

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA - LICENCIATURA

THAIANE CRISTINE DRUMOND ALVES XAVIER

CORPO VIVO:
PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL ENTRE DANÇA, EXPERIÊNCIA E
CORPOREIDADE

Belo Horizonte
2025

THAIANE CRISTINE DRUMOND ALVES XAVIER

**CORPO VIVO:
PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL ENTRE DANÇA, EXPERIÊNCIA E
CORPOREIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Dança da Universidade Federal de Minas
Gerais como requisito parcial para obtenção do título
de licenciatura em Dança.

Orientadora: Professora Doutora Raquel Pires
Cavalcanti.

**Belo Horizonte
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA
FOLHA DE APROVAÇÃO

**“CORPO VIVO: PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL ENTRE
DANÇA, EXPERIÊNCIA E CORPOREIDADE”**

THAIANE CRISTINE DRUMOND ALVES XAVIER

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 07/07/2025 pela banca constituída pelos membros:

Orientadora: Raquel Pires Cavalcanti

Examinador: André Luiz de Sousa

Examinadora: Carolina de Pinho Barroso Magalhães

Belo Horizonte, 08 de julho de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina de Pinho Barroso Magalhães, Usuária Externa**, em 08/07/2025, às 20:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz de Sousa, Usuário Externo**, em 11/07/2025, às 08:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Pires Cavalcanti, Professora do Magistério Superior**, em 23/07/2025, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site



https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4365038** e o código CRC **EF13BC26**.

Referência: Processo nº 23072.242237/2025-84

SEI nº 4365038

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, o Criador de todas as coisas. Por manter minha fé inabalável. Experimentei da sua bondade, fidelidade e dependência em todos esses anos.

À Instituição, que abriu suas portas e me proporcionou conhecimento, crescimento e experiências no campo da educação, enriquecendo minha trajetória com seus diversos programas.

Ao corpo docente - Arnaldo Alvarenga, Carla Andrea, Anamaria Fernandes, Raquel Pires, Gabriela Christófar, Paulo Baeta, Ana Cristina, Carolina De Pinho - minha mais profunda gratidão. Obrigada por sua dedicação e compromisso em compartilhar tantos saberes, por desmistificarem o campo da dança, por afirmarem o que a Dança realmente é e por apontarem caminhos diversos para sua construção.

À minha mãe que foi abrigo, força e inspiração. Me incentivando desde meus primeiros passos dançantes em me tornar uma excelente bailarina, me acompanhando em espetáculos e sendo uma grande investidora na minha vida e nesse percurso artístico. Te amo demais!

Aos colegas de jornada, que dividiram risadas, desafios e trocas significativas, multiplicando saberes e experiências. Minha querida amiga Karina, com quem dividi dificuldades e alegrias da profissão, minha dupla que tornou essa caminhada mais leve e divertida.

Ao meu querido amigo Gabriel, que pacientemente revisou meus textos. Obrigada pela dedicação em corrigir, em sugerir e, mais do que isso, se interessar pelo meu trabalho. Sua ajuda foi essencial.

Ao meu marido, meu parceiro de dança e de vida. Obrigada por olhar para minha arte com tanta ternura e admiração.

E a tantos outros queridos que, de alguma forma, fizeram parte desse percurso, que foram tocados pela minha arte. Este trabalho é mais do que um fim - é um reflexo de todos os encontros, ensinamentos e gestos que fizeram dele um sonho possível.

Obrigada!

“A experiência é uma presença que nos atravessa. Ela exige tempo, silêncio e entrega.”
— *Jorge Larrosa*

RESUMO

Este trabalho propõe uma investigação sensível sobre o corpo como território de experiência, criação e aprendizagem, com ênfase nos processos de construção da corporeidade a partir da Dança e da Educação Somática. Através de uma abordagem qualitativa e subjetiva, articulando vivências pessoais, práticas pedagógicas e referências teóricas como Jorge Larrosa, Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Thomas Hanna, Virginia Kastrup, busca-se compreender o corpo não apenas como estrutura biológica ou técnica, mas como corpo vivido, afetado e em constante transformação. O estudo defende uma educação que reconhece o saber incorporado, a escuta de si, a presença e o gesto como elementos centrais do processo formativo. As práticas corporais e as experiências sensíveis, descritas ao longo do texto, revelam o corpo como potência expressiva e investigativa, capaz de construir conhecimento a partir do movimento e da escuta atenta.

Palavras-chave: corpo; experiência; corporeidade; dança; educação somática.

ABSTRACT

This work proposes a sensitive investigation of the body as a territory of experience, creation and learning, with an emphasis on the processes of constructing corporeality based on Dance and Somatic Education. Through a qualitative and subjective approach, articulating personal experiences, pedagogical practices and theoretical references such as Jorge Larrosa, Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Thomas Hanna, Virginia Kastrup, the aim is to understand the body not only as a biological or technical structure, but as a lived, affected and constantly changing body. The study advocates an education that recognizes embodied knowledge, self-listening, presence and gesture as central elements of the formative process. The bodily practices and sensitive experiences described throughout the text reveal the body as an expressive and investigative power, capable of constructing knowledge based on movement and attentive listening.

Keywords: body; experience; corporeality; dance; somatic education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CONCEPÇÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA DO CORPO: DUALISMO E EDUCAÇÃO	11
2. PRESENÇA OU AUSÊNCIA DO CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES E RUPTURAS	16
2.1 O corpo na Dança	18
2.2 O Olhar Sensível: Educadores entre a Corporeidade e a Curiosidade	21
2.3 A Corporeidade como potência de existência e conhecimento	23
3. CORPO E EXPERIÊNCIA: UMA JORNADA DE DESCOBERTA E EXPRESSÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA E DA DANÇA	26
3.1 O corpo na Educação Somática	27
3.2 Corpo-Memória: Afetos e Descobertas na Formação em Dança	29
3.3 Pistas Para Habitar o Corpo: Experiência Sensível e Construção De Um Corpo Vivo	33
Escuta sensível: o corpo como lugar de presença.....	33
Corpo em deriva	34
Corpo-potência: o viver como criação.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce das inquietações que emergem do meu percurso como bailarina e das transformações que vivi ao longo da minha formação no Curso de Graduação em Dança da UFMG. A experiência com o balé clássico, iniciado ainda na infância, foi marcada por um modelo de ensino pautado na imitação e na técnica, onde meu corpo era mais obediente do que expressivo. Dançava sem escuta, sem percepção de mim. Faltava presença. Faltava corporeidade.

Foi no encontro com outras abordagens de ensino - especialmente com as práticas somáticas e as disciplinas teórico-práticas da graduação - que comecei a investigar meu corpo como território sensível, repleto de histórias, memórias e afetos. A partir da disciplina de Percepção Corporal e dos estudos sobre corporeidade e história do corpo, iniciei um processo de sensibilização e escuta que me revelou uma nova forma de habitar a mim mesma. Ao compreender minha história corporal, passei a reconhecer o corpo não como um instrumento funcional, mas como sujeito: um corpo que sente, pensa e aprende.

Essa investigação pessoal ampliou-se, tornando-se também uma questão pedagógica. Por que ainda é tão comum encontrarmos práticas educativas - inclusive na dança - que ignoram a presença do corpo como lugar de saber? Porque muitos professores ainda reproduzem condutas opressoras e métodos que silenciam a experiência sensível dos alunos? E mais: que corpo é esse que ensinamos e com que corpo ensinamos?

A partir dessas inquietações, esta pesquisa se propõe a refletir sobre as formas como o corpo foi historicamente tratado e submetido, e como isso reverbera nas práticas docentes atuais. O objetivo central é problematizar a ausência do corpo sensível e encarnado no ensino da dança, e ao mesmo tempo, propor caminhos para a construção de uma docência que valorize a corporeidade e a experiência como potência de conhecimento. Como objetivos específicos, busco discutir a construção histórica e filosófica da ideia de corpo na educação; Analisar práticas pedagógicas que desconsideram a corporeidade e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem; Investigar a contribuição da educação somática na formação de professores de dança; E propor pistas pedagógicas que integrem sensibilidade, presença e escuta à prática docente.

A fundamentação teórica inclui autores como Jussara Miller, Jorge Larrosa, Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Espinosa, Márcia Strazzacappa e Klauss Vianna. Esses

pensadores me ajudaram a construir uma visão ampliada do corpo e da experiência na educação - não como complemento, mas como centro do processo formativo.

O trabalho se organiza da seguinte forma: No Capítulo 1, “A Concepção Histórica e Filosófica do Corpo: Dualismo e Educação”, traço uma breve análise sobre como as concepções ocidentais fragmentaram corpo e mente, influenciando diretamente os modelos educacionais ainda vigentes. No Capítulo 2, “Presença ou Ausência do Corpo no Espaço Escolar: Reflexões e Rupturas”, discuto a presença (ou ausência) do corpo nas práticas pedagógicas, abordando a dança como campo de disputa entre a reprodução técnica e a expressão sensível, além de refletir sobre o papel do educador na mediação da corporeidade. No Capítulo 3, “Corpo e Experiência: Uma jornada de Descobertas e Expressão”, exploro os fundamentos da educação somática e apresento minha própria trajetória de investigação do corpo vivido, propondo, ao final, três pistas norteadoras para a docência que emergem da articulação entre teoria e prática.

Trata-se de um trabalho que deseja contribuir para o fortalecimento de práticas educativas mais humanas, poéticas e sensíveis - nas quais o corpo seja não apenas presença física, mas também linguagem e pensamento. Um corpo que dança, que aprende e que ensina.

Antes de adentrar os capítulos que compõem esta pesquisa, proponho uma breve prática de consciência corporal, simples, acessível e eficaz, como forma de ativar a escuta do corpo e abrir espaço para uma leitura mais sensível. Vivemos tempos acelerados, nos quais muitas vezes nos desconectamos das sensações mais sutis que o corpo oferece. Como gesto introdutório, convido você, leitor (a), a experimentar esse pequeno percurso de atenção plena. É um momento de pausa, de retorno ao corpo, de presença.

