ISSN: 2358-8829

# O CORPO COMO LINGUAGEM E TERRITÓRIO: PRÁTICAS DE DANÇA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM ESCOLAS PÚBLICAS

Rosária Helena Ruiz Nakashima [1]
Joésley de Jesus Matos [2]

## INTRODUÇÃO

A escola é um dos territórios em que crianças e jovens passam grande parte de suas vidas, mas nem sempre é um lugar em que seus corpos podem falar. Organizada historicamente em torno da carteira, do silêncio e da escrita, a instituição escolar tende a tratar o movimento como algo a ser contido, deixado para o intervalo ou para as aulas de Educação Física (Strazzacappa, 2001). Quando a dança aparece, costuma ocupar o lugar da festa, da data comemorativa ou da atividade extracurricular, raramente sendo reconhecida como linguagem e como forma de conhecimento (MArques, 2003). Essa condição revela uma contradição: a escola é atravessada por múltiplas culturas, mas as práticas corporais que os próprios estudantes trazem de seus territórios familiares, comunitários e midiáticos encontram pouco espaço de legitimação no currículo.

É nesse tensionamento que se situa este trabalho[3], que investiga as práticas de dança desenvolvidas em duas escolas públicas estaduais de Araguaína, Tocantins, no âmbito do Projeto de Extensão VIBE: Vida em Movimento, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). O projeto tem como objetivo geral promover a saúde mental e o bem-estar por meio de práticas de dança, fortalecendo a conexão entre a universidade e a comunidade, e oferece oficinas de dança a estudantes do ensino fundamental e médio, ministradas por professoras da La Roca Escola de Dança. Entre setembro de 2025 e junho

[1] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Docente do Curso de Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, rosaria.nakashima@ufnt.edu.br;
[2] Coordenador Pedagógico do Colégio Estadual Campos Brasil (Araguaína-TO). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, joesley.matos@professor.to.gov.br.
[3] Trabalho resultante da pesquisa de mestrado em andamento no PPGCult/UFNT.

ISSN: 2358-8829

de 2026, as ações alcançaram cerca de 45 estudantes em 2025 e 55 em 2026, nos Colégios Estaduais Jardim Paulista e Campos Brasil.

A pergunta que orienta a investigação é: como as práticas de dança, enquanto linguagem cultural e corporal, contribuem para a construção de identidades e sentidos de pertencimento de estudantes de escolas públicas de Araguaína? O objetivo geral é compreender de que modo a expressão corporal vivida no Projeto VIBE se relaciona com processos de construção de identidades, pertencimento e subjetivação. Como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar o contexto sociocultural e educacional das escolas participantes; compreender os significados que os estudantes atribuem às suas vivências de dança; e identificar as transformações observadas na relação dos jovens com o espaço escolar e com a universidade.

O estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as pesquisas que compreendem o corpo como dimensão central dos processos educativos, deslocando abordagens que privilegiam exclusivamente o cognitivo. Ao situar-se em uma cidade do norte do Tocantins, a pesquisa contribui ainda para a produção de conhecimento localizado, dando visibilidade a experiências que costumam permanecer à margem dos debates acadêmicos. Este texto dá continuidade a trabalhos anteriores sobre o projeto (Nakashima; Lira; Santos, 2025) e integra uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da UFNT.

O referencial teórico articula a noção de linguagens híbridas de Lucia Santaella (2001; 2007), a concepção de identidade de Stuart Hall (2006) e a ideia de multiterritorialidade de Rogério Haesbaert (2011), em diálogo com Milton Santos (2000) e com autoras do campo da dança na escola. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa de natureza documental, cujo corpus, composto por registros institucionais, diários de campo e materiais pedagógicos do projeto, foi examinado por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Os resultados, organizados em cinco categorias, indicam que a dança operou como linguagem de elaboração afetiva, caminho de superação da timidez, produção de territorialidades no espaço escolar e ponte entre a escola pública e a universidade, evidenciando também tensões ligadas a gênero, religião e vulnerabilidade social.

ISSN: 2358-8829

## METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, interessada nos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, e caracteriza-se como documental, uma vez que toma documentos produzidos ao longo da execução do Projeto VIBE como fontes centrais de investigação. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, pois

> [...] a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2).

