



TODO CORPO DANÇA?

A DANÇA COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA COMPREENDER A DIVERSIDADE CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DOES EVERYBODY DANCE?

DANCE AS A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FOR UNDERSTANDING BODY DIVERSITY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

¿TODO CUERPO BAILA?

LA DANZA COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA COMPRENDER LA DIVERSIDAD CORPORAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Érica da Silva Pinto Mina • Willian Costa Rosa • Raimundo Nonato Assunção Viana

Resumo

A dança configura-se como uma linguagem que amplia as possibilidades educativas da Educação Física Escolar ao favorecer o reconhecimento da diversidade corporal e problematizar concepções normativas de corpo. Este artigo objetiva analisar como experiências pedagógicas com a dança contribuem para ressignificar concepções de corpo entre estudantes do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na perspectiva da pesquisa-participante, com 23 estudantes de uma escola pública vinculada à Universidade Federal do Maranhão. A produção dos dados ocorreu por meio de Diagnóstico Rápido Participativo, observação participante, oficinas pedagógicas fundamentadas na Dança/Educação de Rudolf Laban, diário de campo e produções textuais. A análise temática foi orientada pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e pelos estudos da corporeidade. Os resultados evidenciaram deslocamentos de concepções biologicistas para compreensões do corpo como experiência vivida, linguagem e produção cultural. Conclui-se que a dança fortalece práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade corporal, a inclusão e a formação humana.

Palavras-chave: Dança; Corporeidade; Diversidade Corporal; Educação Física Escolar; Ensino Médio.

Abstract

Dance has been recognized as a language that expands the educational possibilities of School Physical Education by promoting the recognition of bodily diversity and questioning normative conceptions of the body. This article aims to analyze how pedagogical experiences with dance contribute to reshaping high school students' conceptions of the body. This qualitative participatory study involved 23 first-year students from a public school affiliated with the Federal University of Maranhão. Data were produced through Rapid Participatory Diagnosis, participant observation, pedagogical workshops based on Rudolf Laban's Dance Education, field notes, and students' written productions. Thematic analysis was guided by Maurice Merleau-Ponty's phenomenology and studies on corporeality. The findings revealed a shift from biologicist conceptions toward an understanding of the body as lived experience, language, and cultural production. The study concludes that dance strengthens pedagogical practices committed to bodily diversity, inclusion, and holistic human development.

Keywords: Dance; Corporeality; Bodily Diversity; School Physical Education; High School.

Resumen

La danza constituye un lenguaje que amplía las posibilidades educativas de la Educación Física Escolar al favorecer el reconocimiento de la diversidad corporal y cuestionar concepciones normativas del cuerpo. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo las experiencias pedagógicas con la danza contribuyen a resignificar las concepciones del cuerpo entre estudiantes de Educación Media. Se trata de una investigación cualitativa desarrollada desde la perspectiva de la investigación participativa, con 23 estudiantes de una escuela pública vinculada a la Universidad Federal de Maranhão. La producción de datos incluyó Diagnóstico Rápido Participativo, observación participante, talleres pedagógicos basados en la Danza/Educación de Rudolf Laban, diario de campo y producciones escritas. El análisis temático fue orientado por la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y los





estudios sobre la corporeidad. Los resultados evidenciaron una resignificación de concepciones biologicistas hacia la comprensión del cuerpo como experiencia vivida, lenguaje y producción cultural, fortaleciendo prácticas pedagógicas inclusivas y comprometidas con la diversidad corporal.

Palabras clave: Danza; Corporeidad; Diversidad Corporal; Educación Física Escolar; Educación Media.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre diversidade têm ocupado lugar cada vez mais significativo nas pesquisas em Educação e Educação Física, especialmente diante do reconhecimento de que a escola constitui um espaço privilegiado de produção de identidades, convivência com as diferenças e disputa de significados acerca dos corpos. Apesar desse avanço, as práticas pedagógicas ainda convivem com concepções que naturalizam padrões corporais, reforçam hierarquias e restringem as possibilidades de participação de estudantes cujas corporalidades escapam aos modelos historicamente legitimados.

Na Educação Física, essa problemática assume contornos particulares porque o corpo constitui, simultaneamente, objeto de conhecimento, meio de expressão e condição da experiência educativa. Ao longo de sua constituição histórica, a área foi fortemente influenciada por perspectivas biologicistas e tecnicistas que compreenderam o corpo como organismo a ser treinado, disciplinado e aperfeiçoado. Embora importantes mudanças epistemológicas tenham ampliado esse horizonte nas últimas décadas, resquícios dessas concepções permanecem presentes na organização curricular e nas práticas escolares, sobretudo quando o movimento é reduzido ao desempenho técnico e à eficiência motora.

Essa permanência torna-se especialmente evidente quando se observam as formas pelas quais determinados corpos são valorizados enquanto outros são silenciados, invisibilizados ou considerados inadequados para determinadas práticas corporais. Nesse cenário, a dança ocupa uma posição paradoxal. Ao mesmo tempo em que integra a cultura corporal de movimento e é reconhecida pelos documentos curriculares como conteúdo da Educação Física, continua sendo frequentemente marginalizada na escola, reduzida a apresentações comemorativas ou associada a estereótipos de gênero e competência técnica.

É justamente nesse ponto que emerge a questão que orienta este estudo: de que maneira experiências pedagógicas com a dança podem contribuir para transformar as compreensões dos estudantes sobre o corpo e a diversidade corporal? A pergunta desloca o foco da aprendizagem de técnicas de dança para a experiência vivida do movimento, compreendendo a dança como linguagem capaz de produzir novos modos de perceber a si mesmo, o outro e o mundo.