Instruções:

Encontre um local tranquilo, onde possa permanecer por alguns minutos sem interrupções. Você pode realizar a prática sentado(a), deitado(a) ou em pé, como preferir.

1. Respiração consciente

Feche os olhos, se confortável. Inspire profundamente pelo nariz, sentindo o ar expandir o abdômen. Expire lentamente e completamente pela boca. Repita esse ciclo por alguns minutos, permitindo que a respiração encontre um ritmo natural. Leve a atenção para o contato do corpo com o chão, com a cadeira ou com o ar que o envolve.

2. Varredura corporal

Aos poucos, leve sua atenção para os pés. Sinta os dedos, o dorso, os calcanhares. Suba com a consciência pelas pernas, quadris, abdômen, peito, ombros, braços, mãos, pescoço e cabeça. Em cada região apenas observe: há tensão? conforto? sensações?

3. Pequenos movimentos e toques

Se desejar, experimente mobilizar suavemente a cabeça, como se dissesse “sim” ou “não” bem devagar. Movimente os ombros para liberar tensões. Percorra com as pontas dos dedos partes do corpo - como rosto, pescoço, braços, pernas - fazendo leves batidas ou pressões. Permita que o corpo te indique o ritmo e a intensidade.

4. Finalização

Abrace a si mesmo(a), com os olhos fechados, reconhecendo sua presença neste momento. Respire mais uma vez profundamente. Quando sentir que é o momento, abra os olhos devagar. Talvez algo tenha mudado - mesmo que sutilmente.

Essa proposta, inspirada pelos princípios da Educação Somática, não pretende ensinar uma técnica específica, mas abrir um espaço de escuta: um pequeno gesto de cuidado e de reencontro com o corpo. Que ele possa acompanhar sua leitura e reflexão ao longo deste trabalho.

1. CONCEPÇÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA DO CORPO: DUALISMO E EDUCAÇÃO

Conceituar a ideia de corpo é uma tarefa complexa, visto que, ao longo da história, o corpo foi e continua sendo percebido de diversas maneiras. Nos tempos atuais, o culto ao corpo é centrado na busca diária por formas esculturais. Sua causa é diversa, podendo encontrar explicações históricas, familiares e culturais. Em cada tempo histórico, se estabelece um modelo de “corpo-máquina” perfeito para o ser humano (Vieira, 2016, p. 55 apud Nóbrega, 2005).

No século XVII o corpo era visto como um produto das leis mecânicas, ou seja, como uma máquina, que Nóbrega nomeou de corpo-objeto. Filósofos como Platão e Descartes influenciaram essa concepção, vendo o corpo como objeto. Esses filósofos acreditavam em ideias contrapostas: corpo-alma, corpo-mente, onde o corpo é menosprezado, inferiorizado e negligenciado (Nóbrega, 2005).

Platão (428-347 a.C) de origem ateniense, filósofo e matemático, questionava: “Como o ser humano obtém, pela primeira vez, o conhecimento e como pode identificá-lo se não sabemos o que é?” (Platão, 2015 p.47). Platão aborda essa questão por meio de sua teoria dualista, ou seja, a realidade dividida em duas partes. Sua teoria defende dois mundos: o mundo inteligível (das formas ou ideias) e o mundo sensível (concreto). O primeiro, desprovido de cor ou qualquer outro aspecto físico: é incorruptível. A alma, antes de encarnar um corpo, habita o mundo inteligível, independente do corpo para existir, e se apresenta como sendo imortal.

Portanto, o aprendizado, segundo a teoria de Platão, é uma recordação de tudo o que a alma anteriormente contemplou. O mundo sensível, por sua vez, é o mundo que conhecemos pelos sentidos: olfato, paladar, audição, visão e tato. A opinião (doxa), fundamentada nas sensações, tem uma falsa consciência de si mesma, julgando-se correta. A falsa consciência da opinião ocorre porque ela tende a tomar as aparências e as impressões sensoriais como verdades absolutas, quando, na realidade, essas são apenas sombras da verdadeira essência das coisas. Esse mundo sensível, em Platão, é um engano, uma espécie de imitação do inteligível, tal qual uma pintura de uma árvore é uma imitação da árvore verdadeira. Nesta visão, o corpo é um obstáculo para alcançar a perfeição; o corpo era visto como um cárcere da alma, que deveria manter sua força para não se sujeitar aos seus próprios desejos (Mairinque, 2003).

Platão expressa um profundo ceticismo em relação ao corpo e à possibilidade de se chegar ao conhecimento mediante os sentidos. Sua filosofia acredita que o corpo induz ao erro, pois acredita que os sentidos são enganosos e confiar neles leva a conclusões erradas sobre a

realidade, como também as necessidades do corpo (prazer, dor, fome, sede). Segundo Herrmann (2018), Platão acredita que as emoções entorpecem a alma e é constantemente perturbada pelas exigências do corpo e que, para chegar à verdade, ao conhecimento puro, é necessário desprezar o corpo. Dessa forma, se abre o caminho para a realidade que, segundo Platão, nenhum olhar ou sentido corporal é capaz de captar. Portanto, é possível concluir que, para Platão, é preciso abandonar o corpo, afinal, ele é um entorpecente que impede o discernimento da verdade, ou seja, a busca pelo conhecimento e pela verdade é uma forma de libertação da alma. A ética platônica enfatiza a necessidade de transcender os desejos corporais e focar no desenvolvimento intelectual e moral da alma.

Outro autor que admite a existência de dois princípios opostos é Descartes, filósofo, físico e matemático francês (1596-1650). Considerado o pai da filosofia moderna, Descartes, inaugurou o racionalismo¹ da Idade Moderna e defendeu a tese de que a dúvida era o primeiro passo para se chegar ao conhecimento. Sua teoria, conhecida como teoria cartesiana, traz o pensamento de que o ser humano é visto como um ser duplo, composto de uma substância pensante e outra substância extensa, também chamada de dualismo mente-corpo. O argumento central de Descartes em favor da sua teoria é baseado no que se pode duvidar: duvida-se de cada ideia que não seja clara e distinta. De acordo com Santos e Batista (2018), ao contrário dos gregos antigos, que acreditavam que as coisas existem simplesmente porque precisam existir, Descartes instituiu a dúvida: só se pode dizer que existe aquilo que puder ser provado. Ele defendia a ideia de que pode-se duvidar de que possuímos um corpo e que o mundo exterior existe, mas não podemos duvidar da própria existência como ser pensante. Sua famosa frase “penso, logo existo” expressa essa visão (Descartes, 1971, p. 101,102).

Com o avanço científico na era moderna, o uso da razão passou a ser considerado como única forma de conhecimento, enquanto o corpo era depreciado e negado. A utilização do conceito “corpo-máquina”, desenvolvida por Descartes, tende a remeter ao caráter meramente funcional e coisificado, o que deu margem para um paradigma equivocado de compreensão do corpo humano. Portanto, considerar o corpo apenas por sua funcionalidade mecânica, “sem vontade própria, sem desejos e sem o reconhecimento da intencionalidade do movimento” (Mendes, Nóbrega 2004, p.1) estabelece um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis.

¹ Racionalismo é uma posição epistemológica ou corrente filosófica caracterizada pela aceitação de ao menos uma entre três teses: a razão e a intuição devem ter privilégio sobre a sensação e a experiência na obtenção do conhecimento (Silva, 2013).

O dualismo corpo-mente ainda é uma ideia muito presente no âmbito da educação até nos dias de hoje, que tendem a distinguir matérias “práticas” que trabalham com o corpo e outras “teóricas” que trabalham a mente, privilegiando a noção de razão sem corpo. Sobre essa separação entre teoria e prática no campo da educação da dança, a coreógrafa, pesquisadora e professora de dança e da Técnica Alexander, Raquel Cavalcanti (2023) diz que:

Os artistas da dança ainda são muitas vezes vistos como pessoas “da prática”, mas em um sentido “menor” de quem pertence ao campo da “teoria”, como se nosso fazer fosse destituído de pensamento, de reflexão, de elaboração e de inúmeras articulações. Essa visão, além de reforçar e aprofundar a visão dualista entre teoria e prática, não reconhece a potência conceitual e reflexiva em todo fazer. Talvez aí se encontre o nosso desafio, isto é, romper cada vez mais com a ideia de que a prática é destituída de teoria ou de que o corpo é destituído de saber, minimizando, assim, a hierarquia que rege essas dicotomias. (p. 46)

Voltando à Grécia Antiga, em contraponto à Platão, Aristóteles, filósofo grego e discípulo de Platão, seguiu caminhos próprios após a morte de seu mestre. Enquanto ex-discípulo, propôs uma teoria que visava superar seu antigo mestre. Aristóteles analisou e se voltou contra à famosa teoria das Formas de Platão², propondo em vez disso, a sua própria ontologia, a qual estabelece as formas, ou seja, o mundo inteligível, acessível pelo pensamento racional, como inerentes e intrínsecas aos indivíduos, e não como algo à parte deles.

De acordo com Aggio (2009), Aristóteles acreditava que todos os seres materiais são compostos de matéria e forma. O corpo humano, assim como qualquer outro objeto material, é uma combinação de matéria (o aspecto físico) e forma (a essência ou a alma), e o corpo se torna, assim, um meio fundamental para a percepção, pois é necessário que o corpo e a alma estejam em conjunto para que a percepção ocorra. A alma é a forma do corpo, o que significa que ela é aquilo que dá vida e organização ao corpo. Sem a alma, o corpo não seria mais do que matéria inerte. O corpo não é uma prisão da alma, mas sim a sua expressão vital. A alma é a causa do corpo ser o que é, e sem a alma, o corpo não teria vida. Aristóteles vê a relação entre corpo e alma como uma união essencial para a definição da natureza humana. Para ele, percebemos as coisas com a alma e com o corpo, pois o sujeito que percebe é composto de corpo e alma, mas ocorre de modo distinto no corpo e na alma (Aggio, 2009).