O corpus foi constituído por: (a) a proposta do projeto de extensão, com seus objetivos e fundamentos; (b) o relatório parcial (fevereiro de 2026) e o relatório final (julho de 2026) da ação (UFNT, 2026a; 2026b), que reúnem a caracterização do público, os resultados, as dificuldades e as avaliações de professoras, gestores e coordenação; (c) o registro da entrevista realizada com o diretor do Colégio Estadual Jardim Paulista; (d) os registros da oficina e da roda de conversa realizadas com os participantes dessa escola, por meio das dinâmicas “Mapa das Sensações” e “Se a dança fosse…”; e (e) o diário de campo do coordenador pedagógico do Colégio Estadual Campos Brasil, segundo autor deste trabalho. A dinâmica “Mapa das Sensações” foi estruturada a partir de duas perguntas: “o que você sente quando dança?” e “o que mudou em você depois que entrou no projeto VIBE?”.

O segundo autor ocupa, assim, a posição de pesquisador implicado, já que acompanhou as ações na escola em que atua. Em diálogo com Lourau (1993), compreende-se que a implicação não é uma escolha, mas uma condição de toda prática social; por isso, ela foi assumida e explicitada, e não ocultada, sendo os registros do diário de campo cotejados com os demais documentos.

A análise seguiu a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 48), entendida como

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

ISSN: 2358-8829

O procedimento percorreu as três etapas indicadas pela autora. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos documentos e a definição do corpus. Na exploração do material, os textos foram recortados em unidades de registro temáticas (enunciados dos estudantes, avaliações de professoras e gestores, descrições de acontecimentos), que foram codificadas e agrupadas por semelhança. No tratamento dos resultados, as categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico. As categorias combinaram um eixo prévio, derivado dos objetivos (identidade, pertencimento e território), com categorias emergentes do próprio material, como as tensões de gênero e religião e a aproximação com a universidade.

Quanto aos aspectos éticos, os documentos não foram tratados como depoimentos identificados. Os estudantes não são nomeados, e as demais pessoas citadas nos registros são referidas apenas por sua função. A participação dos estudantes do ensino fundamental no contraturno contou com autorização formal dos responsáveis, e não foram utilizadas imagens dos participantes neste trabalho.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### O corpo como linguagem: a sintaxe híbrida da dança

Compreender a dança como linguagem exige deslocar o olhar do espetáculo, da coreografia pronta vista de fora, para os processos de produção de sentido que ela mobiliza. Santaella (2007) propõe as linguagens como antídoto ao midiacentrismo: não são os dispositivos, o palco, o vídeo ou o registro que estão no centro da comunicação, mas as linguagens que neles se realizam. A comunicação atravessa o corpo e acontece no gesto, no ritmo, no olhar e na pausa.

Em sua teoria das matrizes da linguagem e do pensamento, Santaella (2001) defende que todas as linguagens derivam de três matrizes, a sonora, a visual e a verbal, fundamentadas nas categorias da semiótica de Charles S. Peirce. A matriz sonora corresponde ao domínio da sintaxe, a visual ao da forma e a verbal ao do discurso. Essas matrizes raramente aparecem em estado puro: elas se misturam e dão origem a linguagens híbridas. A dança é exemplar dessa hibridização. Nela, o movimento se organiza ritmicamente em diálogo com a música, o que corresponde à dimensão sonora e sintática. O corpo, o figurino e a ocupação do espaço produzem imagens, correspondendo à dimensão visual. As histórias encenadas e as palavras que acompanham o gesto acrescentam a dimensão verbal.

ISSN: 2358-8829

É nesse sentido que se pode falar de uma sintaxe híbrida da dança. O sentido não está pronto no passo a ser reproduzido; ele se faz no fluxo da semiose, em estruturas fluidas que o estudante reinterpreta e recria. O corpo deixa de ser instrumento de execução e torna-se signo, meio e lugar de criação.