A discussão desenvolvida neste trabalho fundamenta-se na fenomenologia do corpo de Maurice Merleau-Ponty, que afirma que o corpo não é um objeto entre outros, mas a condição de possibilidade da percepção e da existência. Em diálogo com essa perspectiva, os estudos de Terezinha Petrucia da Nóbrega(2005) compreendem a corporeidade como dimensão constitutiva do conhecimento e da experiência humana, enquanto Jocimar Daolio (1995) evidencia o corpo como construção cultural. As contribuições de Karenine Porpino (2006), Isabel Marques (2012) e Rudolf Laban (1990) ampliam esse debate ao compreenderem a dança como experiência estética, educativa e cultural, capaz de favorecer processos de criação, expressão e reconhecimento das diferenças.

Desta forma, nosso objetivo nesta escrita é analisar as contribuições de uma proposta pedagógica fundamentada na Dança/Educação para a compreensão da diversidade corporal entre estudantes do Ensino Médio. Neste estudo, adota-se o termo Dança/Educação para designar uma perspectiva pedagógica que compreende a dança como linguagem artística, expressiva e formativa, voltada ao desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da consciência corporal, e não à mera reprodução de técnicas ou coreografias. Fundamentada, sobretudo, nas contribuições de Rudolf Laban (1990), essa abordagem privilegia a exploração do movimento, a improvisação, a expressão e a construção de significados pelos sujeitos em interação com seus contextos socioculturais. No contexto brasileiro, tal perspectiva é ampliada por Isabel Marques (2012), ao defender uma educação em dança comprometida com a formação crítica, a valorização das diferenças e o diálogo entre corpo, cultura e sociedade. Assim, a Dança/Educação constitui, neste artigo, o referencial pedagógico que orienta as experiências desenvolvidas, favorecendo processos de ressignificação das concepções de corpo e da compreensão da diversidade corporal.

Defende-se que a potência educativa da dança não reside apenas na aprendizagem de movimentos, mas na possibilidade de produzir deslocamentos nas formas de compreender o corpo. Ao colocar diferentes corpos em diálogo por meio da experiência estética do movimento, a dança favorece a construção de uma Educação Física comprometida com a valorização da diversidade corporal e com a formação de sujeitos capazes de reconhecer as diferenças como condição constitutiva da vida em comum.



A EXPERIÊNCIA DO CORPO QUE DANÇA

O corpo vivido

As discussões sobre corpo na Educação Física têm sido marcadas por um movimento de superação das concepções que o compreendem apenas como organismo biológico, instrumento de rendimento ou objeto de treinamento. Embora essas perspectivas tenham exercido forte influência sobre a constituição histórica da área, especialmente sob a lógica higienista, militarista e esportivista, as últimas décadas evidenciam um deslocamento epistemológico em direção à compreensão do corpo como experiência, linguagem e produção de sentidos. É nesse contexto que a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty se torna uma importante referência para pensar a corporeidade e suas implicações para a educação.

Ao romper com o dualismo cartesiano, Merleau-Ponty (1999), compreende que a existência humana não se realiza por meio da separação entre corpo e consciência. O corpo deixa de ser entendido como objeto submetido ao pensamento para tornar-se a própria condição da experiência perceptiva. Não há sujeito de um lado e corpo de outro, é por meio da corporeidade que o sujeito conhece, sente, interpreta e habita o mundo.

Essa compreensão fenomenológica desloca a Educação Física de uma pedagogia centrada na execução correta dos movimentos para uma pedagogia da experiência corporal. O movimento deixa de ser apenas resposta motora a um comando externo e passa a constituir uma forma de percepção e expressão da existência. Nesse sentido, aprender corporalmente não significa apenas dominar técnicas, mas produzir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca.

É justamente nesse diálogo que se inserem as contribuições de Terezinha Petrúcia da Nóbrega para a Educação Física brasileira. Inspirada na fenomenologia merleau-pontyana, a autora propõe compreender a corporeidade como dimensão constitutiva do conhecimento humano. Para Nóbrega (2005), conhecer não é uma atividade exclusivamente intelectual, trata-se de uma experiência corporal que envolve percepção, sensibilidade, imaginação e cultura. Assim, o corpo deixa de ocupar um lugar secundário no processo educativo para assumir a condição de sujeito da aprendizagem.

Essa perspectiva amplia significativamente as possibilidades pedagógicas da Educação Física. Compreender o corpo como experiência vivida implica reconhecer que o movimento não se reduz à execução de gestos técnicos, mas constitui uma forma de perceber, significar e produzir sentidos sobre o





mundo. Neste sentido, a dança assume um lugar privilegiado por possibilitar experiências corporais que articulam percepção, criação, expressão e comunicação. Conforme Laban (1990), o movimento dançado constitui uma linguagem expressiva por meio da qual os sujeitos exploram diferentes qualidades do movimento, desenvolvem a consciência corporal e ampliam suas possibilidades de relação consigo, com o outro e com o ambiente. Distanciando-se de propostas centradas na reprodução de modelos técnicos, a Dança/Educação valoriza a investigação do movimento, a improvisação e a criação como processos formativos. Isabel Marques (2012) infere que ensinar dança não significa transmitir coreografias prontas, mas criar situações pedagógicas em que os estudantes possam experimentar, interpretar e produzir movimentos carregados de sentidos. Sob essa perspectiva, a criação deixa de ser atributo exclusivo do artista e passa a constituir um princípio educativo, capaz de promover autonomia, sensibilidade e reconhecimento das múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Quando o corpo é compreendido como experiência vivida, as práticas corporais deixam de ser avaliadas exclusivamente por critérios de desempenho ou eficiência. Passam a ser reconhecidas como formas de expressão, criação e construção de sentidos. A aprendizagem corporal, portanto, não se reduz ao aperfeiçoamento técnico, mas envolve processos de autoconhecimento, interação e produção cultural.