² A teoria das formas de Platão é a ideia de que as qualidades comuns de um conjunto de objetos tangíveis são formas inteligíveis, que existem de forma real. Essas formas são abstratas, não materiais, eternas e imutáveis, e são consideradas mais reais do que o mundo material, que é mutável e conhecido pelos sentidos. Dr. José Lourenço Pereira da Silva, A teoria das Formas de Platão, (<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/jai/a-teoria-das-formas-de-platao>) Acesso em: 22 de Março de 2025.

David Hume (1711-1776), filósofo escocês do século XVIII, foi um marco em seu tempo, diferenciando dos demais pensadores. Seu esforço procurou mostrar a importância das experiências sensíveis no padrão do gosto - ideia foi publicada em 1757 (Sá, Júnior, 2015). Ele acreditava que a educação estética deveria incluir a exposição a diversas formas de arte e estéticas, permitindo que os indivíduos experimentem e desenvolvam suas emoções em resposta a essas obras. Embora o gosto seja subjetivo, ele também pode ser compartilhado e discutido. Hume argumenta que todo o conhecimento humano se origina das impressões sensoriais, isso implica que a educação do corpo é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão. Embora Hume tenha se concentrado mais na mente, seu reconhecimento da interconexão entre corpo e mente sugere que a educação do corpo é parte integral da formação do indivíduo. (Stigar, 2011)

Para o educador Edson Inforsato (2006), a educação é o sistema que mais coopera para a continuidade do pensamento dualista. No processo educativo, ainda predomina a compreensão do corpo como elemento “acessório” e como instrumento das práticas educativas. Inforsato também revela que “se o racionalismo cartesiano, um dos pilares da modernidade, acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos, um dos agentes dessa ideologia foi claramente a escola” (2006, p.101). A escola trata o ser humano a partir de uma visão fragmentada: corpo e mente, tornando-se evidente a supervalorização dos aspectos intelectuais. No entanto, o corpo precisa existir na sala de aula e na escola. Uma pergunta que surge é: de que maneira poderíamos pensar/lidar/perceber/lidar com o corpo a partir desse contexto histórico já tão solidificado? Esse contexto dificulta concebermos a relação mente/corpo de outro modo, uma vez que a cultura à qual pertencemos limita e condiciona nosso entendimento nessa questão. Historicamente, estamos condicionados a uma tradição cartesiana.

Podemos considerar, portanto, que as concepções de corpo instauradas por esses filósofos, carregam vestígios até os dias de hoje, no contexto educativo. Existe um preconceito em relação ao trabalho com o corpo, ou seja, ele é considerado o “inimigo” que não colabora com os estudos, pois a ideia perpetuada na escola é de que, para aprender, precisamos estar parados e em silêncio (Guanais, 2017). Se na educação formal o silêncio é um dos pressupostos, o corpo fica “ameaçado de morte” (Almeida, 2009, p. 3). Imóvel, aprende-se silenciosamente, não há troca de palavras, discussões ou movimentos, cabe apenas “assimilar” o ensino e não dialogar.

No próximo capítulo, irei articular as ideias até aqui apresentadas, no campo da educação, no sentido de buscar compreender como essas noções operam na prática educativa,

com foco no campo da dança. Como se perpetuam modelos de ensino onde os alunos não se expressam, não exploram possibilidades criativas e tendem a repetir o que aprendem? Quais as consequências da falta de reflexão crítica dentro do campo da educação? O que práticas que fomentam a consciência de si, o compartilhamento e a problematização podem nos trazer?

2. PRESENÇA OU AUSÊNCIA DO CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES E RUPTURAS

Refletir sobre a presença do corpo na educação é essencial, uma vez que, historicamente, e ainda hoje, a dimensão corporal tende a ser negligenciada em muitas práticas pedagógicas. Deve-se abandonar a visão do corpo como um mero instrumento funcional e operacional, superando a concepção que o reduz a gestos meramente mecânicos, previsíveis e programáveis.

Os professores, como pensadores, constroem suas práticas a partir de suas próprias experiências, formações e crenças (Silva, 2003). Dessa forma, muitos ainda carregam uma herança dualista, marcada em seus próprios corpos, na qual disciplinas como a Educação Física e a Dança são vistas como corporais, enquanto História e Matemática são compreendidas como intelectuais.

As atitudes disciplinares dos educadores geralmente se baseiam na imobilidade física como punição e na liberdade de movimentos como uma recompensa. Esse padrão é evidente, por exemplo, quando alunos considerados indisciplinados são impedidos de realizar atividades que envolvem movimento e expressão corporal (Strazzacappa, 2001). Tal abordagem interfere na compreensão da aprendizagem, reforçando a ideia de que o corpo e os sentidos não fazem parte do processo de construção do conhecimento. Ao restringir o ensino a aulas expositivas e transformar o aluno em um mero receptor passivo - que permanece quieto, sentado e em silêncio, na expectativa de produzir mais e melhor -, corre-se o risco de estagnar o processo de ensino-aprendizagem e de comprometer a formação de um sujeito crítico. Esse método tradicional de ensino tende a ser mais conteudista, centrado na transmissão de informações e, muitas vezes, sem articulação com a prática ou com a realidade dos estudantes.

Essa concepção tradicional de ensino é chamada por Paulo Freire de “educação bancária”, expressão que representa uma crítica contundente ao modelo tradicional de ensino, ainda amplamente presente em muitas instituições de ensino. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2017, p. 80) define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Nessa lógica, o saber é uma doação unilateral - um conteúdo pronto, transferido pelo professor aos alunos -, que, por sua vez, são desconsiderados como sujeitos de saber. Essa abordagem não estimula a reflexão, a criatividade, nem a transformação e silencia a crítica à realidade social vivida.

Essa concepção tradicional de ensino, criticada por Paulo Freire, pedagogo e patrono da educação brasileira, compartilha raízes com a metáfora da tábula rasa, herdada do

pensamento moderno, especialmente da filosofia de John Locke (1632-1704). A ideia é de que o estudante é um “quadro em branco” sobre o qual o professor escreve o saber legítimo, pressupondo que o estudante não possui conhecimento prévio, vivências ou bagagens culturais que mereçam consideração no processo educativo. O corpo, nesse cenário, torna-se apenas um suporte físico para a mente: imobilizado, silenciado e controlado. Essa abordagem ignora o fato de que todo sujeito chega à escola com um repertório cultural, emocional e corporal que deve ser acolhido e integrado à prática pedagógica.

Há muitos meios de anular ou tornar ausente o corpo: mantê-lo sentado, discipliná-lo por meio de práticas corporais repetitivas etc. Na maioria das escolas o espaço pedagógico onde se passa a maior parte do tempo são as salas de aula e o modo mais habitual de organização desse espaço é dispor os estudantes em fileiras e de frente para um mesmo ponto de atenção, essa imagem de organização da sala é um ícone da anulação dos corpos.

Márcia Strazzacappa, mestra em educação e doutora em Arte (2001), salienta que no ambiente da escola o aluno fica restrito de movimento e expressão, nesse contexto, o corpo é disciplinado, inexpressivo. O corpo é considerado como o lugar que guarda o conhecimento, isso implica na perspectiva em perceber o estudante como uma máquina que reserva conteúdos (Carbonara e Zuco, 2023). Essa perspectiva de disciplinamento corpóreo, encontra similaridade no livro das lições pedagógicas ensinadas por Kant no final do século XVIII: “As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é ensinado” (Kant, 2002, p.13).

Segundo Carbonara e Zuco (2023), trata-se de um esquecimento construído: primeiro molda-se o corpo pela disciplina, depois age-se quase como se ele não estivesse aí a ponto de que o próprio sujeito renuncie em expressar-se como corpo. Perde-se nessa institucionalização, a compreensão de que o corpo é o posicionamento do indivíduo no mundo social, ou seja, esquece-se o sujeito corpóreo que se expressa, movimenta-se, desenvolve-se intelectualmente e exercita a cidadania.

Muitas experiências se perdem devido à distração do professor e à ausência de um olhar atento à investigação e às expressões corporais dos alunos. O corpo, nesses contextos, passa a ser tratado como uma máquina: um corpo que se movimenta sem se ouvir, sem se sentir. Contudo, a intenção não é culpabilizar os professores, pois eles também são atravessados por marcas de um sistema disciplinador de corpos, que historicamente abafou a imaginação e a criação (López-López e Galdino, 2020). Como apontam López-López e Galdino (2020, apud Almeida, 2009, p.7):

[...] o corpo se silencia diante da redução das experiências que a educação formaliza e institucionaliza. Não somente porque a escola é um lugar proposital de silenciamento do Corpo, mas porque o corpo entendeu o quanto os anticorpos educacionais não serão vencidos se ele falar. Ele se cala, portanto.

Assumindo agora um percurso do pensamento contemporâneo, me afastando da objetificação do ser humano, me aproximo da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, filósofo francês da primeira metade do século XX, que afirma a reconciliação na relação com o mundo a partir do corpo: “Retomando [...] o contato com o corpo e com o mundo é também a nós mesmos que reencontramos” (Merleau-Ponty, 1999, p. 278).

Silvino Santin (2001), doutor em filosofia e professor brasileiro, refere-se a uma corporeidade primordial como o elemento motor de sequências e rupturas que evidenciam corpos “entrelaçados entre si como uma teia de aranha, mas forçados à adaptação ao meio ambiente” (p. 60). É como esse pensamento que se quer ultrapassar perspectivas dualistas e assumir uma concepção de que o corpo é o sujeito social, que influencia e é influenciado a partir das tramas no meio em que está inserido.

