas escolas e nas universidades, e nos demais espaços sociais, “um mau agouro colonial” que impede e limita compreendermos “[...] a expressão, a invenção, a experimentação e a percepção do mover-se como mais uma forma de saber, de comunicar, de aprender e de se coletivizar” (carvalho, 2023, p. 133).

De forma que a Educação Física apresentou as danças, historicamente nos espaços educativos, quase de forma singular, uma das críticas feitas à área destaca o uso das danças para representar movimentos, destituindo-as de saber e arte (Morandi, 2005; Brasileiro, 2009). Tal fato registrado, nos permite também apontar que esta área vem buscando trazer para estes espaços as danças que foram silenciadas, os corpos que foram invisibilizados culturalmente, através de educações que



reconheçam as escolas como espaços culturais de partilhas dos conhecimentos historicamente produzidos por todos os corpos (Ayoub *et al.*, 2025).

DO SINGULAR PARA O PLURAL: CORPOS QUE DANÇAM CONTRA COLONIALIDADES

Vimos que “[...] ao longo dos séculos foram forjados padrões do que seria um corpo normal, aceitável, e os corpos que ficam fora desse “padrão” eram, e são, considerados corpos anormais. E certos corpos são invisibilizados em suas singularidades e diferenças porque produzem desconfortos” (Moreira *et al.*, 2023, p. 2), são os corpos negros, indígenas, com deficiências, com transtornos, com comorbidades, velhos, trans, não-binários, dentre outros não aceitáveis, que o colonialismo negou, silenciou, assassinou, e segue sendo assim com a colonialidade. A colonialidade é entendida como “[...] a continuidade de formas coloniais de dominação, expressas no conhecimento, na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas” (Quijano, 2005 *apud* Novaes; Brito, 2023, p. 111), bem como, nos corpos.

O corpo têm sido objeto de estudo em várias áreas do conhecimento – Antropologia, Arte, Biologia, Filosofia, História, Medicina, Mídia, Psicologia, Sociologia - além dos estudos publicizados nos campos da Educação e da Educação Física. Gil (2018) aponta os paradoxos e as dificuldades que acompanham os estudos sobre o corpo nas tentativas de sua conceituação, haja vista as tantas lentes usadas para enxergá-lo. Ademais, parece-nos que há sempre algo ainda por se dizer, para se aprofundar, para investigar...

Sim, há! E aqui tentaremos trazer uma contribuição.

Para Sant’Anna (2006) sempre existem novas maneiras de entender o corpo e, sobretudo, de estranhá-lo. Para a autora, para além de um objeto histórico dentro de uma realidade multifacetada, o conhecimento sobre o corpo é interminável por se tratar de algo heterogêneo, plural e impossível de ser compreendido em poucas linhas (Sant’Anna, 2006).

Contribuindo com o debate, Gomes (2017) nos coloca que a discussão crítica sobre os corpos na produção teórica foi reintroduzida pelas feministas como Seyla Benhabib e Judith Butler. Para a autora:

O lugar do corpo como tema de pesquisa passa por várias fases na produção teórica. Em alguns momentos ele é destacado, em outros invisibilizados, e sempre paira sobre ele a desconfiança de que podemos cair em um viés biológico em um momento que as ciências sociais e humanas avançaram e muito nas discussões sobre as representações sociais, os imaginários coletivos e como os corpos são esculpidos pela cultura (Gomes, 2017, p. 93).



É a partir desses apontamentos que, para seguir com nossas confabulações, estamos nos referindo ao corpo no plural, corpos. Sabemos que essa escolha é limitada, pois “[...] o tensionamento de gênero da própria palavra traz para a cena construções linguísticas de controle e exclusão”; e que há “[...] reivindicações de diferentes segmentos sociais, na tentativa de desconstruir e ressignificar a naturalização da gramática verticalizada e colonizadora” (Moreira *et al.*, 2023, p. 3).

Estamos, como alerta Moreira *et al.* (2023, p. 3) diante de corpos diz-sonantes, sendo estes entendidos como “[...] corpos que o mundo neoliberal, patriarcal e necropolítico posiciona como menos valorados, mais ou menos humanos ou inumanos, selvagens, monstros, aberrações, queer, sem valia, abjetos”. Corpos que a colonialidade explicitou suas diferenças e se tornou indiferente aos mesmos, instituindo-os como “sem” - “sem cultura”, “sem saber” e “sem poder”.