Para tanto, Nóbrega (2005, p. 610), aponta que:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte.

Neste sentido, a corporeidade também rompe com a ideia de um corpo universal. Cada sujeito constrói sua forma singular de existir corporalmente, marcada pelas experiências, pelos contextos sociais, pelas memórias e pelas relações estabelecidas ao longo da vida. Isso significa reconhecer que não existe um modelo único de corpo nem uma única maneira legítima de mover-se. As diferenças deixam de ser compreendidas como desvios em relação a um padrão ideal e passam a constituir expressões legítimas da pluralidade humana.

Essa compreensão ganha especial relevância quando se observa o cotidiano escolar. Historicamente, muitos estudantes experimentam processos de exclusão justamente porque seus corpos



não correspondem aos padrões socialmente valorizados. Corpos gordos, negros, com deficiência, trans, indígenas ou simplesmente pouco habilidosos para determinadas práticas esportivas costumam ocupar posições periféricas nas experiências escolares. A permanência de concepções biologicistas contribui para reforçar tais hierarquizações ao privilegiar corpos considerados eficientes, produtivos ou tecnicamente competentes.

A fenomenologia oferece um importante contraponto a essa lógica. Se todo conhecimento parte da experiência vivida, toda corporeidade possui legitimidade. Não há corpos mais completos ou mais aptos para experimentar o mundo, existem diferentes modos de existir corporalmente. E essa compreensão desloca o foco da normalização para o reconhecimento das diferenças, aspecto que se torna fundamental para uma Educação Física comprometida com princípios democráticos e inclusivos.

É nesse horizonte que a dança assume papel privilegiado. Diferentemente de práticas pedagógicas voltadas para a repetição de gestos previamente definidos, a dança possibilita ao estudante experimentar o movimento como linguagem e criação. O corpo deixa de ser objeto de correção para tornar-se espaço de invenção e comunicação. Assim, a corporeidade não apenas fundamenta teoricamente a experiência dançante, mas também oferece as bases para compreender como o movimento pode ampliar as formas de perceber a diversidade corporal.

Essa compreensão prepara o argumento central deste estudo, que é a ideia de que a potência educativa da dança não reside na aprendizagem de coreografias ou na reprodução de técnicas, mas na possibilidade de criar experiências em que diferentes corpos possam existir, comunicar-se e produzir sentidos sem a necessidade de adequação a padrões corporais previamente estabelecidos.

O corpo como construção cultural: diversidade corporal e produção de sentidos

Se a fenomenologia permite compreender o corpo como condição da experiência humana, a perspectiva sociocultural evidencia que essa experiência nunca ocorre de forma isolada. Os modos de perceber, movimentar, cuidar, vestir e representar o corpo são produzidos historicamente, atravessados por valores, crenças, relações de poder e práticas culturais. Assim, compreender a corporeidade implica reconhecer que o corpo vivido também é um corpo culturalmente construído.

Na Educação Física brasileira, Jocimar Daólio (1995) desempenha papel fundamental nesse deslocamento teórico ao afirmar que o corpo não pode ser reduzido à sua dimensão biológica. Para o autor, toda ação corporal é mediada pela cultura, de modo que gestos, movimentos e formas de expressão





constituem aprendizagens sociais e históricas. O corpo, portanto, é simultaneamente biológico e cultural, individual e coletivo, singular e socialmente produzido. Essa compreensão rompe com concepções universalizantes que tratam o movimento humano como expressão exclusiva de capacidades orgânicas e permite reconhecer que diferentes grupos sociais constroem diferentes maneiras de viver e significar seus corpos.

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas, costumes sociais, num processo de incorporação (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (Daólio, 1995, p. 25).

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante quando se observam os padrões corporais que circulam na sociedade contemporânea. Os meios de comunicação, a indústria cultural, os discursos médicos e esportivos e, muitas vezes, a própria escola, contribuem para legitimar determinados modelos de corpo em detrimento de outros. Corpos jovens, magros, fortes, produtivos e considerados aptos passam a ocupar posições de prestígio social, enquanto corpos que escapam desses referenciais frequentemente são associados à incapacidade, à inadequação ou ao fracasso.

Cada época produz seus próprios ideais de beleza, saúde e normalidade, atribuindo novos significados às diferenças corporais. Aquilo que hoje parece evidente ou desejável corresponde, na realidade, a construções culturais continuamente transformadas.

Essa reflexão permite compreender que a diversidade corporal não deve ser interpretada como exceção à regra, mas como condição constitutiva da existência humana. Não existem corpos padronizados dos quais outros corpos se desviam, existem múltiplas formas de viver, sentir, mover-se e produzir sentidos no mundo. A pluralidade dos corpos antecede qualquer tentativa de classificação ou hierarquização.