Tomando essa ideia de corpo não dissociado do mundo em que vivemos, para o âmbito de ensino de dança, cabe-nos como artistas e professoras nos perguntar com que concepção de corpo trabalhamos em sala de aula. Ao longo dos séculos, o ensino de dança tem forjado alunos a vestir e acomodar dentro de conchas, como veremos a seguir.

2.1 O corpo na Dança

É razoável supor que educadores de dança, ao utilizarem o corpo como principal meio de aprendizagem, reconheçam sua dimensão integral, compreendendo-o como um território rico na construção de sentidos. No entanto, não basta apenas utilizar o corpo como ferramenta de trabalho sem uma reflexão crítica sobre o *modo* como isso se dá no processo educativo. Nesse sentido, ainda há educadores que desejam que seus alunos se comportem como fiéis reprodutores de suas ideias, utilizando metodologias engessadas e antiquadas.

Práticas e atividades corporais que poderiam fomentar a reflexão crítica, a criatividade e a autoralidade, muitas vezes que se restringem à exaustiva repetição de passos codificados, sem qualquer compreensão do porquê ou como isso pode ser feito, e sem espaço para criação, descobertas de repertório ou reflexões sobre essas investigações.

Em aulas de técnicas de dança, é comum o professor demonstrar o movimento e os alunos o replicarem em silêncio e passividade, o que pode gerar rivalidades e competições entre eles, uma vez que muitos professores escolhem alguns alunos como “modelos” a serem seguidos. Nesse tipo de aula, o produto final é mais valorizado que o processo, e os alunos não se manifestam ou compartilham suas questões, dúvidas e experiências. Nesse sentido, Raquel Cavalcanti, (2018, p.5) nos lembra que “onde não há voz e diálogo, não há pensamento crítico ou oportunidade de reflexão”. Se a dança fosse feita somente da reprodução de repertórios prontos, professores com formação superior seriam dispensáveis. No entanto, o ensino de dança engloba conteúdos amplos e complexos, que vão muito além de mera repetição de passos e sequências.

A dança clássica, em especial, ainda é marcada por padrões rigorosos que tratam o corpo como objeto: um corpo técnico, treinado, clássico e virtuoso, exigindo disciplina extrema para atender às expectativas técnicas e estéticas. A metodologia do ballet clássico é, muitas vezes, inquestionável, não permitindo nenhum tipo de intervenção dos alunos, que se limitam à reprodução. Em busca da perfeição, bailarinos frequentemente são acometidos por dores e lesões para alcançar uma habilidade técnica, o que aumenta as exigências impostas a si mesmos.

Na escola formal, como já mencionado anteriormente, o corpo geralmente é visto como acessório para datas comemorativas - carnaval, festa junina, festa da família e festas de fim de ano -, onde a dança é utilizada apenas como uma ferramenta decorativa. Nesse tipo de abordagem, a Dança não é reconhecida como uma área de conhecimento, capaz de oferecer recursos que auxiliam no ensino e na aprendizagem de outros conteúdos. No contexto escolar, ela não é geralmente vista por sua importância no processo de ensino-aprendizagem ou sua relevância educativa e seus inúmeros benefícios, e muito menos como visão do corpo como soma, um corpo presente e vivido, propiciando uma ampla vivência e fruição da dança.

Planejamentos engessados pela necessidade de controle minam a experiência, levando à educação de corpos silenciados e adormecidos. Isabel Marques (2011), pioneira no Brasil na sistematização e pesquisa na área de ensino da Dança, destaca dois modelos de educar e ensinar corpos: corpos conchas e os corpos-sociais. Marques, a partir de um comparativo de Langveld (1994) entre caramujo e o ser humano: “A criança não vive dentro do corpo como uma lesma em sua concha. O ser humano vive no mundo com seu corpo” (p.31). Ela usa essa mesma metáfora para o ensino da Dança. Corpos-conchas se isolam e esquecem suas realidades; nas aulas de dança, são evidenciados pelas técnicas codificadas, passos pré-determinados e coreografias prontas que impedem o diálogo com os corpos presentes e com a individualidade

(Marques, 2011). Enquanto que corpos-sociais são “potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos. Esse corpo se faz presente, se posiciona; são pensamentos, ideias, atitudes em constante diálogo com a arte e com o mundo” (Marques 2011, p. 32).

O ensino contemporâneo da Dança rompe com a ideia de corpos passivos e homogêneos, apostando em processos criativos, expressivos e autorais. Rudolf Laban, pioneiro na sistematização do movimento humano, desenvolveu uma teoria que vai além da simples exploração do espaço, do peso e do tempo, focando também na análise do esforço e da forma no movimento (Laban, 1978). Sua abordagem, abriu caminhos para que o ensino da Dança valorizasse mais o processo de descoberta do que o produto final, estimulando a consciência corporal e a expressão autêntica. Isadora Duncan também rejeitou as formas rígidas e limitadoras, defendendo a expressão do movimento de forma mais livre e orgânica. Para Duncan (1917), a dança não deveria ser técnica, mas sim uma expressão genuína do ser humano, algo que brotasse do corpo de forma natural. Nesse contexto, enfatizando que o movimento não deveria ser apenas técnico, mas sim uma expressão autêntica das emoções e experiência Pina Bausch (2000, s/p) revoluciona o pensamento coreográfico ao afirmar que “não estou interessada em como as pessoas se movem, mas no que as move”, propondo que a dança surja a partir das emoções, experiências e histórias individuais. Esses pensadores abriram caminhos para que o ensino da Dança hoje seja pautado em princípios como a improvisação, a investigação pessoal, a diversidade de corpos e movimentos, a construção coletiva e o estímulo à autoria.

Mais do que ensinar a executar movimentos, o educador contemporâneo de dança é aquele que provoca perguntas, cria espaços de pesquisa e acolhe as múltiplas formas de ser e dançar. Assim, a dança contemporânea no espaço educativo se torna uma prática de resistência e emancipação, capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis e criativos em constante diálogo com o mundo. Strazzacappa (2001) também reforça a necessidade de uma abordagem estética e crítica, entendendo a dança escolar como espaço de “experiência estética, de sensibilidade e de criação”, e não apenas de reprodução de movimentos (Strazzacappa, 2001, p. 88). Para ela, dançar na escola é um ato político e poético, capaz de humanizar e expandir a percepção do aluno sobre si mesmo e sobre o outro. Klauss Vianna, bailarino, coreógrafo e educador (1990) aprofunda a discussão quando diz que “o movimento nasce da escuta interna” (Vianna, 1990, p. 45), defendendo práticas de ensino que favoreçam a consciência corporal, a liberdade criativa e a construção de repertórios próprios.

Ao reconhecer o corpo como sujeito ativo e a Dança como campo de produção de conhecimento, abre-se a possibilidade de construir ambientes educativos mais inclusivos, dialógicos e potentes. Dessa forma, o ensino da dança pode se afirmar como prática de liberdade, sensibilização e transformação, rompendo com a lógica da repetição para abrir espaço à invenção de novos modos de ser e estar no mundo.

2.2 O Olhar Sensível: Educadores entre a Corporeidade e a Curiosidade

Acredito que o educador possa fazer a diferença ao propor práticas pedagógicas que instiguem a participação integral dos educandos, estimulando o corpo como espaço de construção de identidade, expressão e saberes. É necessário adotar uma postura sensível, voltada ao acolhimento da corporeidade e da subjetividade dos alunos, reconhecendo que o conhecimento se constrói também - e essencialmente - através do corpo vivido.

Paulo Freire (1996) foi um dos maiores defensores de uma educação que privilegia a construção do saber de forma ativa e participativa. Segundo ele, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Para Freire, o verdadeiro ensino é um ato dialógico e libertador, que se realiza no encontro entre professores e alunos, ambos curiosos e abertos às possibilidades do mundo.

Freire (2006) diferencia a curiosidade, vista como a centelha do conhecimento, entre a curiosidade ingênua – aquela que surge espontaneamente diante de algo que nos chama atenção – e a curiosidade epistemológica, que envolve o exercício crítico, reflexivo e investigativo. Essa última é a que deve ser cultivada em contextos educativos, pois nos convida a problematizar, a duvidar e a construir conhecimento em diálogo com o mundo. O professor, portanto, “desafia a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partilhar a criticidade” (Freire, 2006, p. 79). Quando esse movimento é bloqueado por práticas pedagógicas técnicas, automatizadas ou autoritárias, o que se instaura é uma “curiosidade castrada” (Freire, 2006, p. 81) – limitada à memorização e reprodução de saberes. Assim, para Freire, o educador deve incentivar nos alunos a curiosidade, o questionamento e a problematização da realidade, rompendo com a ideia de métodos rígidos e currículos fechados. Ensinar é conhecer a experiência, construindo um diálogo entre professor e aluno com base nas necessidades diárias reais dos mesmos. A educação deve nascer das experiências concretas e dos interesses reais dos educandos, fazendo do ato de aprender um processo vivo, afetivo e transformador (Freire, 1996).

Ao discutir a curiosidade no campo da dança, Raquel Cavalcanti (2023) reflete sobre como a “curiosidade domesticada”, termo cunhado também por Freire (2006), que é aquela que alcança somente a memorização mecânica de algo e não seu aprendizado real, aparece em maior escala em contextos formativos conservadores, nos quais se privilegia a repetição e a obediência. Segundo ela, é necessário que ocorra um deslocamento: “Para que haja construção e produção de conhecimento, precisamos passar da curiosidade ingênua e domesticada para exercer nossa curiosidade epistemológica, isto é, aquela que indaga, que compara, que duvida, que questiona, que se porta de maneira insatisfeita e indócil” (Cavalcanti, 2023, p. 94).