Como expressar o que sente uma pessoa ao ser lida pelo seu corpo? Foi assim que Marta Ral explicitou o seu sentir: “[...] considero o corpo um fator muito importante na minha constituição como professora, pois, sendo obesa desde pequena, tive que lidar com a gordofobia, às vezes de forma melhor, às vezes com pouco jeito” (Ral, 2025, p. 108). Para a autora, o seu corpo influi em tudo o que pensam as pessoas que estiveram com ela ao longo deste percurso. Destacando que a arte e o movimento a constituem como professora de crianças, afirma que não se limita nas suas vivências junto às mesmas, reafirmando: “mas na escola, quando entro em sala, meu corpo é inteiro, é completo, é entregue” (Ral, 2025, p. 108).

Sim, vivemos em uma sociedade na qual os corpos diz-sonantes ficaram à margem, e no caso das danças que foram validadas ao longo deste período, se constituíram a partir da necessidade de corpos jovens e virtuosos, instituindo como não pertencentes os demais corpos que se faziam presentes em outras danças, especialmente as populares que reúnem crianças, jovens, adultos e pessoas idosas nos seus encontros em seus territórios. As danças populares têm na sua constituição a tradição da oralidade, das ações partilhadas, especialmente pelos mais velhos. Figueiredo (2007), ao colocar em cena as danças populares de Goiás, reconhecendo que as mesmas estavam “quase esquecidas”, faz o diálogo com antigos moradores, colocando essa “gente em cena”, e nos diz:

É a dança das classes populares, “dança de gente” como refere seu Alberto [depoente] e retrata, sim, um tempo que não mais existe, porém, é tradição oral e deixa as suas marcas nas gerações e na memória. [...] Eram ensinadas dançando e cantando, os mais antigos detinham a honra de inserir na roda os mais novos e na hora determinada como certa. Não eram danças infantis, mas poderiam assistir e aprender assim, com a imitação e a brincadeira (Figueiredo, 2007, p. 26).



Reconhecendo que os sujeitos são constituídos pelas suas experiências no mundo, Zucco e Carbonara (2022) analisam “o corpo, o gesto da dança e a formação na experiência da velhice” e, com base no conceito de experiência estética de Merleau-Ponty, reconhecem que:

No que diz respeito à experiência da velhice, entendemos que ela está além dos aspectos físicos, biológicos, psicológicos, porque constitui-se na inter-relação do sujeito com o mundo e segue criando outras ligações de afeto, movimentando-se a partir de suas experiências em direção a novas experiências no mundo. São tais experiências que se tornaram primordial para se estabelecer a corporeidade com o modo de ser do sujeito. Quer dizer, a corporeidade como modo de ser a partir das experiências, move o sujeito velho em direção a outros sentidos a partir do gesto da dança.

A dança pode ser potencializadora de vida para a pessoa idosa, pois a partir da expressão de si pelo corpo, ela pode dar sentido a sua própria existência, percebendo-se, percebendo as outras pessoas e o mundo de maneiras diferentes. Ela facilita a abertura para transformação e recriação da vida (Filgueira *et al.* 2017).

Neste movimento, também ficaram de fora da história única os corpos negros e indígenas, como também suas danças, mas elas sempre estiveram presentes. Chaves, Paula e Marçal (2023, p. 137), ao analisar como a expressividade se apropria de diferentes formas de manifestação na vida cultural, indicam que “o corpo que dança é o corpo que expressa e vive a diversidade étnica e sua memória ancestral”.

Os indícios históricos e contestações atuais, nos instigam a refletir como o corpo que dança produziu e produz experiências de re-existência nesta dimensão lúdica e festiva. Os corpos negros violentados e subjugados, também são corpos dançantes e expressivos e reinventam/recriam seus saberes, entre instrumentos musicais percussivos, letras e músicas, vestimentas, cortejos, danças, expressões e intensões atacam sua herança colonial e existem também em dança (Chaves; Paula; Marçal, 2023, p. 140).

