



A DANÇA E O ESPAÇO QUE CONSTRÓI NARRATIVAS PARA A CENA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES

DANCE AND THE SPACE THAT BUILDS NARRATIVES FOR THE STAGE IN SCHOOL EDUCATIONAL PROCESSES

Emanoel Magalhães Costa¹

EMASM/SMEDLF

Mayanna Costa Martins²

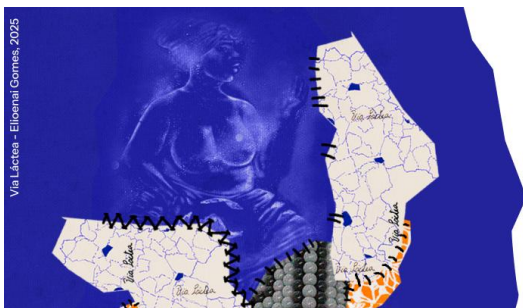
Universidade Federal da Bahia/ PPGDança

Resumo: A dança no espaço escolar é compreendida como território de ação, invenção e resistência, constituindo-se em micropolíticas do cotidiano que revelam o corpo como lugar de aprendizagem, criação e memória coletiva. O objetivo deste estudo é refletir sobre como a dança, quando inserida na educação formal e não formal, promove processos democráticos de expressão e resistência, articulando identidades, ancestralidades e subjetividades. A justificativa para a pesquisa reside na necessidade de decolonizar os processos educativos, ampliando a compreensão da escola não apenas como espaço de instrução, mas também como lugar cênico em que relações intersubjetivas sustentam memórias e narrativas plurais. Como metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, dialogando com autores que tratam da multiplicidade das narrativas culturais, da terra como vida e resistência, das relações entre espaço e convivência, do conceito de corponectivo que articula corpo e mente e da crítica ao “pensamento sentado”. Essas contribuições permitem observar a dança como ação cognitiva e performativa que emerge de gestos cotidianos nos corredores, cadeiras, árvores ou no chão de terra batida e se constitui em práticas de resistência. Como considerações, conclui-se que a dança, ao ser vivenciada no espaço escolar, elabora uma cartografia viva em que corpo, terra e memória se entrelaçam em coreografias de subjetividades e aprendizagens coletivas, consolidando-se como micropolítica de movimento dentro de um macro espaço de resistências.

Palavras-chave: Dança; Dança-território; Espaço-tempo; Performatividade..

¹ Graduado em Licenciatura em Dança, Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2006); Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA) (2017); Mestre em Dança, Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDança) (2019) - Universidade Federal da Bahia, Integrante do Grupo de Pesquisas Corponectivos em Danças: dança/artes/intersecções. <https://orcid.org/0009-0007-5858-5696>. <http://lattes.cnpq.br/9491043188034390>.

² Doutoranda em Dança – Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA; Mestra em Dança do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA; Graduação em Dança pela Escola de Dança da UFBA; Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças; Professora de Dança na Rede Municipal de Ensino Salvador-Ba. https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=1B06D82EEFC27CAEEA71B9C6C6B3A838#



Abstract: Dance in the school setting is understood as a territory of action, invention, and resistance, constituting micropolitics of daily life that reveal the body as a place of learning, creation, and collective memory. The objective of this study is to reflect on how dance, when included in formal and non-formal education, promotes democratic processes of expression and resistance, articulating identities, ancestries, and subjectivities. The justification for this research lies in the need to decolonize educational processes, broadening the understanding of the school not only as a space for instruction but also as a scenic place where intersubjective relationships sustain plural memories and narratives. The methodology adopts a qualitative, theoretical-reflective approach, engaging with authors who address the multiplicity of cultural narratives, the land as life and resistance, the relationships between space and coexistence, the concept of "corporective" that articulates body and mind, and a critique of "seated thinking." These contributions allow us to observe dance as a cognitive and performative action that emerges from daily gestures in corridors, on chairs, around trees, or on the beaten earth, and constitutes practices of resistance. In conclusion, it is found that dance, when experienced in the school setting, develops a living cartography where body, land, and memory intertwine in choreographies of subjectivities and collective learning, consolidating itself as a micropolitics of movement within a macro-space of resistances.

Keywords: dance; school; micropolitics; body; resistance.