Entretanto, a escola nem sempre reconhece essa pluralidade. Em diferentes situações, quantos de nós já não vimos que as diferenças corporais tornam-se motivo de exclusão, constrangimento e violência simbólica? Estudantes gordos, com deficiência, negros, indígenas ou que apresentam formas distintas de expressão corporal frequentemente vivenciam experiências marcadas pelo preconceito e pela invisibilização. Na Educação Física, tais processos podem intensificar-se quando as práticas pedagógicas privilegiam exclusivamente o rendimento esportivo, a execução técnica dos movimentos ou a comparação entre desempenhos.





Nesse cenário, a Educação Física é desafiada a construir propostas que superem tanto o tecnicismo quanto abordagens espontaneístas que deixam de problematizar as relações de poder presentes na produção dos corpos. Mais do que ensinar movimentos, torna-se necessário favorecer experiências capazes de ampliar os modos pelos quais os estudantes compreendem a si mesmos e aos outros.

É justamente nesse ponto que a dança assume uma potência pedagógica singular. Ao privilegiar a criação, a experimentação, a improvisação e a expressão, ela desloca o foco da correção técnica para a experiência estética do movimento. A questão deixa de ser a adequação a um modelo corporal ideal e passa a ser o reconhecimento das múltiplas formas pelas quais diferentes sujeitos habitam e expressam seus corpos.

Essa mudança de perspectiva aproxima diretamente as contribuições de Daólio da fenomenologia discutida anteriormente. Se Merleau-Ponty (1999) permite compreender o corpo como existência vivida, Daólio (1995), demonstra que essa existência é sempre atravessada pela cultura. A dança, por sua vez, torna-se o espaço em que essas duas dimensões se encontram: experiência vivida e produção cultural articulam-se por meio do movimento, abrindo possibilidades para que a diversidade corporal deixe de ser apenas um tema de discussão e se transforme em experiência concreta no cotidiano escolar.

É a partir dessa compreensão que se desenvolve a seção seguinte, dedicada à dança como linguagem, experiência estética e prática educativa, fundamentada nas contribuições de Rudolf Laban, Isabel Marques e Karenine Porpino. Nessa perspectiva, a dança não será tratada apenas como conteúdo curricular, mas como uma experiência formativa capaz de ampliar os modos de perceber, sentir e compreender os corpos em sua pluralidade.

A dança como experiência estética e pedagógica: do movimento à compreensão da diversidade corporal

Ao compreender o corpo como experiência vivida e construção cultural, amplia-se também a maneira de compreender a dança no contexto escolar. Se o corpo é a condição pela qual o sujeito percebe o mundo e produz significados, a dança deixa de ser apenas uma sucessão de movimentos organizados tecnicamente para constituir-se como linguagem, forma de conhecimento e experiência estética. Nessa perspectiva, dançar não significa apenas executar gestos previamente estabelecidos, mas experimentar





diferentes modos de existir corporalmente, de relacionar-se com os outros e de atribuir sentidos ao movimento.

Historicamente, entretanto, a presença da dança na escola foi marcada por ambiguidades. Embora reconhecida como manifestação da cultura corporal e prevista nos documentos curriculares brasileiros, sua inserção nas aulas de Educação Física ainda hoje é frequentemente reduzida a apresentações festivas, comemorações escolares ou reprodução de coreografias. Essa compreensão restringe o potencial educativo da dança, afastando-a de sua dimensão formativa e crítica.

Assim, ancoramos nosso estudo na **Dança/Educação**, que se refere à perspectiva pedagógica desenvolvida por Rudolf Laban (1990), que compreende a dança como um processo educativo fundamentado na exploração do movimento, na criatividade e na expressão. Em oposição às concepções centradas na reprodução de técnicas e coreografias, Laban propõe uma educação pelo movimento, na qual cada sujeito é reconhecido como capaz de investigar, criar e atribuir sentidos às próprias experiências corporais. Para o autor, o movimento constitui uma forma de conhecimento e de comunicação, permitindo que o indivíduo desenvolva consciência de si, do outro e do ambiente. Nessa perspectiva, a dança deixa de ser compreendida apenas como manifestação artística ou desempenho técnico e passa a configurar-se como experiência formativa, estética e expressiva.

No contexto brasileiro, Isabel Marques (2012) amplia essa perspectiva ao defender a dança como linguagem artística, cultural e pedagógica. Para a autora, ensinar dança significa criar condições para que os estudantes produzam conhecimentos por meio do corpo, desenvolvendo processos de criação, leitura crítica da realidade e reconhecimento das diferenças. A autora afasta-se de modelos pautados na repetição de movimentos, compreendendo a dança como prática educativa capaz de promover autonomia, sensibilidade, imaginação e reflexão. Assim, a noção de Dança/Educação adotada neste artigo fundamenta-se na interlocução entre os princípios do movimento propostos por Laban e sua ressignificação no campo da educação realizada por Marques.

Marques (2012) critica abordagens centradas exclusivamente na reprodução de movimentos e questiona práticas pedagógicas que reduzem o ensino da dança ao treinamento técnico. Em uma provocação bastante conhecida, a autora pergunta se a escola pretende formar sujeitos passivos, capazes apenas de repetir movimentos, ou cidadãos que se apropriem criticamente da dança como linguagem cultural. Essa questão desloca o foco do ensino da técnica para a formação humana, aspecto fundamental para a Educação Física comprometida com processos educativos emancipatórios. “Tanto o corpo quanto





a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar!" (Marques, 2012, p. 23).