Kaká Werá Jecupé, ao escrever “A terra dos mil povos” (2020) nos apresenta o conceito de “corpo-som do ser”, a partir da memória dos povos Tupinambá e Tupy-Guarani. Estes “[...] entendem o espírito como música (*nê-enporã*) que se expressa no corpo; e este, por sua vez, é flauta (*u’mbauí*), por onde flui o canto que expressa o *avá* (ser-luz-som-música), que tem morada no coração” (Jecupé, 2000, p. 28). Sendo a dança o *jeroky*,

[...] com o fim de afinar todos os espíritos pequenos do ser. Para que cante sua música no ritmo do coração da Mãe Terra, que dança no ritmo do coração do Pai Sol, que, por sua vez, dança no ritmo do *Mboray*, o amor incondicional, abençoando todas as estrelas. Dessa maneira, cada um pode expressar com seu corpo a harmonia, entrando em sintonia com Tupã Papa Tenondé, o grande espírito que abraça a Criação (Jecupé, 2000, p. 29).



Como ignorar essas expressões de vida? Como silenciar as histórias e memórias dos corpos e danças que atravessaram e atravessam nossas vidas? Colocá-las em cena é uma necessidade, é uma dívida histórica, como afetivamente nos apresenta bell hooks (2019) em “Minha dança tem história”, ao trazer para a literatura infanto-juvenil a história de Bibói, “um garotinho que arrasa nas batalhas nas rimas e está descobrindo quem ele é”. É neste movimento que reconhecemos quem somos.

Neste mesmo movimento de reconhecimento das suas existências, mulheres trans e travestis têm reivindicado o uso das corpas, já corpes vai da necessidade de uma linguagem não binária e mais inclusiva (Kollontai *et al.*, 2020; Anzine, 2020; Santana, 2022; Moreira *et. al*, 2023).

Santana (2022, p. 3) nos ajuda a entender que o sistema colonial mundial “[...] sedimentou a sujeição de identidades, memórias e corporeidades de povos violentados pelo pensamento supremacista hegemônico e colonial que segue restringindo e cerceando modos de viver, de fazer política, pensar e gerir economia, no mundo todo”.

De forma que a autora se propõe a falar “[...] desde e com os corpos que dançam, atenta ao desenvolvimento de narrativas, identidades e auto-representações”, reconhecendo a necessidade da “[...] sensibilização de corpos, corpas e corpes, como se definem alguns dos estudantes, para conhecerem fundamentos e saberes ancestrais que nos ensinam modos de ver e de se relacionar com as violências raciais que continuam impactando nossos corpos” (Santana, 2022, p. 4 e 10).

Segundo Matos (2014, p. 18), “[...] o corpo que dança, ao investir no movimento, transgride o seu lugar, transforma o espaço e gera mudanças no próprio corpo”. A partir de seu estudo que propõe uma interlocução entre corpo-mídia, dança contemporânea e diferença, a autora afirma que:

o corpo dançante hoje não é mais visto apenas em termos de sua relação cinética ou expressiva. Alguns coreógrafos procuram trabalhar/pesquisar o movimento, a sensação cinestésica, a fisicalidade, as ideias, a singularidade e as identidades daquele corpo específico que dança para que se possa reconhecer e incluir as diferenças, resignificando, na dança, representações e metáforas construídas no/sobre o corpo (Matos, 2014, p. 26-27).

Em relação, especificamente, aos corpos com deficiências, o que era considerado defeito ou falta e, conseqüentemente, ocultado, negado e invisibilizado “[...] passa a ser revelado e transformado em um elemento gerador de possibilidades discursivas do corpo” (Matos, 2014, p. 61). Afirma a autora, ainda, que “[...] o corpo do(a) dançarino(a) com deficiência pode posicionar-se como um corpo político, que rompe com representações identitárias estagnadas e cuja diferença possibilita que suas próprias experiências transitem na obra coreográfica” (Matos, 2014, p. 70).



Para pensar os corpos que dançam (e os que querem dançar), podemos nos remeter às ideias de Helena Katz, no documentário “O que é dança?” (2000), que nos instiga a refletir que “as danças são plurais, porque os corpos são plurais, os pensamentos são plurais”. Para chegar nesta afirmativa, a mesma autora explica que “quando um corpo dança, ele está manifestando um pensamento”. E isso significa que nós todos e todas “temos diferentes qualidades de pensamentos”, e somos, portanto, capazes de realizar diferentes tipos de dança.