1 INTRODUÇÃO

Certa vez, foi perguntado a um grupo de estudantes da escola da Sussuarana: “Qual escola vocês querem?”. Rapidamente uma delas respondeu: “A que temos”. Por um instante houve um pensamento de que a resposta daquela criança seria uma resposta absurda, fazendo com que o interlocutor continuasse e perguntasse: “Por que a escola que temos?”. E rapidamente respondeu: “Aqui tem ventilador, tem bebedouro e tem lanche”. Confirmando-se o pensamento absurdo sobre a resposta daquela pequena criança, pois nesse grupo de crianças, a reflexão feita é apenas sobre o “ter”, ter o que muitas vezes falta em casa. Deixando no ar a seguinte questão: “E o “ser” constituído pelo saber? Talvez não tenham ainda essa dimensão”. É possível pensar sobre o espaço escola como lugar constituído de movimentos e laços entre crianças, jovens e pessoas mais velhas, com movimentos vívidos relacionados à história do próprio lugar e de cada pessoa que o constituiu. Em sua tese Rengel explica que:

O conceito de vivido tem suas coemergências na Fenomenologia. Não nos aprofundaremos nesse ramo da filosofia posto o que nos interessa compreender é que vivido é viver com corpo, ao invés de viver por meio do corpo. Com corpo quer dizer que órgãos, neurônios, linfas e inferências operacionalizam, elaboram, metabolizam o próprio acontecer da vida, são



peculiares a ele as ocorrências. Por meio do corpo quer dizer que ele é apenas palco para os fenômenos acontecerem. (RENGEL, 2009, p. 40).

Ao pensar sobre a formação das pessoas e as vivências sobre movimentos futuros, incertos e dinâmicos, Santos (2006, p. 117) mostra essa dinâmica que se faz, desfaz e refaz:

É assim que a totalidade evolui ao mesmo tempo para tornar-se outra, e continuar a ser totalidade. [...] Mas a totalidade é uma realidade fugaz que está sempre se desfazendo para voltar a se fazer. O todo é algo que está sempre buscando renovar-se, para se tornar, de novo, um outro todo.

Os protagonistas da cena, docentes e estudantes realizam movimentos de dança e aprendem esses movimentos em ações constantes que são feitas dentro e fora do espaço escolar. Experimentar novos espaços, expandir o quintal da escola, subir em cadeiras, visitar mercados, jogar jogos com objetos imaginários e pintar em transposições são formas de se mover em dança e aprender pelo movimento. Para Manning (2024, p. 39): “O movimento está em todo lugar, em todas as grandezas, velocidades e lentidões” Por assim ser, a dança se configura de múltiplas maneiras para que as relações com a aprendizagem sejam transformadas em possibilidades de formação da pessoa em seus mais amplos e variados aspectos de vida.

Em contextos educacionais, a dança é associada a outras aprendizagens e assume contornos urgentes que busca descolonizar saberes e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, as narrativas devem ser contadas por múltiplas histórias, possibilitando assim expandir reflexões que são fundamentais para repensar a educação, principalmente em comunidades quilombolas e periféricas dos municípios de Salvador e Lauro de Freitas (BA).

A descolonização do saber, segundo Walsh (2013), não é uma reversão simples da colonialidade, mas um processo contínuo, um caminhar coletivo que entrelaça memória, prática e insurgência diante do poder colonial. Ao lado disso, emerge a urgência de re-humanização, de criação de uma nova existência, na qual os corpos, inclusive os corpos-crianças-estudantes-dançantes são territórios de saber e resistência.



A dança, como linguagem do corpo e manifestação ancestral, atua como prática pedagógica de (re)³existência e carrega a possibilidade de desaprender imposições coloniais e aprender outras formas de estar e de se mover no mundo. Em um contexto pedagógico decolonial, o mover-dançar deixa de ser apenas expressão artística e passar a ser ato político-pedagógico, forma de pensar e de fazer saberes que emergem da experiência, da ancestralidade e do corpo como lugar de memória viva.