Ao assumir essa perspectiva, a dança deixa de ocupar uma posição periférica no currículo escolar e passa a constituir um espaço privilegiado para experiências de criação. O movimento torna-se investigação, descoberta e diálogo. Cada estudante é convidado a explorar suas possibilidades corporais sem a necessidade de adequar-se a um modelo estético previamente estabelecido. Nesse contexto, as diferenças deixam de representar obstáculos e passam a constituir matéria-prima da própria experiência artística.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Karenine Porpino (2006), para quem a dança constitui uma experiência estética capaz de ampliar as formas de sentir, perceber e produzir significados sobre o mundo. A autora compreende a experiência estética como um processo vivido que mobiliza sensibilidade, imaginação, afetividade e reflexão, favorecendo novas formas de relação consigo, com o outro e com a cultura. Na Educação Física Escolar, essa perspectiva possibilita compreender a dança como prática que ultrapassa o ensino de habilidades motoras, constituindo um espaço de produção de experiências corporais significativas e de valorização da diversidade.

"O corpo que dança não é somente o dos maneirismos da bailarina clássica (...), mas também toda essa multiplicidade de corpos em um único corpo multirreferencial" (Porpino, 2006, p. 108). A autora rompe com concepções que restringem a dança a determinados padrões corporais e reafirma a legitimidade das múltiplas formas de existência presentes na experiência dançante.

Compreender a existência estética do corpo que dança e vive-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não-fragmentada da existência humana, levando à Educação uma concepção de ser humano que possa transcender a visão dicotomizada ainda predominante (Porpino, 2006, p. 93).

A dança passa, assim, a constituir uma experiência em que sensibilidade, imaginação, percepção e cultura articulam-se continuamente, produzindo aprendizagens que ultrapassam a dimensão técnica do movimento.

Essa compreensão encontra forte ressonância na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999). Se o corpo é condição da percepção e da experiência, o movimento dançado torna-se uma forma privilegiada de conhecer. Não se trata apenas de mover-se no espaço, mas de produzir novas relações com o mundo. Cada gesto realizado durante a dança modifica simultaneamente quem dança e o ambiente no qual esse movimento acontece. A experiência estética não é um acréscimo ao processo educativo, ela constitui uma forma de conhecimento. Ao reconhecer o corpo como sujeito da percepção e da produção





de sentidos, ao dançar, o estudante não apenas executa movimentos, mas vivencia experiências que articulam percepção, expressão, imaginação e cultura. Nesse sentido, a dança torna-se uma possibilidade concreta de experienciar o corpo vivido e reconhecer a diversidade corporal como dimensão constitutiva da existência humana.

É nesse ponto que as contribuições de Rudolf Laban assumem papel decisivo para este estudo. Diferentemente de propostas centradas na reprodução de coreografias, Laban (1990) compreende que todos os sujeitos possuem potencial para criar e expressar-se corporalmente. Sua proposta pedagógica fundamenta-se na exploração consciente dos elementos do movimento (espaço, tempo, peso e fluência) favorecendo processos de experimentação, improvisação e criação.

Ao deslocar o foco da técnica para a investigação do movimento, Laban rompe com a ideia de que apenas corpos tecnicamente treinados podem dançar. Todo corpo possui possibilidades expressivas. A singularidade dos gestos deixa de representar uma limitação e passa a constituir elemento fundamental da criação artística. Nesse sentido, a Dança/Educação proposta pelo autor dialoga profundamente com a perspectiva fenomenológica adotada neste artigo, pois compreende o movimento como manifestação da experiência vivida e não como simples execução mecânica de gestos.

Essa concepção também produz importantes implicações para o debate sobre diversidade corporal. Se todos os corpos podem criar movimento, desaparece a necessidade de estabelecer modelos únicos de desempenho. Corpos gordos, magros, altos, baixos, com deficiência, negros, indígenas ou pertencentes a diferentes identidades de gênero deixam de ocupar posições periféricas na experiência da dança. Cada corpo torna-se produtor legítimo de linguagem, criação e conhecimento.

É justamente essa compreensão que nos atravessa, ao afirmar que a dança, na escola, constitui uma prática capaz de incorporar todo e qualquer corpo. Acreditamos que o movimento pode abrir "os olhos, as mentes e os corpos das pessoas para o que julgam ser diferente", reafirmando que a dança pertence igualmente a corpos magros, gordos, cegos, surdos, cadeirantes, amputados, negros, indígenas, altos ou baixos. Na experiência dançante, permanecem apenas corpos que sentem, expressam e comunicam suas formas de existir.

Sob essa perspectiva, a pergunta que orienta este artigo deixa de constituir mera provocação retórica e transforma-se em hipótese pedagógica. Todo corpo dança porque todo corpo é capaz de produzir sentidos por meio do movimento. As diferenças corporais não limitam a experiência estética, ao contrário, ampliam as possibilidades de criação e de aprendizagem coletiva.





À luz dessas contribuições, a dança assume um papel privilegiado na Educação Física Escolar por constituir uma linguagem artística e corporal que favorece processos de criação, expressão e produção de sentidos. Em consonância com Laban (1990) e Marques (2012), compreende-se que o ensino da dança ultrapassa a reprodução de técnicas ou coreografias, possibilitando aos estudantes investigar o movimento, construir formas próprias de expressão e atribuir significados às suas experiências corporais. Nessa perspectiva, dançar significa produzir conhecimento por meio do corpo, reconhecendo-o como espaço de criação, comunicação e constituição da experiência humana.