O campo da dança na escola reforça essa perspectiva. Strazzacappa (2001) mostra como a escola funcionou historicamente como uma fábrica de corpos, disciplinando a imobilidade e reservando o movimento a tempos e espaços específicos. Marques (2003), por sua vez, defende a dança como área de conhecimento na escola, relacionada aos contextos dos alunos e não restrita a apresentações em datas festivas. A Base Nacional Comum Curricular reconhece a dança como uma das linguagens do componente Arte (BRASIL, 2018b), embora, na prática, ela continue ocupando lugar marginal no cotidiano escolar.

**Identidades em movimento**

A dimensão identitária das práticas corporais dialoga com a concepção de cultura de Geertz (1989, p. 15), para quem o ser humano é "um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu". Dançar, nessa perspectiva, é uma prática social carregada de significados, que comunica histórias, afetos e pertencimentos produzidos coletivamente.

Stuart Hall (2006) afirma que as identidades, no sujeito pós-moderno, não são fixas, essenciais ou permanentes, mas constituem uma "celebração móvel" (HALL, 2006, p. 13), formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. A identidade, portanto, é processo, produzido nas práticas e nas relações. Na escola, o corpo é um dos suportes dessa produção: é com ele que o estudante se mostra, se esconde ou se arrisca diante do olhar do outro.

**Território e multiterritorialidade**

Para Milton Santos (2000), o território não é apenas o espaço físico, mas o espaço usado e significado pelos sujeitos, a base material somada à identidade e ao sentimento de pertencer. Haesbaert (2011) amplia essa compreensão ao propor que o território envolve, ao mesmo tempo, dimensões de dominação, de caráter político-funcional, e de apropriação, de caráter simbólico-cultural. Contra a tese do fim dos territórios, o autor argumenta que vivemos uma condição de multiterritorialidade, na qual indivíduos e grupos articulam e transitam simultaneamente por diferentes territórios.

ISSN: 2358-8829

Os estudantes das escolas públicas de Araguaína transitam entre a casa, o bairro periférico, o trabalho, a igreja, as mídias digitais e a escola. Cada um desses territórios oferece repertórios corporais e regras sobre o que o corpo pode ou não fazer. Quando a dança ocupa a biblioteca, a quadra ou o pátio, ela produz novas territorialidades no interior da escola, isto é, novos modos de apropriação simbólica de um espaço que costuma ser definido pela lógica da dominação disciplinar.

A extensão universitária, por fim, é compreendida aqui como processo que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade (Brasil, 2018a). O Projeto VIBE leva a universidade para dentro da escola e, também, leva os estudantes da escola para dentro da universidade, criando um trânsito entre territórios que, para muitos desses jovens, pareciam distantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O contexto: escolas, sujeitos e condições de participação

De acordo com os relatórios da ação (UFNT, 2026a; 2026b), no Colégio Estadual Jardim Paulista, as oficinas de jazz e pop dance ocorreram semanalmente às sextas-feiras, no contraturno vespertino, com um grupo de 10 a 15 estudantes, do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, com predominância feminina e participação de quatro meninos. Os registros descrevem um cenário de vulnerabilidade social: a assiduidade era afetada por demandas domésticas, como o cuidado de irmãos mais novos, pelo trabalho e pela dependência do transporte escolar para quem mora em bairros distantes. A escola não dispunha de espaço próprio para a dança, e as aulas aconteceram de forma improvisada na biblioteca e, por vezes, na quadra, sob altas temperaturas.

O Colégio Estadual Campos Brasil, situado em região periférica, próximo ao aeroporto, recebeu inicialmente oficinas de forró como disciplina eletiva, no último horário do turno matutino, alcançando cerca de 30 estudantes do ensino médio. O público caracteriza-se pela inserção precoce no trabalho, já que a maioria trabalha no período da tarde, e por um perfil mais reservado, sobretudo entre os meninos. Em 2026, após estudantes da escola visitarem os ensaios do Jardim Paulista, a modalidade passou a ser o jazz dance. Diante do choque com o calendário de provas e simulados do ensino médio, o projeto foi redirecionado, entre maio e junho, a estudantes do 6º ao 9º ano, no

ISSN: 2358-8829

contraturno, com 14 participantes (12 meninas e 2 meninos) residentes nas proximidades da escola, o que contornou a falta de transporte.