Ademais, Walsh (2013) argumenta que a pedagogia decolonial não está restrita à escola e nem à transmissão de conteúdos, mas que se dá em múltiplos espaços e práticas: nas lutas, nos palanques, nas cosmovisões indígenas e negras, nos saberes insurgentes que não cabem na lógica eurocentrada. Assim, a dança atua como vetor de escuta do corpo, de memória coletiva e de libertação subjetiva:

Seu interesse reside em práticas que abram caminhos e condições radicalmente "outros" para o pensamento, a reemergência e a emergência, a revolta e a construção. Práticas entendidas pedagogicamente — práticas como pedagogias — que simultaneamente questionam e desafiam a única lógica da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvinculando-se dele. Pedagogias que incentivem o pensamento a partir e com distintas genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas de civilização e de vida. Pedagogias que incitem possibilidades de ser, estar, sentir, existir, fazer, pensar, ver, ouvir e conhecer de forma diferente; pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de natureza, horizonte e intenção decoloniais. (WALSH, 2013, p.78. Tradução nossa)⁴

Portanto, decolonizar é possível quando o ato pedagógico se enraíza em práticas libertadoras, vívidas e sentidas como o mover-dançar que mobilizam saberes subalternizados e insurgentes. É neste entrelaçamento entre corpo, território, arte e educação que se desenha uma pedagogia decolonial, que desafia o epistemicídio e promove a condução desses saberes fundamentada em ações libertadoras

³ O prefixo (re), que aparece em algumas palavras ao longo do texto faz alusão ao (re) de “Dança reage: retórica é ação com corpos”. Ver referências.

⁴ Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagogicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.



associadas ao mover-dançar, sejam essas ações moveres presentes em linguagens artísticas da dança ou em outras linguagens das artes.

Acrescenta-se que Adichie (2009) denuncia a redução de povos e culturas a narrativas simplificadas, destacando que a hegemonia de uma única perspectiva eurocêntrica produz apagamentos históricos à luz da complexidade das experiências humanas. Em escolas pertencentes a uma comunidade quilombola, constituída por famílias remanescentes de quilombo e periféricas de comunidades constituídas por pardas e negras, esse debate se materializa. A autora argumenta que a diversidade de histórias é essencial para reconhecer a humanidade compartilhada, sendo que a ideia ecoa nas práticas pedagógicas que valorizam a oralidade, a dança e a arte como formas de reexistência. As conexões estabelecidas pela experiência do reconhecimento e valorização das histórias de cada pessoa, causam corporalmente a internalização das experiências vividas. Como afirma Damásio (2012) a partir do conceito de marcador-somático:

Os marcadores somáticos são, portanto, adquiridos por meio da experiência, sob o controle de um sistema interno de preferências e sob a influência de um conjunto externo de circunstâncias que incluem não só entidades e fenômenos com os quais o organismo tem de interagir, mas também convenções sociais e regras éticas. DAMÁSIO (2012, p. 167)

Na obra “A Terra Dá, a Terra Quer”, Bispo dos Santos (2022) amplia esta reflexão ao discutir a terra não como mero recurso, mas como entidade viva e sujeito político nas cosmovisões quilombolas. Para o autor, a relação com a terra é mediada por saberes ancestrais que desafiam a lógica colonial de exploração.

Na escola do Jambeiro, situada em Lauro de Freitas (BA), esse princípio se traduz em atividades que conectam os estudantes ao território, com a criação, exploração e experimentação. Isso ocorre através de brincadeiras com a terra no futebol sem bola, com a coleta de flores e folhas para a extração de tintas para colorir, na busca por sementes para confecção de colares e pulseiras, e na criação de ornamentos que são encontrados e extraídos da própria terra ou em diferentes locais.

Também acontece por meio da dança do samba de roda, desenvolvidas nos terreiros de candomblés e que celebra a fertilidade da terra e a coletividade num brincar ancestral. Oposto a esse espaço de elementos da natureza, que permite



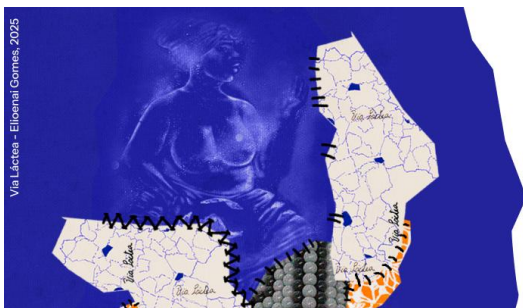
estudantes ter contato com a terra e explorar suas possibilidades, sensações que gerem emoções que se transformaram em danças, a escola da Sussuarana, localizada no bairro periférico com nome de onça, um dos primeiros espaços de fortalecimento e resistência do povo preto na cidade tem sua arquitetura formada por concretos, que tira das crianças o espaço de exploração da natureza.