É a partir desse referencial que se apresenta, na seção seguinte, o percurso metodológico da pesquisa e a análise das experiências desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio, buscando compreender de que maneira a vivência da dança possibilitou deslocamentos nas concepções de corpo e diversidade corporal.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como um grande recorte de uma dissertação de mestrado do PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sendo uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na perspectiva da pesquisa-participante, por compreender que a produção do conhecimento ocorre na interação entre pesquisador e participantes, tendo como finalidade não apenas interpretar a realidade, mas também produzir processos de reflexão e transformação social. Nessa abordagem, os sujeitos deixam de ocupar a posição de informantes e passam a participar ativamente da construção das experiências investigadas.

A pesquisa foi realizada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Universitário, colégio de aplicação da UFMA, composta por vinte e três estudantes. A escolha desse contexto considerou a possibilidade de desenvolver um processo contínuo de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, permitindo acompanhar as compreensões produzidas pelos estudantes antes, durante e após as experiências com a dança.

A produção dos dados ocorreu em quatro momentos articulados. Inicialmente foi realizado um Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), cujo objetivo consistiu em identificar as concepções iniciais dos estudantes acerca do corpo, da dança e da diversidade corporal. Em seguida, desenvolveram-se oficinas pedagógicas fundamentadas na proposta da Dança/Educação de Rudolf Laban, privilegiando





experiências de exploração do movimento, improvisação, criação coletiva e reflexão sobre as diferentes formas de expressão corporal.

Durante todo o processo foram realizados registros em diário de campo, observação participante e coleta de produções escritas elaboradas pelos estudantes ao término das oficinas. Esses diferentes instrumentos permitiram acompanhar tanto as experiências vividas quanto as transformações produzidas nas compreensões dos participantes ao longo da intervenção.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise temática, buscando identificar recorrências, permanências e deslocamentos nas narrativas produzidas pelos estudantes. Em vez de tratar os dados como evidências isoladas, a interpretação ocorreu em diálogo permanente com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, com os estudos da corporeidade desenvolvidos por Terezinha Petrúcia da Nóbrega e com as contribuições de Jocimar Daólio, Karenine Porpino, Isabel Marques e Rudolf Laban para o campo da Educação Física e da dança.

Nessa perspectiva, as categorias analíticas não foram previamente estabelecidas, mas emergiram da relação entre a experiência pedagógica desenvolvida e os sentidos atribuídos pelos estudantes às vivências corporais realizadas durante a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das concepções biologicistas às primeiras fissuras: como os estudantes compreendiam o corpo antes das oficinas

O primeiro movimento analítico desta pesquisa consistiu em compreender quais concepções de corpo eram compartilhadas pelos estudantes antes do desenvolvimento das experiências pedagógicas com a dança. Os dados produzidos no Diagnóstico Rápido Participativo evidenciaram que predominavam compreensões fortemente influenciadas por uma perspectiva biologicista, na qual o corpo aparecia principalmente associado aos sistemas orgânicos, às estruturas anatômicas e às funções fisiológicas.

Abaixo segue um quadro com as respostas dos alunos quando questionados sobre o conceito de corpo.





Quadro 1 – Qual o conceito de corpo para você?

A1	É mais sobre aparência.
A2	Estrutura física usada pra fazer atividades (????)
A3	O corpo pra mim seria uma espécie de máquina que usamos para tudo.
A4	Corpo pra mim é um conjunto de órgãos que estão em constante trabalho, fazendo com que exista um ser que pode realizar diversas funções.
A5	Para mim, corpo é considerado um instrumento que utilizamos para fazer muitas coisas, e que devemos descobrir mais sobre ele, pois conhecemos somente o básico.
A6	(humano) é um conjunto de sistema e órgãos que tem energia.
A7	Um conjunto de tecidos e órgãos.
A8	Um conjunto de órgãos, com diversas funções. Ou qualquer coisa que ocupa espaço.
A9	Conjunto de órgãos, e sistemas.
A10	Elemento fundamental para a identidade de uma pessoa.
A11	Corpo é aquilo que usamos para interagir com o mundo.
A12	Uma estrutura física que usamos para se movimentar e realizar atividades do dia a dia.
A13	Não sei conceituar.
A14	É o conjunto de membros, compostos por órgãos e etc...
A15	Aquilo que ocupa lugar no espaço.
A16	Aquilo que ocupa um lugar no espaço.
A17	Função de várias partes que compõem uma estrutura.
A18	O corpo é uma ferramenta na qual podemos usufruir vontades do cérebro.
A19	É o meu primeiro patrimônio, algo como se fosse meu próprio templo.
A20	Um sistema cuja função é realizar atividade de acordo com a consciência.
A21	É um conjunto de um todo, formando um único ser, seja ele material ou não.
A22	Corpo é uma grande quantidade de massa que ocupa espaço.
A23	Conjunto de órgãos e tecidos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em diferentes registros, os estudantes definiam o corpo como "conjunto de ossos, músculos e órgãos", "estrutura que permite realizar movimentos" ou "máquina responsável pelas funções do organismo". Embora tais definições não estejam incorretas, elas revelam uma compreensão restrita da corporeidade, reduzindo a experiência humana às dimensões biológicas do corpo.

Esse resultado dialoga com o levantamento bibliográfico apresentado anteriormente. Como demonstrado na dissertação, parte significativa das pesquisas em Educação Física ainda privilegia perspectivas anatomofisiológicas, contribuindo para que estudantes reproduzam concepções centradas no organismo e no desempenho físico. A permanência desse paradigma também pode ser observada no cotidiano escolar, onde frequentemente as aulas enfatizam rendimento motor, capacidades físicas e



execução técnica dos movimentos em detrimento da reflexão sobre os significados culturais da corporeidade.