A participação na dança, portanto, não depende apenas de interesse: é condicionada por desigualdades de classe, de tempo e de mobilidade urbana. A partir da análise do corpus, foram construídas as cinco categorias sintetizadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Categorias de análise construídas a partir do corpus documental**

| Categoria | Unidades de registro (exemplos) | Fontes principais |
|---|---|---|
| 1. Corpo, afeto e bem-estar | "me sinto mais leve"; "uma terapia"; "mente calma como o mar"; "minha ansiedade diminuiu" | Mapa das Sensações; relatório parcial |
| 2. Da timidez à autoria | "perdi mais a vergonha de dançar em público"; criação de coreografias pelos estudantes; segurança para experimentar movimentos | Mapa das Sensações; entrevista com o diretor; diário de campo |
| 3. A escola como território vivido | dança no pátio durante o intervalo; uso da biblioteca e da quadra; integração entre turmas e anos | Diário de campo; relatórios |
| 4. Tensões identitárias | resistência ao contato físico no forró; baixa participação masculina; restrições religiosas; trabalho e cuidado de irmãos | Relatórios; entrevista com o diretor |
| 5. Pontes com a universidade | apresentação no TEIA; visita ao CCI; aprovação no EXATO; atuação como auxiliares de dança | Relatórios parcial e final |

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

## Corpo, afeto e bem-estar: a dança como linguagem sensível

Ao responderem à pergunta "o que você sente quando dança?", os estudantes produziram enunciados que associam a dança à leveza, à liberdade, à alegria e à paz: "me sinto mais leve", "uma terapia", "mente calma como o mar", "me sinto livre e feliz". As metáforas "borboletas na barriga" e "coração saltitando" traduzem em palavras uma experiência que é, antes de tudo, corporal. Nos termos de Santaella (2001), há aqui uma passagem entre matrizes: o que foi vivido na sintaxe do ritmo e na forma do movimento retorna como imagem verbal. A dança mostra-se, assim, como linguagem híbrida, na qual movimento, emoção e cultura se entrelaçam na produção de sentido.

Quando perguntados sobre o que mudou depois do projeto, os participantes relataram que "minha ansiedade diminuiu", que a dança "ajuda a acalmar a alma" e que passaram a se sentir "mais confortáveis". Também apareceram mudanças na relação com o próprio corpo e com o cotidiano: "meu corpo ficou mais leve", "a rotina mudou". As professoras de dança destacaram que, ao aprenderem a expressar emoções por meio do movimento, os estudantes encontraram uma via de redução do estresse e da ansiedade. Esses resultados indicam que o corpo é lugar de elaboração subjetiva, e não apenas de

ISSN: 2358-8829

execução técnica. Vale registrar que um participante respondeu “nada” à segunda pergunta, o que reforça a necessidade de compreender a experiência como heterogênea, e não como efeito uniforme.

**Da timidez à autoria: autoestima, autonomia e protagonismo**

A timidez e a vergonha de expor o corpo atravessam todos os registros. A professora de dança que acompanhou as duas escolas observou que, por não estarem acostumados a esse tipo de vivência, muitos estudantes “se fecham, com timidez e vergonha”. No Campos Brasil, o diário de campo registra a apreensão inicial e a insegurança de participar de uma atividade que expõe o corpo e rompe com padrões internalizados.

Ao longo do processo, porém, os relatos indicam um deslocamento: “perdi mais a vergonha de dançar em público”, “tenho mais confiança”, “me sinto mais livre em mostrar movimentos como eu sou”. A última fala é particularmente expressiva, porque associa o movimento à afirmação de si. À luz de Hall (2006), pode-se dizer que esses jovens não apenas aprenderam passos, mas reconfiguraram a forma como se percebem e se apresentam aos outros. A identidade, aqui, se faz no corpo que se arrisca a ser visto.

Esse movimento chegou à autoria. No Jardim Paulista, segundo a direção, os estudantes tornaram-se protagonistas na criação das coreografias, propondo movimentos, construindo sequências e participando das decisões estéticas do grupo. O diretor associou essa experiência a mudanças de postura em sala de aula, a maior engajamento nas atividades escolares e a melhor rendimento, motivados pelo senso de pertencimento e pela valorização das potencialidades dos alunos. No Campos Brasil, o coordenador pedagógico registrou o fortalecimento da autoestima e da autonomia e a ampliação da segurança dos estudantes para experimentar novas movimentações e dinâmicas corporais. O estudante deixa o lugar de receptor e passa a produzir cultura: em vez de reproduzir sequências prontas, interpreta e recria, o que remete à noção de semiose como processo de sentido sempre em movimento, retomada por Santaella (2007).