O autor Bispo dos Santos (2022) enfatiza que o espaço-tempo nas comunidades tradicionais é marcado por ciclos naturais e práticas comunitárias empíricas, em contraste com a linearidade imposta pelo colonialismo. Essa percepção é reverberada nas aulas de dança, nas quais movimentos corporais ancestrais emergem de maneira muito espontânea e natural, como os passos do maculelê ou os giros do candomblé que performatizam a conexão entre corpo, terra e memória. Também se ressalta que a terra "dá" sustento, mas também "quer" reciprocidade, exigindo cuidado e respeito. Assim, as aulas tornam-se espaços de aprendizado desses movimentos e ritmos, integrando gestos e sons que ressoam no e com o corpo desses estudantes, apontando saberes e a ancestralidade viva e pulsante.

Segundo Adichie (2009), a negação de narrativas plurais desumaniza. No contexto escolar essa negação se revela na forma de como as artes são frequentemente reduzidas ao folclore, esvaziando seus significados e potências políticas. Ao tratar as expressões culturais diversas apenas como manifestações folclóricas, a escola contribui para uma compreensão equivocada dessas práticas, desvalorizando os saberes e territórios de origem. Essa folclorização acaba por neutralizar a potência crítica das artes e reafirma uma lógica que silencia as vozes plurais, ao invés de reconhecê-las como parte de uma linguagem política.

Por exemplo, ao pintar murais com pigmentos naturais extraídos do solo local, das flores e dos restos de carvão oriundos das madeiras queimadas para fazer os beijos, os estudantes não apenas expressam criatividade, mas reafirmam seu vínculo com a terra, contestando a invisibilidade imposta pelo racismo.

A partir das pesquisas experienciadas, foi elaborada uma proposta de coreografia para integrar as práticas a que chamamos de "Cartografia Viva: Corpo-Terra-Memória". Esta coreografia elucida a ideia do corpo como território de construção, elaboração e como lugar epistêmico do fazer pedagogia com a dança.



Aponta-se a terra como papel com a proposta de (re)interpretar o ato de pintar/dançar quando se utiliza e apropria-se do chão da escola. Assim operam-se e exploram-se as cadeiras como contraponto com as quais são trazidos questionamentos das estruturas rígidas na educação artística/artes visuais em relação a liberdade do mover em dança.

Abordando-se a utilização das projeções como mediação de dança performance para expandir o espaço criativo para além dos limites físicos do corpo. A Dança performance pretende materializar o que pode ser descrito como “acionamento de potências”, transformando pedagogias em rituais que podem operar nas fronteiras que permeiam uma pedagogia decolonial e arte processual e ato político. Neste sentido, a dança performance “Cartografia Viva: Corpo-Terra-Memória” deve ser entendida como um manifesto em movimento.

Partindo do princípio de que o corpo é território epistêmico, conceito que emerge das práticas pedagógicas observadas no chão escolar quilombola, quando crianças riscam a terra dançando com lápis, transformam gestos em escrita ancestral e é essa insurgência criativa que a performance amplifica em escala simbólica.

2 DESENVOLVIMENTO

NOVAS NARRATIVAS PARA A CENA: A TERRA COMO MEMÓRIA

O ato de manipular terra, gravetos e pedras pelo intérprete sobre a lona preta, replica pedagogicamente o processo observado nas crianças. Se desenhavam movimentos inspirados por referências ancestrais, o performer materializa essa linguagem ao esculpir mapas topográficos com os materiais do território. Aqui, a terra deixa de ser cenografia para tornar-se arquivo vivo: cada sulco traçado pelo corpo ecoa as marcas deixadas pelos pés infantis no solo da escola. A projeção simultânea de padrões quilombolas não ilustra, revela a geografia sagrada subjacente aos gestos.

A CADEIRA COMO ZONA DE CONFLITO



A cadeira escolar onde o segundo intérprete se contorce não é acidente cênico. Encarna a tensão entre estruturas coloniais e corporeidades dissidentes. Enquanto o sistema educacional tradicional aprisiona corpos em assentos padronizados, a dança performance expõe essa violência: a dançarina luta para criar dentro de limites físicos, enquanto as sombras projetadas libertam-se em traços expansivos. Essa dualidade expressa, por meio da dança, modos de “acionar potências”: se as crianças transcendem carteiras escolares dançando com lápis, os intérpretes demonstram que mesmo sob constrição, a criação reescreve espaços.

Em pé, sobre a cadeira, a menina dança.
 Nesse objeto, lugar instituído para assentar, acomodar, acalmar, ela dança.
 Essa cadeira está no centro da sala de aula, dentro da escola.
 Ao seu redor, muitos olhares miram em sua direção..., mas a menina dança.
 Ela transgredir o lugar e transforma em ação.
 Pois o ser é tão ou mais importante que o “ter”.
 E a Dança é ato político de (re)sistência.