Nessa mesma perspectiva, Carl Rogers (1998), psicólogo americano, propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Centrada no Aluno, afirmando que o ensino deve envolver o indivíduo em sua totalidade: afetiva, cognitiva e experiencial. Segundo Rogers (1998, p.167):

Uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Para Rogers, a criação de um ambiente de respeito mútuo e aceitação é fundamental para que o aluno se sinta seguro para se expressar, experimentar e transformar-se. Da mesma maneira, Ângela Goulart (2000) reforça que a aprendizagem significativa envolve o ser humano de maneira integral:

[...] deve ser algo significativo, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende. Uma aprendizagem significativa tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. [...] Esta aprendizagem suscita mudanças no comportamento, nas atitudes e até mesmo na personalidade dos educandos (Goulart, 2000, p. 94).

Para Jussara Miller (2014), professores que compreendem a importância do corpo e do movimento, possibilitam a si mesmo experiências relevantes e significativas que modificam suas práticas. Quando transformam sua organização corporal, o que de fato se transforma é seu olhar sobre o mundo, aquilo que se quer dizer sobre o mundo também se transforma e a maneira como quer dizer as coisas também se modifica.

Assim, proponho um novo olhar para o ensino - um olhar atento, sensível e instigador - que reconheça o corpo como sujeito de experiências e a curiosidade como força vital para a aprendizagem significativa.

2.3 A Corporeidade como potência de existência e conhecimento

No campo da educação, acredito ser urgente deslocar o olhar mecanicista e fragmentado sobre o corpo para uma compreensão mais integral, que o reconheça como centro de experiência, expressão e construção de saberes. Falar de corporeidade é falar do sujeito em sua totalidade, em sua relação com o mundo. Como aponta Tadeusz Polak (1997, p.37), a corporeidade vai além da materialidade do corpo, “não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições; [...] é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história”

Na mesma perspectiva, Merleau-Ponty (1999, p. 122) afirma que “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido[...]” ou seja, que o corpo é a nossa ancoragem no mundo, reforçando a ideia de que é por meio do corpo vivido - aquele que sente, age e pensa - que o sujeito se constitui e se relaciona com o outro e com o ambiente. Assim, o corpo não é apenas um organismo biológico com funções psíquicas e motoras, mas um lugar de inscrição de experiências, afetos e significados.

Wagner Wey Moreira e Regina Simões (2006) tentam sintetizar essa noção de corporeidade ao afirmarem que: “Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro é inconcebível” (p.87). Apesar de poética, a definição pode parecer imprecisa à primeira leitura. Polak (1997), ao dialogar com a fenomenologia de Merleau-Ponty, aprofunda essa definição, enfatizando a corporeidade como vivência existencial e simbólica - um corpo que se reiventa, que sente, que pensa e que cria.

A professora Roseli Cação Fontana, em relato citado por Nóbrega (2005), ilustra de forma sensível como a corporeidade pode se manifestar na prática pedagógica:

Lia, declamava e, enquanto o fazia, seus olhos e sua voz transmutavam-se. A professora transformava-se em intérprete. O texto transformava-se em acontecimento (...). Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, mediada por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que a palavra oral guarda e cujas influências foram reconhecidas por todos os que desde a Antiguidade se preocuparam

com a eficácia da palavra (...). Era a lógica mesma da fala professoral que aquela mulher implodia, deixando que a literatura prevalecesse sobre a pedagogização, que a paixão pela palavra prevalecesse sobre a homogeneização dos sentidos, a emoção da experiência sobre o saber que vale por si mesmo, a corporeidade pulsante sobre a negação do corpo. Tanto assim que dela e com ela aprendi algo que nunca enunciou: um princípio educativo de extrema corporeidade. (Nóbrega, 2005 apud Cação Fontana, 2001, p.48-50).

Esse relato nos convoca a pensar a corporeidade como uma experiência relacional, sensível e afetiva. O corpo da professora, presente de forma inteira na sala de aula, afetava e era afetado. E é nessa troca que se produzia conhecimento. A corporeidade, portanto, é mais que um conceito - é vivência. Como sintetiza Wagner W. Moreira (2017, p.7), “corporeidade é uma atitude perante a vida”. Isso implica em compreender que o corpo e a mente formam uma unidade indissociável: a experiência é sempre corporeamente. Não há um corpo-objeto comandado por uma mente-sujeito, mas um corpo-sujeito que sente e pensa simultaneamente.

Essa perspectiva também é destacado por Silvino Santin (1993), citado por Mariana López-López e Graciele Galdino (2020):

Para repensar e desenvolver a corporeidade é fundamental aprender a realidade corporal humana. Fica completamente descartado o hábito de entender o corpo a partir de elementos que vêm de fora. Essa leitura direta faz-se através da escuta da linguagem corporal. O corpo é falante, mas sua linguagem não deve ser científica, nem gramatical, muito menos matemática. Ela é, sem dúvida, cifrada, falta o intérprete [...] A corporeidade humana inspirada nessas linhas gerais precisa ser um desenvolvimento harmonioso como um concerto musical ou uma obra de arte em que nenhum aspecto ao alcance da criatividade de cada vida humana possa ser esquecido ou maltratado (Santin, 1993,p. 67).

Nesse sentido, o corpo é linguagem viva - e precisa ser escutado. Ao escutá-lo, promovemos uma pedagogia que considera o sujeito integral, e não apenas sua cognição racional. Como reforça Jussara Setenta (2008), ao mover-se, o corpo comunica, evoca sentimentos e experiências, despertando novos saberes e ampliando a percepção de mundo.

Ao defender uma prática pedagógica que valorize a corporeidade, estamos também resistindo à tradição racionalista e tecnicista que historicamente silenciou os corpos nas escolas. Por outro lado, podemos acreditar que com uma prática educativa direcionada à investigação do corpo, o sujeito pode aprender mais sobre si, compreendendo que o corpo carrega a história de cada um de nós.

Como anuncia Paulo Freire (2006), “ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo” (p. 45). Ensinar exige presença encarnada, relação, escuta. Por isso, compreender a corporeidade como potência de existência e conhecimento é reconhecer o corpo como sujeito - sensível, histórico e político - capaz de transformar o mundo e ser transformado por ele. Portanto, quando pensamos em corpo na escola é importante entendê-lo enquanto sujeito.

Pensar a educação para além da mente racionalizada exige o reconhecimento do corpo como território de potência, linguagem e experiência. Ao resgatar o valor da corporeidade, rompemos com o modelo fragmentado que ainda predomina em muitas práticas escolares e abrimos espaço para novas formas de ensinar e aprender, em que o corpo é vivido em sua inteireza. Essa compreensão nos leva, inevitavelmente, a uma investigação mais aprofundada sobre o corpo enquanto território de experiência e expressão. Como se dão os processos de escuta e percepção de si na prática da dança? De que maneira a educação somática e suas abordagens sensíveis podem nos oferecer ferramentas para essa escuta mais refinada de nossos gestos, memórias e histórias corporais? São essas questões que abordarei no próximo capítulo, explorando o corpo como campo de descoberta, transformação e criação.

3. CORPO E EXPERIÊNCIA: UMA JORNADA DE DESCOBERTA E EXPRESSÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA E DA DANÇA

O corpo, nesta pesquisa, é considerado um território rico em descobertas, revelando-se quando há liberdade de movimento e abertura às experiências sensíveis. Isso significa que toda percepção e toda experiência já é corporal. O corpo, integrado em comunhão com a mente, adquire o status de instrumento de experiência e expressão.

Segundo o filósofo moderno Baruch de Spinoza (1632-1677), a mente é um modo do atributo pensamento e a mente pensa seu corpo em ato. Isso nos permite entender que a mente e corpo estão em correspondência contínua: um se reflete no outro. Sem corpo não há pensamento - e vice-versa (Silva, 2018). Portanto, o corpo não é algo que “temos”, mas algo que somos; é a própria condição de possibilidade para a experiência e a percepção.

Maurice Merleau-Ponty, propõe na fenomenologia do corpo que a compreensão, a sensação e o pensamento são possibilitados pelas vivências corporais. Ele cunha o termo “corpo vivido” para descrever essa integração (Nóbrega, 2008). Assim, nossas experiências tornam-se fonte de conhecimento, rompendo com a dicotomia entre sensível e racional. O corpo presente e ativo é afetado pelo que acontece e carrega essas marcas.

Segundo Jorge Larrosa (2002), a experiência é uma reação com algo que se prova, o que nos atravessa de modo significativo. Ele afirma: “experiência é senão aquilo que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece” (p.21). O saber da experiência é incorporado, está em nós - diferente do saber científico, que é externo e passível de transmissão. Esse saber está encarnado vivo em constante transformação, vinculado ao corpo, à mente e à vivência.

Investigar a própria experiência desenvolve a autonomia intelectual e criatividade, pois explora as próprias questões em vez de apenas absorver respostas externas. A experiência é fundamental para a investigação e descoberta de um corpo presente. Entretanto, a experiência, diferentemente das vivências rápidas do cotidiano acelerado, exige tempo, pausa, reflexão e entrega. Para Larrosa, a experiência é o oposto do que encontramos hoje no mundo contemporâneo, em uma cultura de aceleração onde tudo precisa ser quantificado e imediatamente útil, que reduz as experiências a vivências, rápidas e desprovidas de reflexão. É um acontecimento que repercute em nosso interior, provocando mudanças em nossa maneira de ser, sentir e pensar. A experiência não é passiva, ela é um processo de abertura, diálogo e transformação, ela exige entrega, não se pode ter uma experiência genuína sem se deixar

atravessar pelo outro e pelo mundo. Portanto, criar um ambiente onde a experiência na educação possa acontecer exige um movimento de desaceleração, envolvendo o outro, o mundo e a alteridade e abrindo espaços para o diálogo, o encontro e a escuta. Larrosa enfatiza que a experiência não ocorre no barulho ou na pressa, ela demanda silêncio para ouvir o que ela tem pra nos dizer, se desdobrando lentamente, pedindo calma e nos permitindo refletir e sentir profundamente.