[...] é interessante quando a gente associa a dança que acontece no corpo ao pensamento que este corpo está manifestando pelo seguinte: quando você para e pensa a respeito da realidade, existe um jeito de processar dentro do seu corpo essa realidade [...]. É isso que acontece nas diferentes maneiras que o corpo tem de dançar [...] Isso pode acontecer, porque o corpo, esse material que nós temos, ele é o resultado de duas coisas: da natureza e da cultura, e que na verdade não são duas coisas, é uma coisa só: o corpo é o lugar onde a natureza se cruza com a cultura (Katz, 2000, s/p).

Os corpos são o que somos. E o que somos é incompletude. É encruzilhada de muitas experiências. “O corpo dançante e as representações que o dançarino traz para a dança são resultados das redes tecidas em suas experiências com o ambiente, não sendo possível concebê-lo unicamente como um corpo natural, destituído de valores sociais e culturais, detentor, portanto, de uma identidade fixa” (Matos, 2014, p. 27).

Assim, incluir as diferenças diz sobre infinitude, diz sobre corpos com deficiências, obesos, negros, velhos, trans e muitas outras reticências, pois estes são como as danças, deliciosamente intermináveis.

Ainda que estejamos cientes da limitação do debate aqui exposto, nosso exercício é reverenciar - e prospectar - corpos que dançam contra colonialidades, como os nossos, nos movimentar sempre com a vontade de expandir, incluir, somar, aquilombar...

CORPOS, DANÇAS E EDUCAÇÃO: ENTRELAÇAMENTOS PARA (DES)FORMAÇÕES

Muitos estudos têm nos guiado para compreender as educações dos corpos, desde o seu reconhecimento como construção social aos seus usos institucionalizados. Para Soares (2021, p. 110):

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem.



E neste percurso identificamos que alguns solavancos foram necessários para repensar outras educações, que reconheçam que todos os corpos dançam, que todas as danças são constitutivas das histórias destes corpos.

Carvalho (2023, p. 139) nos inspira ao declarar que “[...] revisitar os modos de opressão presentes na educação física só é possível por conta dos corpos que desistiram de obedecer às suas ordens e brincaram de movimentar os saberes que militares, médicos, cristãos e governantes tentaram impedir”. Para a autora, somos “corpos em movimento de vida” e é preciso que nos atentemos aos tempos da Educação Física “[...] e investiguemos seus movimentos de outras formas, como denúncias, registros, memórias, resistências, desvios, desobediências e modos de fazer” (Carvalho, 2023, p. 137).

Neste sentido, ao entrelaçar corpos, danças e educações, o fazemos a partir da ideia de (des)formações, a qual se constitui a desconstrução de padrões sociais das formações vigentes. Lontra e Emilião (2018, p. 397) apresentam que o termo (des)formação:

[...] surgiu em um encontro das autoras na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Passamos a usar o termo entre nós como uma rebeldia irônica à medida que se aclarava a percepção de que havia uma sutil imposição de modelos fixos de docência, criança, ensino e aprendizagem indiciados nos materiais “formativos”.

Tal movimento nos permite pensar que há muitas (des)formações necessárias no campo educacional e, em nosso caso, mais especificamente na Educação Física, sendo necessário “[...] entender a formação de professores como (des)formação na/da/com a prática, tecendo reflexões que possibilitam pensar a docência para além das lógicas dominantes científicas e colonialistas” (Lontra; Emilião, 2018, p. 397).

Neste sentido, estamos reconhecendo que “o saber é incorporado, remexido pelo corpo, produzido por ele, sempre em movimento” (carvalho, 2023, p. 138), e como tal, precisa (re)ler a realidade em suas múltiplas representações.

Repensar as educações, exige reconhecer suas potencialidades, como fizeram Amorim e Figueiredo (2025) ao relatarem uma experiência na qual o ensino da dança nas aulas de Educação Física, em um contexto escolar de vulnerabilidades, teve um impacto profundo na vida das estudantes. As autoras nos contam que, levá-las ao teatro, “[...] foi como um sopro de possibilidades para elas. Era como se, pela primeira vez, elas enxergassem um mundo além daquilo que conheciam” (Amorim; Figueiredo, 2005, p. 180).