Entretanto, as respostas dos estudantes também revelaram pequenas fissuras nesse modo de compreender o corpo. Em algumas narrativas surgiram referências ao corpo como meio de expressão, comunicação e identidade, indicando que, embora predominasse uma visão biologicista, já existiam experiências capazes de ampliar essa compreensão.

Esses indícios tornam-se particularmente significativos quando analisados à luz da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999). Ao afirmar que o corpo constitui a condição pela qual o sujeito percebe e habita o mundo, o filósofo desloca a discussão para além da materialidade biológica. O corpo não é apenas aquilo que possuímos, é a forma pela qual existimos. Nessa perspectiva, reduzir o corpo às suas funções orgânicas significa desconsiderar precisamente sua dimensão existencial.

As contribuições de Nóbrega (2008) aprofundam essa reflexão ao defender que a corporeidade constitui uma forma de conhecimento. Os sentidos produzidos pelos estudantes não podem ser compreendidos apenas como falta de informação conceitual, mas como resultado das experiências corporais historicamente vividas por eles. Se suas trajetórias escolares privilegiaram aprendizagens voltadas predominantemente ao desempenho esportivo e à dimensão biológica do movimento, torna-se compreensível que essas referências apareçam como base de suas concepções iniciais.

Situação semelhante ocorreu quando os estudantes foram convidados a refletir sobre a diversidade corporal. Embora reconhecessem diferenças relacionadas à cor da pele, ao gênero, à religião ou às condições físicas, poucos estabeleceram relações entre essas diferenças e a própria experiência do corpo. A diversidade aparecia frequentemente como característica dos outros, e não como elemento constitutivo de toda experiência humana.

Esse dado evidencia uma importante contradição. Os estudantes reconheciam a existência das diferenças, mas ainda não compreendiam o corpo como lugar onde tais diferenças são vividas, percebidas e produzidas culturalmente. Em outras palavras, diversidade e corporeidade permaneciam dissociadas em suas narrativas.

Sob a perspectiva de Daólio (1994), essa dissociação decorre da própria forma como a sociedade produz representações sobre o corpo. Ao naturalizar determinados padrões corporais, torna-se difícil perceber que toda expressão corporal é culturalmente construída. Como consequência, as



diferenças tendem a ser interpretadas como desvios em relação a um modelo considerado normal, e não como manifestações legítimas da pluralidade humana.

Foi justamente essa compreensão que orientou a organização das oficinas de dança. Em vez de iniciar o processo propondo coreografias ou sequências técnicas, buscou-se criar situações em que os estudantes pudessem experimentar diferentes possibilidades de movimento, explorando gestos cotidianos, improvisações, deslocamentos e relações corporais construídas coletivamente. A intenção não consistia em ensinar uma forma correta de dançar, mas em provocar experiências capazes de tensionar as concepções inicialmente identificadas.

As primeiras vivências revelaram, inclusive, sentimentos de insegurança e resistência. Alguns estudantes demonstravam receio de expor seus corpos, afirmando não saber dançar ou acreditar que a dança exigia habilidades específicas. Outros relacionavam a prática exclusivamente a apresentações coreográficas ou a padrões estéticos amplamente difundidos pelos meios de comunicação. Tais manifestações evidenciam como os discursos sociais sobre competência corporal influenciam as formas pelas quais os jovens percebem suas próprias possibilidades de movimento.

Paradoxalmente, foram essas resistências iniciais que tornaram as experiências posteriores ainda mais significativas. À medida que as oficinas passaram a privilegiar a criação coletiva e a experimentação livre do movimento, começaram a surgir mudanças importantes nas narrativas produzidas pelos estudantes. A preocupação com a execução correta dos gestos foi gradativamente substituída pela curiosidade em explorar novas formas de mover-se, comunicar-se e relacionar-se corporalmente.

Esses deslocamentos constituem a primeira evidência de que a dança pode produzir rupturas nas concepções biologicistas inicialmente identificadas. Antes mesmo de modificar definições conceituais, a experiência estética do movimento passou a alterar os modos pelos quais os estudantes vivenciavam seus próprios corpos. A compreensão da diversidade corporal deixava, pouco a pouco, de ser apenas um tema discutido em sala de aula para tornar-se uma experiência concretamente vivida durante as oficinas.

A dança como linguagem de reconhecimento das diferenças

Compreender a dança como linguagem implica reconhecê-la como uma forma de produzir, comunicar e compartilhar significados por meio do corpo em movimento. Nessa perspectiva, o movimento não constitui apenas uma ação motora, mas um modo de expressão que articula percepção, emoção,





imaginação, cultura e experiência. Para Laban (1990), o movimento humano possui qualidades expressivas próprias e constitui uma linguagem corporal capaz de revelar modos singulares de sentir, pensar e relacionar-se com o mundo.

Marques (2012) amplia essa compreensão ao afirmar que a dança é uma linguagem artística e cultural, por meio da qual os sujeitos interpretam, produzem e ressignificam experiências. Para a autora, ensinar dança significa possibilitar que os estudantes leiam criticamente o mundo por meio do corpo e construam conhecimentos a partir da criação, da improvisação e da reflexão sobre suas experiências corporais. A linguagem para Merleau-Ponty, não se restringe a palavra, ao dito. Para o filósofo, o corpo também é produtor de sentidos e o gesto é uma forma de se comunicar.