Reconstruir o papel do corpo no processo educativo implica considerá-lo como um ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional - uma totalidade complexa e integrada (Morin, 2011). Isso significa compreender que o corpo é atravessado por experiências que não apenas nos formam, mas que nos transformam, quando vividas com presença e escuta. Para que a experiência aconteça na educação, é necessário desacelerar o tempo pedagógico, abrir espaço para a escuta do gesto, do silêncio e da sensibilidade. Nesse sentido, como defende Larrosa (2002), educar não é apenas transmitir informações, mas criar condições para que algo nos aconteça. A dança, quando aliada à escuta somática, pode se tornar uma prática de presença que ativa a percepção e transforma o corpo em linguagem viva. Assim, abre-se caminho para pensarmos em como a Educação Somática oferece ferramentas concretas para cultivar esse corpo sensível, capaz de aprender a partir de si, como veremos no próximo capítulo.

3.1 O corpo na Educação Somática

Thomas Hanna (1928 - 1990), filósofo e educador do movimento, foi quem cunhou o termo “Educação Somática”, buscando uma palavra que englobasse os aspectos estruturais e subjetivos do corpo, escolhendo o termo “soma”, que significa “corpo vivo” (Vieira, 2015). A Educação Somática visa o refinamento da sensação e da percepção do movimento com objetivo de aperfeiçoar a consciência corporal (Silveira, 2009). A consciência, aqui, é central, permitindo identificar tensões, hábitos automáticos e substituí-los por ações mais funcionais por meio da experiência direta do corpo em movimento.

Esse campo interdisciplinar abrange diversas práticas - como Método Feldenkrais, Técnica Alexander, Eutonia, Ginástica Holística, *Body-Mind-Centering*, *Ideokinesis*, Fundamentos *Bartenieff* - e está presente em escolas de dança, academias, clínicas e instituições de ensino (Strazzacappa, 2009). No Brasil, destacam-se os trabalhos de Klauss e Angel Vianna e de José Antonio Lima. Ele abrange uma variedade de conhecimentos onde as esferas cognitiva, sensorial, motor e afetiva se interrelacionam. A Educação Somática envolve a

investigação do movimento e do corpo por meio da palavra, gesto ou toque, estabelecendo uma relação ativa e consciente com o próprio corpo.

A Educação Somática está ancorada em uma visão holística do ser humano, capaz de autorregulação - e não apenas do conteúdo - valorizando o modo como se aprende. O corpo subjetivo do aluno é considerado na construção desse aprendizado (Bolsanello, 2005). O ensino não é sobre o quê se aprende, mas como se aprende. O aluno pode estar deitado, sentado, em pé ou em movimento pelo espaço, utilizando acessórios como bolas de borracha de diversos tamanhos, bastões de madeira, etc. Nas aulas com referências somáticas, nota-se uma mudança na dinâmica entre professores e alunos. O ambiente torna-se menos hierárquico, mais dialógico e confiável, estimulando a autoavaliação e a observação do próprio corpo e do outro. O professor assume o papel de facilitador do processo, guiando por meio da palavra e da escuta atenta, que direciona o aluno para um estado de presença e atenção em relação às suas experiências (Cavalcanti, 2018).

O encontro da dança com a educação somática deu-se em um momento que ocorria uma saturação dos modelos da dança moderna e do virtuosismo, reivindicando o respeito aos limites anatômicos do corpo, em contrapartida estimulando a exploração de novos repertórios de movimento (Domenici, 2010). A dança passou a ser vista para além de estilos e virtuosismo; de quão alto, o quão rápido e do automatismo da repetição até que se decore a sequência, assumindo o corpo como um laboratório, que centra-se na exploração da consciência e na liberação do corpo, na unificação da carne ao espírito.

Nesse sentido, as práticas somáticas possibilitaram novos modos de lidar com o corpo e o próprio conceito de dança, que perpassa inúmeras nuances e camadas, passando a explorar movimentos e práticas diferentes dos tradicionais de dança, ou seja, experimentos e investigações para perceber o que surgiria, valorizando o conhecimento experiencial - aprender fazendo, enquanto corpo vivo. Reflexões, diálogos, problematizações tornaram-se a principal ação desse encontro, fazendo desse material uma atividade exploratória, culminando em criações de composição coreográfica, a partir do que foi tocado nas reflexões. (Cavalcanti, 2023). “Mais de uma dúzia de disciplinas somáticas nasceram da investigação da dança e da Educação Somática” (Martha Eddy, 2018 p. 44).

Conheci o trabalho de Klauss Vianna durante minha graduação em dança na UFMG. Klauss acreditava que, antes de aprender a dançar, é necessário ter consciência do corpo, de suas limitações e possibilidades para que, a partir dessa consciência corporal, a dança aconteça (Vieira, 2015). Enfatizava a construção de uma dança pessoal associada às experiências de vida de cada pessoa, considerando o corpo como uma narrativa de sua vivência. Para Klauss, dançar

não acontece apenas dançando, mas também pensando e sentindo, pois entende que dançar é estar inteiro. Sua afirmação nos indica que o movimento envolve outros aspectos do ser, além dos mecânicos (Miller, 2014).

Segundo Jussara Miller (2012), estudiosa do trabalho de Klauss Vianna, a improvisação, prática central nas propostas de Klauss, favorece a incorporação do movimento e o estado de presença. Para ela, seu trabalho não se limita a dançarinos, podendo qualquer pessoa de diversas áreas experimentá-la, pois estimula a expressão pessoal e a pesquisa do próprio corpo, aplicando-se também a atividades diárias como meio de prevenir tensões e estresses desnecessários para o corpo.

A partir desse panorama, torna-se possível afirmar que a Educação Somática, ao integrar corpo, percepção, escuta e experiência, não oferece apenas técnicas de movimento, mas um modo de habitar o corpo e o mundo. O que se desenha, então, é um corpo que aprende a partir de si, de seus sentidos, de suas histórias, e não a partir de imposições externas ou modelos pré-definidos. E é exatamente nesse ponto que minha pesquisa se inscreve: como cultivar, em contextos formativos e criativos, um corpo presente e sensível, que se move não apenas para reproduzir, mas para expressar, investigar e criar?

Ao longo da minha formação, foi esse encontro com a Educação Somática e com a dança como espaço de experiência que me levou a redescobrir meu corpo não como instrumento, mas como sujeito da aprendizagem. As práticas que vivi em sala de aula — de improvisação, escuta, experimentação — tornaram-se, mais que técnicas, estratégias de autoconhecimento e produção de sentidos. Neste trabalho, busco justamente refletir sobre essas pistas e questões como formas possíveis de educar com e a partir do corpo, sem o reducionismo da performance, sem o automatismo da técnica pura, mas com a escuta atenta de um corpo que pensa, sente e dança.

Essa é a principal contribuição desta investigação: evidenciar que a corporeidade não é ponto de partida nem de chegada, mas um caminho em construção contínua — uma forma de se estar no mundo, presente, afetado, em transformação. No próximo tópico, narro experiências vividas na universidade que ilustram como essa pesquisa não apenas fala sobre o corpo, mas foi vivida com o corpo.

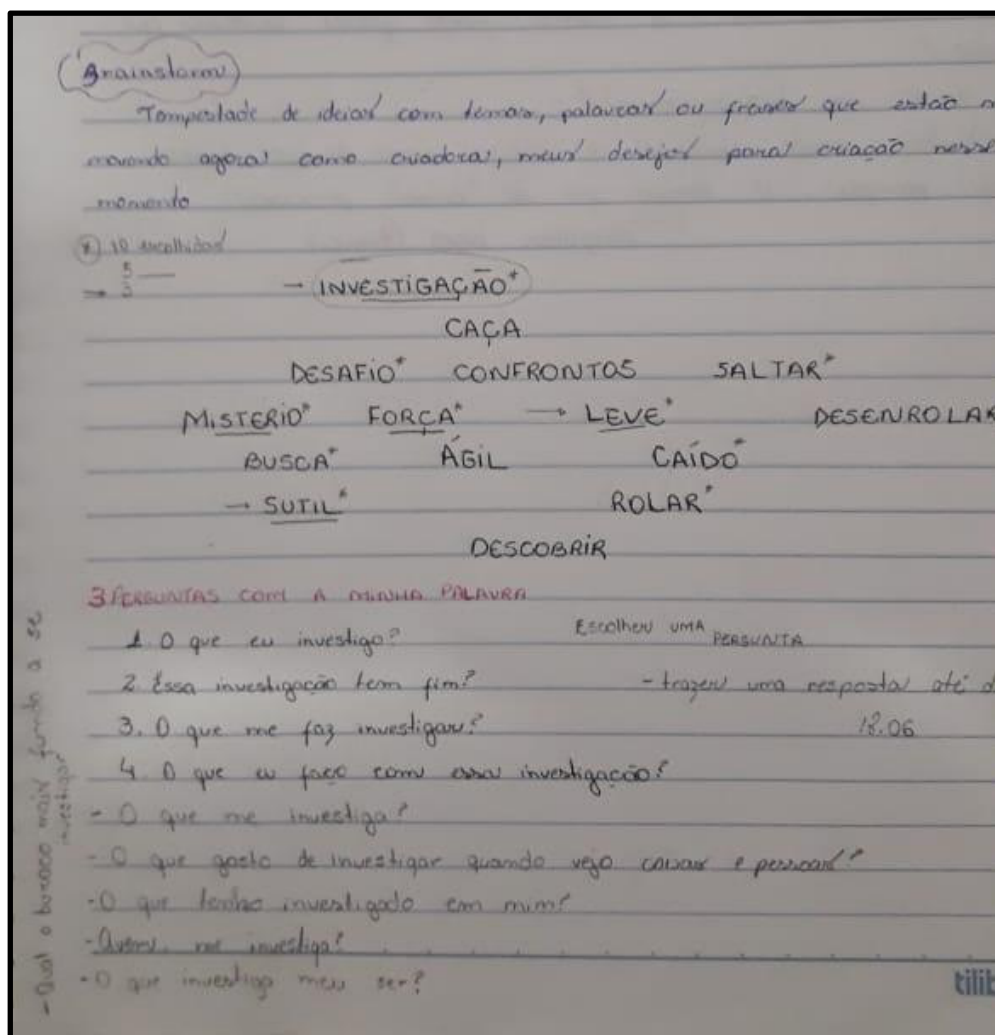
3.2 Corpo-Memória: Afetos e Descobertas na Formação em Dança