A dança, para elas, era muito mais do que uma atividade. Era um espaço de acolhimento, um momento em que podiam se expressar, se sentir vistas e valorizadas. Frequentemente, organizávamos rodas de conversa, em que falávamos sobre a vida, sobre sonhos e desafios. Percebia nelas uma atenção especial, um carinho pela professora de dança, porque elas amavam a arte e se sentiam profundamente conectadas com aquele universo. A dança, naquele contexto, não era apenas movimento, era esperança, era transformação (Amorim; Figueiredo, 2025, p. 171).

A potência da dança está em comunicar um estado do corpo, em dizer o que não se pode expressar pelas palavras e esse ato que se dá “[...] pelo movimento está impresso na história de cada corpo e de toda a humanidade” (Filgueira *et al.*, 2017, p. 274). Para Vilela (2010) *apud* Amorim e Figueiredo (2025, p. 168) “[...] a Dança, como um discurso pronunciador do mundo pelo corpo” é uma “[...] linguagem com os seus modos próprios de significação, com valores e sentidos culturais do seu contexto específico, portanto, apreensível, sensível e inteligível entre os que partilham deste processo de familiarização”.

Ao narrar suas memórias e experiências com intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar na zona da mata de Pernambuco, Isabela Lima (2025, p. 41) relata que muitos dos saberes que tem ensinado vêm da partilha de experiências com os/as atores sociais da comunidade na qual está inserida, destacando que “[...] aprender e ensinar é sempre uma troca sincera. Eu levo o que é meu e os alunos trazem o que é deles”. E continua:

Confesso que eu exploro muito as possibilidades que temos, principalmente porque quero que eles experimentem o mundo no que pulsa o corpo. Mas assim como eles, eu também já tive meus apoucamentos corporais [...] Eu danço com eles. Eu brinco com eles. Eu exploro o mundo junto com eles. Assim, minha prática pedagógica amplia seus repertórios. Eu penso que quanto mais o nosso corpo puder explorar o mundo, mais ele consegue se expressar (Lima, 2025, p. 42).

Essa professora que mergulha e promove um encontro dos corpos em danças, o faz na intenção de que as pessoas possam conhecer mais, viver mais, e que os “apoucamentos” possam ser minimizados, pois a realidade na qual elas estão inseridas já traz limitações de tantas outras ordens sociais.

Narrando a sua trajetória de educação, identidade e resistência, a professora Elizandra Camilo (2025), que leciona nos anos iniciais em Campinas-SP, nos transporta do quintal da casa de sua avó à sala de aula, reafirmando a premência do diálogo para que as crianças entendam que todas as culturas, histórias e vidas importam.

Cada movimento no corpo é também um movimento no conhecimento. Cada traço, cada gesto, cada performance se conecta com as raízes mais profundas da nossa história, da nossa cultura. [...] O corpo dança o saber, pinta a emoção e fala a língua do povo, transmitindo uma educação que é mais do que técnica: é um ato de resistência e de celebração da nossa identidade coletiva (Camilo, 2025, p. 87).



Rodrigues e Neira (2016) apresentam um trabalho desenvolvido em uma escola pública da Baixada Santista em que abordou-se a tematização das culturas negras, valendo-se do Samba como manifestação cultural representante dessas culturas. Foram muitas novidades e construções:

[...] o Samba começou a fazer parte do cotidiano do 3º ano “A”. Para os problemas e soluções acontecidas no cotidiano escolar, o Samba era colocado como caminho à solução. [...] Provando sua importância assumida dentro de um espaço antes somente autorizado às manifestações culturais hegemônicas em permanente cisão com as Culturas Negras (Rodrigues; Neira, 2016, p. 88).

Essas travessias necessárias e imprescindíveis vão nos guiando a outras educações possíveis, espaços onde os corpos sejam reconhecidos e não classificados, em que estes sejam mobilizados a viver e não ser subjugados, e que neles as danças possam fluir, reconhecendo suas amplitudes e marcas socioculturais. Assim, “a dança pode indicar caminhos para a ruptura com a lógica hegemônica que permeia a escola” (Novaes; Brito, 2023, p. 123).