**A escola como território vivido: novas territorialidades**

Um dos achados mais significativos do diário de campo diz respeito ao que aconteceu fora do horário do projeto. No Campos Brasil, alguns estudantes passaram a organizar espontaneamente, durante o intervalo, a reprodução de músicas, utilizando o pátio como espaço de dança e convivência. A prática deixou de ser apenas conduzida pela professora e passou a integrar o cotidiano. Em termos de Santos (2000), trata-se de um

ISSN: 2358-8829

uso do território: os jovens atribuem novos sentidos a um espaço cuja função era outra. Em termos de Haesbaert (2011), é a dimensão de apropriação simbólica que se sobrepõe à de dominação, produzindo uma territorialidade juvenil no interior da instituição.

Algo semelhante ocorreu com a biblioteca e a quadra do Jardim Paulista. A falta de um espaço adequado exigiu improviso, mas também transformou lugares definidos pelo silêncio ou pelo esporte em lugares de dança. A coordenação do Campos Brasil sintetizou esse processo como a passagem da visão da escola como local de reprodução de conteúdo para a escola como território de criação e diálogo. Os estudantes, por sua vez, destacaram o caráter inovador de dançar em um ambiente tradicionalmente associado à passividade, à cadeira e à escrita, o que ecoa a crítica de Strazzacappa (2001) à escola como fábrica de corpos imóveis.

A sociabilidade foi outro efeito. Os registros apontam a formação de novas amizades (“fiz amizades novas”, “conheci pessoas incríveis”), a integração entre estudantes de diferentes anos letivos e a colaboração do grupo na organização de eventos da escola, como o Dia D da Leitura e a Semana da Consciência Negra. O pertencimento, nesse sentido, não é dado, mas construído na experiência compartilhada.

**Tensões identitárias: gênero, religião e vulnerabilidade**

A dança não entrou em territórios neutros. No Campos Brasil, o contato físico exigido pelo forró, dançado em pares, gerou resistências e discussões sobre gênero e cultura, que exigiram mediação da professora e da coordenação até que os jovens dominassem os passos básicos. Em ambas as escolas, a participação masculina foi minoritária, e a direção do Jardim Paulista apontou a persistência de preconceitos em relação a meninos que dançam, considerando a presença deles um avanço importante, mas ainda dependente da continuidade do projeto para desconstruir estigmas.

Houve também estudantes que optaram por participar apenas do alongamento, relatando restrições religiosas quanto à dança, o que exigiu do projeto uma postura de respeito e inclusão. Esses episódios evidenciam a multiterritorialidade de que fala Haesbaert (2011): os jovens trazem para a escola regras corporais aprendidas na família, na igreja e na comunidade, e a dança se torna espaço de negociação entre esses territórios. Somam-se a isso as marcas de classe já descritas, como o trabalho no contraturno, o cuidado com irmãos e a falta de transporte, que definem quem pode e quem não pode permanecer. As identidades em jogo, como lembra Hall (2006), são atravessadas por diferenças e deslocamentos, e não se constroem fora das relações de poder.

ISSN: 2358-8829

**Pontes entre a escola pública e a universidade**

A aproximação com a UFNT foi, para muitos participantes, um divisor de águas. O grupo do Jardim Paulista apresentou-se no IV Seminário Integrado Ciência e Sociedade (TEIA UFNT 2025), experiência descrita pelos estudantes como um misto de nervosismo e gratificação ao ocupar o espaço universitário. Na mesma ocasião, o projeto recebeu o 3º lugar na premiação do Programa Floresça. Em março de 2026, os estudantes das duas escolas participaram da II Mostra de Extensão e Cultura da UFNT e de uma visita guiada ao Centro de Ciências Integradas, conhecendo laboratórios, cursos e políticas de permanência, como bolsas e auxílios estudantis.