Ao sermos estimulados a investigar o nosso próprio corpo e nossas experiências, nos tornamos pesquisadores de nós mesmos, mergulhando em processos que não apenas nos

ensinam, mas nos transformam. Larrosa (2002, p.24) ressalta que “a investigação requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, dar tempo e espaço”. O corpo que dança está aberto a descobertas, transformações e sobretudo, a questionamentos do que é a dança e o que é a arte do corpo. Abaixo, relato minha experiência em relação à investigações de processos ao qual fiz parte:

Durante minha graduação em Dança na UFMG, na disciplina de “Processos Criativos em Dança Teatro”, explorei o “método das perguntas”, desenvolvido por Pina Bausch. Nesta disciplina mantive um diário de bordo, inicialmente com um *brainstorm* de palavras que nos atravessavam, até chegarmos a uma pergunta que orientaria o processo criativo. A partir dessa pergunta, surgiam gestos, movimentos e reflexões corporais.

Figura 1 – diário de bordo da artista/pesquisadora



Fonte: arquivo pessoal

Pina Bausch (2000) usava questões provocativas para instigar os bailarinos a responder com o corpo. Seu interesse estava em “o que move as pessoas”, não apenas como elas se movem. O corpo, nesse contexto, é atravessado pela memória e pela experiência, tornando-se expressão autêntica. Ela buscava gestos sinceros, que fossem reflexos da vida dos bailarinos, e não simulações. Esse processo criativo colocava o corpo como narrador da história a ser contada, provocando os bailarinos com perguntas complexas e inquietantes, para buscar respostas em ações, gestos e dança. Seu método visava revelar marcas da trajetória de vida e a memória, buscando autenticidade. As obras de Pina Bausch procuravam antes de tudo que os bailarinos fossem eles mesmos, não precisavam representar, pois ela buscava algo autêntico, convincente, e não tolerava nada do qual não podia acreditar. Em seus trabalhos, o corpo do bailarino é um reflexo de sua vida cotidiana, de socialização, influências culturais e conflitos, e a dança age sobre esse corpo.

Mergulhada nesse processo, percebi que minhas perguntas revelavam movimentos, e meus movimentos revelavam inquietações, dando início a uma pesquisa investigativa sobre minhas experiências pessoais que atravessavam esses temas que aqui discuto. Minha dança tornou-se um texto poético, uma escrita do corpo no espaço, que dá forma às emoções, capaz de “falar” através de gestos, movimentos, tendo meu corpo como texto que se escreve no espaço. Me vi dançando algo. Não buscava respostas definitivas, mas uma escuta sensível e criativa de mim mesma.

Na disciplina de Percepção Corporal, minha primeira experiência identificando meu corpo, elaborei um relato sobre a minha história corporal, identifiquei padrões de movimento e tensões que moldaram minha postura e movimento - frutos da formação rígida da dança clássica. Esse olhar para o corpo, me percebendo corporalmente, me permitiu uma percepção mais aguçada de hábitos, e a possibilidade de experimentar uma nova organização corporal. Identifiquei, por exemplo, que eu abria muito as minhas costelas, pressionava o glúteo, concentrava muita força no abdômen, na tentativa de me manter na postura de bailarina clássica, resultando em um corpo extremamente mecânico e rígido.

Ao longo do curso, fui capaz de liberar tensões e esforços desnecessários, tornando-me mais presente. Estar presente é um desafio constante, pois o pensamento frequentemente tende a oscilar entre o passado ou almejando o futuro, buscando o resultado. Sobre esse estado

de presença, Marjorie Barlow, uma das alunas de Alexander,³ fala sobre o trabalho consigo mesmo.

Alexander nos ensina que existe uma área principal de trabalho para cada um de nós: trabalhar conosco no sentido de iluminar nossos hábitos inconscientes. É trabalhar para usar mais constantemente a única liberdade que possuímos - o momento que sofremos um estímulo - de modo a ter cada vez mais situações em que podemos *escolher* a nossa reação ao invés de sermos conduzidos pelo hábito a reagir como sempre fizemos no passado. Para isso precisamos estar presentes e conscientes, no momento crucial, para inibirmos antes de reagir (Barlow, 1965, p.7)

Uma das atividades que fizemos na disciplina de Percepção Corporal foi um levantamento sobre nossa história corporal. Ela previa conversar com nossos pais ou pessoas que nos acompanharam desde que nascemos. Os pontos a serem levantados incluíam a história do nosso parto, nossos primeiros movimentos e desenvolvimento, memórias sobre o nosso corpo em outras fases da vida, treinamentos que influenciaram e moldaram nossa estrutura corporal, comentários que ouvíamos sobre nós mesmos (fisicamente ou habilidades e dificuldades) e o ambiente em que crescemos e como ele influenciou nossa história e percepção corporal.

Essas práticas me proporcionaram uma verdadeira “aula de mim”, expressão que sintetiza o processo de autoconhecimento que vivi. A dança passou a ter outra razão, mais sensível, mais humana. Pina Bausch disse uma vez (2000, p. 4)

As coisas mais belas estão quase sempre bem escondidas. É preciso apanhá-las e cultivá-las e deixá-las crescer bem devagar. O que exige uma grande confiança mútua. Pois, afinal, sempre há limites internos a superar. Por isso gosto de trabalhar com dançarinos que têm uma certa timidez, um certo pudor, que não se entregam facilmente. É imensamente importante que haja esse pudor, essa hesitação, quando se chega a um certo limite no trabalho.[...]. O pudor garante que, se, por exemplo, alguém mostra algo bem pequeno, será algo particular e também será visto como algo particular.

Nas práticas vividas, colocava-me em constante desnudar, em mostrar algo particular, meus gestos em sintonia com tudo que me atravessava e, atravessando o corpo, a experiência marca. “E se a experiência marca, torna-se significativa e lembrada por toda uma vida” (López-López e Galdino, 2020, p.132).

³ Frederick Matthias Alexander (1869-1955) foi um ator australiano que desenvolveu uma técnica que leva seu nome: a Técnica Alexander. Ela busca o equilíbrio e uma nova forma de organizar nossos através da auto-observação, atentando assim para a redução das tensões e do excesso de energia que se gasta em certos movimentos diários.

3.3 Pistas Para Habitar o Corpo: Experiência Sensível e Construção De Um Corpo Vivo

Ao longo deste trabalho, partindo da minha própria formação e das experiências vividas no Curso de Dança da UFMG, investiguei o corpo como território de experiência, expressão e construção de conhecimento. Com base em autores como Espinosa, Merleau-Ponty, Larrosa, Paulo Freire, Vianna, entre outros, foi possível iluminar a importância da escuta sensível, da curiosidade epistemológica e da presença como elementos essenciais para uma educação que valorize o corpo como sujeito do saber.

Retomando os objetos que propus no início desta pesquisa - refletir sobre a construção da corporeidade no ensino da dança e propor estratégias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais sensível, apresento aqui três pistas norteadoras que emergem do entrelaçamento entre os referenciais teóricos estudados e as práticas vivenciadas ao longo da minha trajetória. Essas pistas não são um método fechado, mas sim possibilidades abertas que podem auxiliar professoras e professores que trabalham com o corpo em contexto educativo. As pistas constituem como convites a presença e a criação - aspectos que considero essenciais na formação de um corpo-vivo, presente e sensível na docência.

Como se constrói um corpo vivo em um mundo que insiste na fragmentação entre corpo e mente, entre fazer e sentir, entre teoria e prática? Esta pergunta é um fio condutor que atravessa a presente escrita e que, neste tópico, deseja se expandir em forma de um convite: um chamado à experiência sensível do corpo, à escuta atenta de suas potências e à vivência de uma corporeidade que não é apenas anatômica, mas afetiva, vibrátil e perceptiva. Trata-se de lançar pistas para que você, leitor (a), se arrisque a criar com seu próprio corpo, ativando gestos, texturas, memórias e afetos que emergem do encontro com o mundo.

Escuta sensível: o corpo como lugar de presença

A escuta não se reduz ao ato de ouvir sons. Na docência sensível, é acolher o gesto, o silêncio, o tempo do outro. É reconhecer no corpo do estudante não apenas um executor de tarefas, mas um sujeito em processo. Escutar é estar com o corpo atento às variações de tensão, ritmo, respiração e presença.

Uma proposta prática para cultivar essa escuta é exercitar gestos mínimos: sentar-se em silêncio por alguns minutos e permitir que um movimento surja a partir da respiração. Acompanhar esse gesto sem antecipação, sem julgamento ou intenção de forma. Apenas deixar que ele aconteça. Cartografar sua trajetória: Como o movimento nasce? Para onde ele vai? Como ele afeta o restante do corpo? Ao repetir essa prática por alguns dias, o corpo começa a

revelar camadas antes ignoradas. Esse exercício afina a escuta do corpo e favorece a criação de um ambiente educativo mais acolhedor e atencioso.

Na sala de aula, essa escuta pode se traduzir em tempo de pausa, em permitir que o corpo diga algo antes da explicação teórica, em deixar que o movimento aconteça antes de ser corrigido. Escutar é, aqui, um gesto pedagógico.