A exemplo do debate que aparece na literatura sobre a presença das pessoas com deficiência na dança, “seja na busca por uma atividade terapêutica, educativa, de entretenimento ou artística”, que

[...] tem proporcionado uma visibilidade de corpos normalmente ocultos. Com essa mudança, o cenário da dança, de uma forma geral, tem sido afetado pela presença - ainda que pequena - dessas fisicalidades e isso tem provocado algumas reflexões na área, ao mesmo tempo em que se abrem espaços até então herméticos para o sujeito com deficiência (Matos, 2014, p. 39).

Poderíamos dizer que inicia-se uma dialogia com a diferença, e esta se baseia na alteridade, não estando mais presa a representações ou a uma única leitura dos pares dicotômicos, mas cria “[...] maleabilidades para o cruzamento de fronteiras até então demarcadas por espaços estáveis, o que contribui para que os terrenos sociais e culturais, inclusive os da dança, tornem-se mais movediços” (Matos, 2014, p. 39).

Passou da hora de superarmos na Educação Física, a ideia hegemônica de que as danças são para quem tem dom, talento, para os corpos esguios, magros, jovens e fortes, e só para mulheres. Todos os corpos são potencialmente dançantes. Também são variáveis os espaços que estes corpos podem ocupar e que as tantas danças podem existir, provisoriamente ou em um *continuum*: nas festas, nos ritos, nas ruas, casas, escolas, terreiros... e importa muito que as danças ocorram em diferentes territórios, a partir de diferentes arquivos. A dança é assim, “[...] um movimento que nos retira da vida prática, cotidiana, das causalidades do corpo, do espaço e do tempo, criando novas formas de habitar o corpo, o espaço, o tempo, a existência” (Nóbrega, 2015, p. 126).



REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMORIM, Joisy Palmira; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Uma escrita em forma de diário e alguns relatos mais! Trazendo tempos e memórias. *In*: AYOUB, Eliana *et al.* (Orgs). **Entre corpos, textos e contextos**: linguagens da arte em narrativas de mulheres professoras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.
- ANZINE, Violet Baudelaire. O poder das coisas: corpa, falocentrismo, transgeneridade e arqueologia. *Arche: Revista discente de arqueologia*, v. 1 n. 1, p. 31-48, 2020.
- ASSIS, Marília Del Ponte de *et al.* Educação somática em academias de ginástica: por uma concepção mais sensível de corpo e práticas corporais. *In*: SILVA, Alan Camargo (Org.). **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba, PR: Bagai, 2022.
- AYOUB, Eliana *et al.* (Orgs). **Entre corpos, textos e contextos**: linguagens da arte em narrativas de mulheres professoras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.
- BRASILEIRO, Livia Tenorio. **Dança - Educação Física**: (in)tensas relações. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- BRASILEIRO, Livia Tenorio. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 135-153, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMILO, Elisandra Mara dos Santos. Do quintal da minha vó à sala de aula: uma trajetória de educação, identidade e resistência. *In*: AYOUB, Eliana *et al.* (Orgs). **Entre corpos, textos e contextos**: linguagens da arte em narrativas de mulheres professoras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.
- CARVALHO, Vina di. Educação física em três tempos. **Revista espaço acadêmico**, v. 23, n. 242, p. 128- 139, 2023.
- CHAVES, Elisângela. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937)**. 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.
- CHAVES, Elisângela; PAULA, Juliana de Paula; MARÇAL, Matheus. Dança e processo de re-existência. *In*: CHAVES, Elisângela; Côrtes, Gustavo Pereira (Orgs). **Dança**: conexões, dispersões e travessias. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023.
- FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. **Gente em cena**: fragmentos e memórias da dança em Goiás. 2007. 80f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.



FILGUEIRA, Leila *et al.* Um estudo qualitativo sobre a dança como potência de vida na velhice. **Revista kairós-gerontologia**, v. 20, n. esp. 23, p. 271-292, 2017.

FRAGA, Alex Branco. Anatomias emergentes e o bug muscular; pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GIL, José. **Caos e ritmo**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2018.

GLEYSE, Jacques; SOARES, Carmen Lúcia. Os manuais escolares franceses de educação física, de higiene e de moral seriam sexistas? **Educação e sociedade**, v. 29, n. 102, p. 137-156, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Minha dança tem história**. São Paulo: Boitatá, 2019.