AS PROJEÇÕES COMO TECNOLOGIA ANCESTRAL

Projetores não são meramente recursos tecnológicos utilizados para projetar imagens, configuram-se como extensões digitais da expressão visual. Ao sobrepor imagens do processo criativo infantil aos movimentos dos dançarinos performers, estabelece-se uma pedagogia espiralar. O presente (corpos em ação) dialoga com o passado (padrões ancestrais) e o futuro (rastros projetados). Isso replica uma estratégia de “botar a música para inspirar”, onde estímulos externos ativam memórias corporais agora convertidos em estética da sobrevivência.

Esta dança performance argumenta que educação quilombola e periférica é ato de manutenção temporária. Gravetos riscando a terra, fita de interdição desatadas da cadeira, projeções que se dissipam, todos são monumentos desmontáveis, como os desenhos que as crianças apagam para recomeçar.

O que foi proposto não é arte pela arte, mas um ritual de (re)encantamento. Cada grão de terra lançado ao ar, cada sombra projetada nas paredes, ecoa o pulsar das crianças que em sua escola-remanescente nos ensinam: memória não se guarda – dança-se. Esta proposta, portanto, torna-se uma pedagogia em estado de urgência que aborda as questões do fazer com a dança no cotidiano escolar que põem luzes nos apagamentos.

PROPOSTA: CARTOGRAFIA VIVA



Materiais:

- 1 projetor (com imagens de estudantes em movimento);
- 1 intérprete com terra, gravetos e pedras (sobre lona preta);
- 1 intérprete em cadeira de escola.

Etapas da dança performance:

- Projeções iniciais (dualidade memória/realidade), que são visualizadas no projetor e demonstra as crianças em processo criativo (mãos desenhando, corpos em dança).
- Ação do intérprete 1 (chão-terra): realizar movimentos de rolar, ver sementes brotando, deslizar com pedras e/ou gravetos e criando riscos na terra. Isso permite moldar montes de terra projetados como mapas topográficos e desenhar símbolos com gravetos
- Ação do intérprete 2 (cadeira escolar): realizar movimentos de torções corporais limitadas pelo assento, gestos de escrita no ar, criando sombras projetadas que dialogam com os desenhos no chão (mãos "pintando" paredes virtuais).
- Diálogo entre corpos: os intérpretes levantam questionamentos e reflexões sobre a diferença entre as escolas e convida os espectadores a participar.

Assim todas as fases acima retratam: primeiramente, a terra batida e a relação com o chão escolar pedagógico-quilombola, onde gravetos/pedras são memória ancestral; depois a cadeira escolar gera tensão entre a tradição/moderno na escola de concreto e as fitas de interdição serão retiradas do corpo, passando a enovelar a cadeira, pois no contexto escolar configura-se como objeto de controle, aprisionamento e doutrinação de corpos, que gritam pela libertação, pela possibilidade de mover/dançar/criar em artes. Por fim, os intérpretes trocam lugares. O corpo da terra muda a cadeira de posição virando e interditando, e o corpo livre da cadeira mergulha no solo.

E na projeção simultânea, vídeo das crianças dançando com lápis, sobreposto aos rastros na areia e a cadeira vazia. Onde gravetos arrastados na terra criam sulcos



que são danças solidificadas e a cadeira vazia enovelada aponta para a ideia de liberdade. Essa transformação responde à pergunta: “Como a dança gerência e coloca tantos elementos para mover?”

Assim, a proposta coreográfica de dança performance traz questões que permeiam abordagens do lugar espaço escolar, com diferentes olhares, uma aponta um espaço-escola em tempo integral que atende alunos nos anos finais, pertencentes ao município de Lauro de Freitas, na região do Jambreiro e outra escola que atende a estudantes do ensino fundamental dos anos iniciais, na região de Salvador.

O ponto de convergência desses dois espaços é o educar crianças que dançam. Uns que têm o espaço como lugar de libertação, o ponto principal, um espaço rural e com muito área de terra e cercado de vegetações, e um outro que oferece um espaço urbano, cercado de salas de aulas e montes de concretos.