Corpo em deriva

Esta pista propõe que o professor também se permita experimentar sem saber exatamente o que vai encontrar. A deriva corporal é uma prática que abre espaço para que o corpo vá além da repetição e se torne campo de investigação - tanto para o aluno quanto para o professor.

Na prática, pode ser vivenciada por meio de uma caminhada sensível, em que o professor propõe a seus alunos percorrerem um espaço conhecido com um olhar novo, guiados pelos pés, pelos sons, pelas texturas. Ao final, o convite é refletir: que caminhos o corpo apontou? Quais emoções surgiram? Quais resistências aparecem?

Essa proposta rompe com a lógica do controle absoluto do processo. Encoraja o professor a confiar no tempo do corpo, a permitir que a aprendizagem aconteça a partir da experiência, e não apenas da instrução. Em um mundo marcado pela aceleração e pelo rendimento, ensinar a partir da deriva é um ato de resistência.

Corpo-potência: o viver como criação

Espinoza (2009) nos lembra que o corpo não é definido pelo que ele é, mas por aquilo que ele pode. Um corpo potente é aquele que se deixa afetar, que transforma e é transformado na relação com o mundo. Na prática docente, isso significa trabalhar a partir do que ainda não está dado, permitindo a emergência de um conhecimento vivo.

Proponho aqui uma última pista: deitar-se no chão e perceber os pontos de contato, o peso, a gravidade, os pontos de apoio. Sem a intenção de corrigir nada, apenas sentir. Essa escuta pode ser levada à sala de aula como convite: o que você percebe em seu corpo agora? Que parte está mais apoiada? Onde há resistência? Esta prática simples, mas profunda, pode revelar tensões crônicas, liberar áreas enrijecidas, abrir espaço para novos modos de habitar o corpo.

Corpo-potência é educar com humildade, reconhecendo que não sabemos tudo e que o saber pode emergir no entre: entre respiração e gesto, entre aluno e professor, entre silêncio e palavra. A docência sensível é, assim, uma prática de criação contínua, na qual o professor também aprende. O corpo, ao final, se faz processo, linguagem e presença. Um corpo que não apenas dança, mas que pensa, sente e cria a si mesmo em movimento.

Essas pistas são frutos da escuta do meu corpo e da escuta dos saberes que me atravessaram nesta pesquisa. Não são receitas, mas gestos que apontam caminhos. Acredito que, ao cultivar práticas educativas que valorizem o corpo como presença, como linguagem e como potência criadora, contribuímos para uma educação mais humana, sensível e ética. O professor, nesse contexto, deixa de ser aquele que domina o tempo e o corpo do outro, e passa a ser aquele que se permite afetar, que propõe espaços de experiências e de invenção. É nesse sentido que esta pesquisa deseja se somar às práticas docentes da dança, oferecendo pistas que nos ajudem a habitar o corpo e a ensinar com ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu do desejo de investigar o corpo não como instrumento, mas como presença viva, capaz de sentir, aprender, expressar e criar. Guiada pela minha trajetória na graduação em Dança na UFMG, atravessei vivências formativas, questionamentos internos e estudos prático-teóricos que me levaram a reconhecer a corporeidade como um campo fértil de produção de saberes - um saber que se dá no movimento, na experiência e no encontro.

Ao longo do percurso, dialoguei com autores como Espinosa, Merleau-Ponty, Larrosa, Paulo Freire, Kastrup, Vianna, entre outros, que me ajudaram a compreender que o corpo é linguagem, pensamento e potência. A escuta sensível, a curiosidade epistemológica, a improvisação, o tempo da experiência e a subjetividade foram se tornando conceitos-chave que atravessaram tanto minhas práticas quanto minha escrita.

A partir dessa investigação, foi possível perceber o quanto os espaços educativos ainda operam por vezes a partir da lógica da fragmentação - corpo separado da mente, do sentir, do pensar. Este trabalho propõe resistir a essa lógica. Propõe afirmar o corpo como sujeito do conhecimento e como território de invenção.

Ao final, apresentei três pistas norteadoras - escuta sensível, corpo em deriva e corpo-potência - que se constituem como convites para uma docência mais encarnada, ética e criativa. Essas pistas emergem da costura entre experiências vividas e os saberes estudados, e desejam contribuir com práticas pedagógicas que considerem o corpo como um agente ativo na formação humana.

Acredito que educar com e a partir do corpo é também um gesto político: é devolver ao processo educativo o seu caráter sensível, relacional e transformador. Não se trata de oferecer respostas prontas, mas de abrir espaços para que algo aconteça - para que o corpo, na sua presença, se faça experiência viva.

Este trabalho não se encerra aqui. Ele continua nos corpos que leem, que dançam, que ensinam e que se deixam afetar.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Camila. O corpo e a alma em Aristóteles. *Revista Filosofia e Ensino*, v. 10, n. 2, p. 147-164, 2009.
- ALMEIDA, Maria José. Corpo e educação: o corpo na escola. In: *Anais do Congresso Internacional Educação e Contemporaneidade*, 2009.
- BARLOW, Wilfred. *O uso de si mesmo segundo F. M. Alexander*. Rio de Janeiro: Summus, 1965.
- BAUSCH, Pina. Dance, senão estamos perdidos. *Jornal Folha de São Paulo*. 2000.
- BOLSANELLO, Márcia. Educação somática e dança: por uma pedagogia do corpo. *Revista da FAP*, v. 2, n. 2, p. 9-18, 2005.
- CARBONARA, Juliana; ZUCO, Gabriela. O corpo nas práticas escolares: entre o adestramento e o apagamento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, 2023.
- CAVALCANTI, Raquel Pires. Técnica Alexander e processos formativos em dança. *Anais do Congresso Nacional de Pesquisa em Dança*, 2018.
- CAVALCANTI, Raquel Pires. Perguntar, desmontar, inventar...: Entrelaces e fricções entre Dança, Somáticas e Técnica Alexander no contexto artístico-formativo. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. 2023.
- DOMENICI, Katia. Corpo e movimento: educação somática e dança. Campinas: Papirus, 2010.
- EDDY, Martha. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança. Tradução: Clara Trigo, Diego Pizarro, Isabel Tornaghi. *Repertório*, Salvador, n. 31, p. 25-61, 2018.
- ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GUANAIS, Saryta Garrossino. Aula de mim: a linguagem corporal na educação infantil e o protagonismo da criança no ensino de dança. 2017.
- GOULART, Ângela Meyer. Aprendizagem significativa: uma experiência possível. In: ALMEIDA, M. E. B.; OKADA, A. (Orgs.). *Ensino-aprendizagem: processos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- HERRMANN, Luciana. Dualismo e corporeidade em Platão. *Revista Filosofia e Vida*, v. 10, n. 1, p. 45-58, 2018.

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e a libertação do corpo. Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, p. 91-108, 2006.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

KASTRUP, Virgínia. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. - Porto Alegre: Sulina, 2009

LABAN, Rudolf. *A linguagem do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira De Educação*, (19), 20–28, 2002.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana; GALDINO, Graciele. Corporeidade e formação docente: por uma educação sensível. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 45, p. 119-135, 2020.

MAIRINQUE, Maria Helena. Corpo e saber: fragmentos históricos. *Revista Movimento*, v. 10, n. 1, p. 41-50, 2003.

MARQUES, Isabel. *Ensino da dança na escola: corpos-conchas e corpos-sociais*. São Paulo: Cortez, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MENDES, Maria Regina; NÓBREGA, Terezinha. Corpo e educação: reflexões sobre a racionalidade técnica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 3, p. 1-13, 2004.

MILLER, Jussara. Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças. Summus editorial, 2012.

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. 2014.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. *Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a Educação e para a pesquisa*. In: De Marco, A. (org.) *Educação Física: Cultura e Sociedade*. Campinas-SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI*. Papirus, 2017.

Morin, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, 26(91), 599–615.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo e movimento na escola. *Revista da ANPED*, v. 1, n. 2, p. 607-618, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo vivido e práticas pedagógicas. *Revista Movimento*, v. 14, n. 3, p. 13-35, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*. v. 13, p.141-148, Natal, 2008.

PLATÃO. Menon. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2001. Disponível em: <<https://revistasofosunirio.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/menon-sem-a-parte-grega.pdf>>. Acesso em: mar. 2025.

POLAK, Tadeusz. *Corpo e corporeidade*. Campinas: Papirus, 1997.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTIN, Silvino. *Educação física: questões pedagógicas do corpo*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1993.

SANTIN, Silvino. *Educação e corporeidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, Mario. *História da filosofia moderna*. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

SÁ, Mario; JÚNIOR, Joaquim. David Hume e a estética da experiência. *Revista de Filosofia Moderna*, v. 11, n. 2, 2015.

SANTOS, Pedro; BATISTA, João. O pensamento cartesiano e suas implicações na educação. *Revista Episteme*, v. 22, n. 1, 2018.

SETENTA, Jussara Sobreira. O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade. Edufba, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Flávia de Oliveira e. Espinosa e a filosofia da imanência. *Revista Filosofia e Ensino*, v. 20, n. 1, 2018.

SILVEIRA, Saulo Silva da. Técnica e(m) Criação Somática: uma proposta corporal para artistas cênicos com (d)eficiência física através dos princípios e fundamentos corporais Bartenieff. 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática: uma abordagem estética para o ensino da dança. *Revista da FAP*, v. 2, n. 2, p. 49-56, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dança e o ensino escolar: perspectivas e desafios. *Revista da FAP*, v. 5, n. 2, p. 9-19, 2009.

STIGAR, Robson. O padrão do gosto em David Hume. *Revista Filosofia Capital*, Brasília, v. 6, n. 12, p. 45-57, 2011.

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. *Revista Brasileira De Estudos Da Presença*, p. 127–147, 2015.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus, 1990.