KATZ, Helena. **O que é dança?** Módulo I. Roteiro: Marcus Vinícius A. Nascimento. Belo Horizonte, MG: EMvídeo, 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8vgzmxzfjuE>>. Acesso: 05 jul. 2026.

KOLLONTAI, Gabriella *et al.* **Experiência de corpos, identidades, artes e saberes afrodissidentes**. 2026. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/experiencia-de-corpos-identidades-artes-e-saberes-afrodissidentes/>>. Acesso: 05 jul. 2026.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de. Caçadora de mim. In: AYOUB, Eliana *et al.* (Orgs). **Entre corpos, textos e contextos: linguagens da arte em narrativas de mulheres professoras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

LONTRA, Viviane; EMILIÃO, Soymara Vieira. Tessituras e reinvenções: (des)formação de professores. **Teias**, v. 19, n. 54, p. 396-407, 2018.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença : cartografia de múltiplos corpos**. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2014.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

MOREIRA, Reginaldo *et al.* Quando corpos dissidentes proclamam seus lugares como corpos diz-sonantes. **Ciência & saúde coletiva**, v. 29, n. 7, p. 1-9, 2024.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal, RN: IFRN, 2015.



NOVAES, Fernanda Abbatepietro; BRITO, José Eustáquio. A dança como elemento constitutivo da corporeidade de crianças negras dos reinados. *In*: CHAVES, Elisângela; Côrtes, Gustavo Pereira (Orgs). **Dança**: conexões, dispersões e travessias. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023.

OLIVEIRA, Viviane Maria Moraes de; GEHRES, Adriana de Faria. Um olhar arqueogenealógico sobre o gênero feminino no balé clássico. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. **Anais...** Salvador, BA: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2024.

RAL, Marta. cor-PÃO. Entre corpos, textos e contextos: linguagens da arte em narrativas de mulheres professoras. *In*: AYOUB, Eliana et al. (Orgs). **Entre corpos, textos e contextos**: linguagens da arte em narrativas de mulheres professoras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

RODRIGUES, A. Cesar Lins; NEIRA, Marcos Garcia. Culturas negras e educação física escolar: tematizando o samba. *In*: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. (Orgs.). **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba, PR: CRV, 2016.

SANT'ANNA, Denise. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, Carmen Lúcia (Org.) **Corpo e história**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTANA, Gabriela. Corpos, corpas e corpes em (re-criações) afrodiaspóricas. *In*: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 31. **Anais...** Juiz de Fora, MG: UFJF, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SILVA, Alan Camargo; FERREIRA, Jaqueline. Corpo “educado”: atuação pedagógica de professores de Educação Física em academias de ginástica. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-16, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. *In*: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Andresa de Souza Ugaya

<https://orcid.org/0000-0001-9864-5971>

<http://lattes.cnpq.br/4952020883947768>

Universidade Estadual Paulista (Bauru, SP – Brasil)

andresa.ugaya@unesp.br





Lívia Tenorio Brasileiro

<https://orcid.org/0000-0002-5864-1148>

<http://lattes.cnpq.br/2051780563718960>

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

livia.brasilheiro@upe.br

Marília Del Ponte de Assis

<https://orcid.org/0000-0002-5917-0886>

<https://lattes.cnpq.br/9840350406948233>

Universidade Estadual de Minas Gerais (Passos, MG – Brasil)

mdpassis@yahoo.com.br

Fernanda de Souza Cardoso

<https://orcid.org/0000-0002-6384-1021>

<http://lattes.cnpq.br/3361055563220647>

Universidade Estadual de Montes Claros (Montes Claros, MG – Brasil)

fernanda.cardoso@unimontes.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1: concepção e elaboração do texto.

Autora 2: concepção e elaboração do texto.

Autora 3: concepção e elaboração do texto.

Autora 4: concepção e elaboração do texto.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Trata-se de um ensaio teórico.





DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

UGAYA, Andresa de Souza *et al.* Entrelaçando corpos, danças e educações. **Corpoconsciência**, v. 30, e22007, p. 1-18, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e22007>.

Recebido em: 25/07/2026

Aprovado em: 03/08/2026

Publicado em: 06/08/2026