Em paralelo, na educação do município de Lauro de Freitas, foram apresentados na dança performance três espaços-tempos diferentes. Espaços-tempos dos corpos dos dois intérpretes, em dois espaços-tempos análogos aos seus espaços-tempos de educação, um espaço-tempo virtual de projeção, que havia as projeções de dois estudantes da escola municipal Amauri Montalvão, que é um remanescente quilombola e como isso reverberou em seus corpos, nos corpos dos telespectadores e quais são os registros, as memórias e os pensamentos que foram ativados nesse processo.

Entender a convergência desses dois lugares como possibilidades de transitar entres os dois espaços com o vídeo que foram apresentados nas danças performances e dos corpos intérpretes em concomitância com os corpos-crianças-estudantes projetados na parede da sala, revela possibilidades de resistir, dançar e transgredir as relações do espaço-tempo com os modos de existir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço da escola é o lugar que garante o direito a “ser” e possibilita que cada pessoa estudante, expresse desejos e vontades, por isso deve ser um espaço libertador. Ter esse espaço alicerçado na educação antirracista e decolonial que combate a “história única”, seja do Jambreiro ou da Sussuarana, transforma-se em um



espaço onde a terra, o chão da escola é reconhecido como sujeito, os corpos como arquivos de resistência e as performatividades como estratégias de emancipação. Dança e outras linguagens das Artes ao integrarem saberes ancestrais permitem que os estudantes (re)construam identidades plurais, desafiando hierarquias coloniais.

A relação do corpo com o território e a resistência transcende as questões dentro da sala de aula, pois abarca o cotidiano de resistências destes estudantes em um vasto universo de experiências e vivências. Bispo dos Santos (2022) defende que o corpo quilombola carrega em si técnicas ancestrais de cultivo, de dança e de cura, constituindo um "arquivo vivo" de saberes. Nas aulas de Artes, os alunos são incentivados a criar esculturas com barro que materializam e simbolizam a força da terra como mãe generosa, conforme ensina o autor. Essas obras expostas no pátio da escola, desafiam a estética eurocêntrica e reivindicam o direito à autoexpressão cultural. Já Adichie (2009) ilustrou a descoberta da literatura africana e a possibilidade de libertação de estereótipos permitindo-lhe reescrever a identidade. Analogamente, ao estudar a história da capoeira nas aulas, que mescla luta, dança e resistência, os estudantes performatizam uma narrativa de liberdade, ressignificando o espaço escolar como palco de insurgências.

Sendo assim, a dança, nesse contexto, não é apenas arte, mas ato político que conecta passado, presente e futuro, movimenta memórias, territórios e afetos, atravessando o corpo como lugar de saberes e ancestralidades. Portanto, a educação deixa de ser mera transmissão de conteúdos para tornar-se um ato de cura coletiva e reexistência, onde a terra “dá” sentido e “quer” justiça, como dizem os saberes originários.

Em escolas, muitas vezes há espaço para o verde, para o chão de terra batida, para o quintal e a sombra das árvores, espaços que quando bem mobilizados, permitem que o corpo em movimento se relacione com os ritmos da natureza, com o tempo espiralado e com os saberes da comunidade. Em contraste, existem escolas que são marcadas pelo concreto, pelas filas de cadeiras e pela rigidez das salas de aula, fazendo a infância ser contida por estruturas que muitas vezes negam o brincar livre, o chão, o mato e os cheiros da terra. No entanto, mesmo nesses ambientes de concreto, é possível provocar frestas, insurgências e experiências de



contracolonialidade, como aponta Nego Bispo (2022), não apenas resistindo, mas “reexistindo” através de práticas que subvertem a lógica colonial e valorizam os saberes do corpo. As crianças, com sua potência criadora, tornam-se mediadoras de outras formas de aprender e estar no mundo, abrindo caminhos para uma educação que escuta a terra e os corpos, e que se faz na travessia entre o instituído e o possível.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DAMÁSIO, A. R. O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MANNING, E. Sempre mais que um: a dança da individuação. 1 ed. São Paulo: GLAC edições, 2024.
- RENGEL, L. Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4933>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- RENGEL, L. P.; MARTINS, M. C.; RAMOS, R. M.; BISPO, R. L.; CASTRO, J. F. Dança reage: retórica é ação com corpos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 210-224. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/danca-reage-retorica-e-acao-com-corpos?lang=pt-br>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- SANTOS, A. B. A Terra Dá, a Terra Quer. São Paulo: Editora Alternativa, 2022.
- SANTOS, M. A Natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- WALSH, C. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Quito: Abya Yala, 2013.