Os registros indicam que essas ações desmistificaram o ambiente acadêmico e despertaram, em alguns estudantes, o desejo de ingressar em uma instituição federal. Os próprios jovens observaram que a universidade pública precisa estar mais presente nas escolas, já que as instituições privadas são mais visíveis em propaganda. Duas alunas foram acompanhadas pela coordenação no Processo Seletivo EXATO da UFNT, desde a inscrição até a orientação de estudos, e ambas foram aprovadas (UFNT, 2026b).

O projeto também alcançou o horizonte profissional. Algumas alunas manifestaram o desejo de seguir carreira na docência da dança ou nos estudos de artes, e quatro participantes passaram a atuar como auxiliares e professoras de dança, nas modalidades ballet e ginástica rítmica, na escola de dança parceira. Segundo a professora, essas jovens “sempre amaram dançar, e tinham esse sonho como algo muito longe e improvável por não ter essas oportunidades por perto”. A dança, nesses casos, alargou o território possível de vida desses jovens, deslocando os limites entre o que parecia distante e o que se tornou alcançável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como as práticas de dança do Projeto VIBE contribuíram para a construção de identidades e sentidos de pertencimento de estudantes de duas escolas públicas de Araguaína. A análise documental permitiu identificar que a dança operou como linguagem híbrida, capaz de articular ritmo, imagem e palavra na elaboração de afetos; como caminho de superação da timidez e de construção de autoestima, autonomia e autoria; e como prática de produção de territorialidades, por

meio da qual os estudantes se apropriaram de espaços como a biblioteca, a quadra e o pátio e passaram a perceber a escola como lugar de criação.

Os resultados mostram também que a experiência não foi homogênea nem livre de conflitos. Gênero, religião e condições socioeconômicas atravessaram a participação, definindo quem podia dançar, de que modo e por quanto tempo. Reconhecer essas tensões é parte do entendimento do corpo como território: o corpo que dança na escola carrega as marcas e as regras dos demais territórios que o jovem habita.

No plano da extensão universitária, o projeto aproximou a escola pública da universidade pública, com resultados concretos: a consolidação de grupos de dança, a aprovação de duas estudantes em processo seletivo da UFNT e a inserção de quatro jovens no trabalho com a dança.

Entre os limites do estudo, destaca-se o caráter documental do corpus, que não permite acessar diretamente as narrativas de todos os participantes, e a curta duração das ações em uma das escolas. Do ponto de vista prático, os registros sugerem a inclusão da dança como componente eletivo do currículo, para fortalecer o compromisso e a permanência, a garantia de espaços e equipamentos adequados e a institucionalização de transporte para ações de extensão. Como continuidade, a pesquisa de mestrado em curso pretende aprofundar a análise das interseccionalidades de gênero, raça e classe nas experiências do projeto e ouvir, por meio de rodas de conversa e entrevistas, as narrativas dos próprios estudantes.

**Palavras-chave:** Expressão corporal; Identidade; Escola pública.

## AGRADECIMENTOS

Aos estudantes, gestores e professores dos Colégios Estaduais Jardim Paulista e Campos Brasil; às professoras da escola de dança parceira, que conduziram as oficinas; à Superintendência Regional de Educação de Araguaína, pelo apoio logístico; e à UFNT, por meio do Programa Floresça (2025 e 206), que viabilizou as ações do Projeto VIBE.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018a. Seção 1, p. 49-50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

NAKASHIMA, R. H. R.; LIRA, M. M.; SANTOS, M. P. Extensões da dança como pontes para a educação: promoção de vitalidade, integração, bem-estar e energia (VIBE). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025. **Anais XI Conedu**. Olinda-PE: Realize Editora, 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2001.

SANTAELLA, L. As linguagens como antídotos ao midiacentrismo. **MATRIZes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 75-97, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Relatório parcial da ação**: VIBE: Vida em Movimento. Coordenação: Rosária Helena Ruiz Nakashima. Araguaína: UFNT, 2026a. Documento institucional.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Relatório final da ação**: VIBE: Vida em Movimento. Coordenação: Rosária Helena Ruiz Nakashima. Araguaína: UFNT, 2026b. Documento institucional.