À medida que as oficinas avançavam, a dança começou a produzir um deslocamento importante na maneira como os estudantes se relacionavam com seus próprios corpos e com os corpos dos colegas. Se, no início, predominavam a preocupação com a execução correta dos movimentos, o medo do julgamento e a ideia de que dançar exigia habilidades específicas, gradualmente o movimento passou a ser experimentado como possibilidade de comunicação e expressão.

Esse processo tornou-se especialmente visível nas atividades de improvisação, criação coletiva e exploração dos elementos do movimento propostos a partir da perspectiva de Rudolf Laban. Diferentemente de uma abordagem centrada na reprodução de coreografias, as oficinas buscavam investigar como cada corpo produzia movimento, e não quão corretamente executava determinado gesto. A mudança de foco do desempenho para a experiência foi decisiva para que estudantes inicialmente resistentes passassem a participar de forma mais ativa.

Em diversos momentos, os participantes demonstraram surpresa ao perceber que movimentos considerados "estranhos", "diferentes" ou "feios" também podiam compor uma experiência de dança. Essa percepção dialoga diretamente com a crítica de Laban às concepções restritivas de dança e com sua defesa de uma educação do movimento baseada na exploração criativa das possibilidades corporais.

Mais do que favorecer a participação, essa perspectiva produziu um efeito importante sobre a compreensão da diversidade corporal. Os estudantes passaram a perceber que as diferenças de tamanho, peso, altura, gênero, habilidade motora ou experiência prévia não impediam a criação de movimentos. Ao contrário, tornavam as produções corporais mais variadas e interessantes.





Nesse sentido, a dança operou como linguagem de reconhecimento das diferenças. O corpo do outro deixou de aparecer apenas como algo a ser comparado ou avaliado e passou a ser percebido como portador de formas singulares de expressão. A diversidade corporal deixava, pouco a pouco, de ser um tema abstrato para tornar-se uma experiência concretamente vivida no grupo.

As contribuições de Porpino ajudam a compreender esse movimento. Para a autora, a dança constitui uma experiência estética capaz de produzir novos modos de perceber a si mesmo e ao mundo, permitindo que o sujeito ultrapasse as limitações impostas por discursos normativos sobre o corpo. “A dança faz sentido e cria nossos sentidos, tanto para aquele que dança quanto para aquele que aprecia” (PORPINO, 2008, p. 28).

Essa ideia mostrou-se particularmente pertinente nas oficinas. Em várias situações, estudantes que inicialmente evitavam expor seus corpos passaram a criar movimentos próprios, sugerir sequências e interagir com os colegas de maneira mais confiante. O reconhecimento das diferenças não ocorreu por meio de uma explicação teórica isolada, mas pela experiência compartilhada do movimento.

Também se tornaram mais frequentes comentários que relacionavam a dança à expressão de sentimentos, pensamentos e vivências pessoais. O movimento começou a ser percebido como forma de dizer aquilo que muitas vezes não era verbalizado. Esse aspecto aproxima-se da compreensão fenomenológica de Merleau-Ponty, para quem o corpo não é mero instrumento da consciência, mas a própria condição pela qual o sujeito se expressa e habita o mundo.

Ao dançar, os estudantes não apenas executavam movimentos; produziam sentidos sobre si mesmos e sobre suas relações com os outros. A experiência estética tornava visível aquilo que antes permanecia silenciado: inseguranças, desejos, pertencimentos, diferenças e formas singulares de existir corporalmente.

“Todo corpo dança?”: transformações nas compreensões dos estudantes

As produções textuais elaboradas ao final das oficinas revelaram transformações significativas nas concepções de corpo e diversidade corporal. Em comparação com os registros do diagnóstico inicial, observa-se um deslocamento importante: o corpo deixa de aparecer predominantemente como organismo biológico e passa a ser descrito como espaço de expressão, identidade, comunicação e experiência.





O corpo é a maior máquina que o homem tem contato, capaz de realizar as mais complexas ações, além de ser uma ferramenta incrível para diversas coisas. Sendo o seu conceito algo muito variado, dependendo da área onde ele foi estudado. Porém em meios a tantas definições a que eu mais admiro seria a do corpo ser um meio de se expressar, como podemos ver na dança e em diversas outras práticas, é incrível podermos dizer tanta coisa apenas através dele. Sem contar suas diversas fases, todas as mudanças que são feitas nele durante a vida que podem representar várias coisas. Por mais que sua definição seja tão abrangente nenhuma delas está errada, todos temos um corpo e podendo dizer o que o nosso é pra gente. Apenas devemos aceitar a infinidade de corpos no mundo, sempre diferentes um do outro, e assim aceitar a diversidade corporal. Diversidade seria a reunião daquilo que possui múltiplos aspectos. A diversidade pode ser bem maior do que parece, tendo diversos tipos, como: Diversidade cultural, Étnica e Social. Por mais que o diverso seja algo normal hoje em dia são muitos aqueles que preferem classificar o diferente como certo e errado, sendo que hoje na sociedade podemos ver a infinidade de diferenças que cada um tem, especialmente a grande diversidade corporal. Não é porque o outro tem algo diferente que ele é o “estranho” ou “errado”, essa grande diversidade é a marca da nossa sociedade, mostrando que todos não são iguais, mas ainda assim merecem respeito (Texto 02, produzido por um/a dos vinte e três alunos/as após as oficinas).

Vários estudantes passaram a definir o corpo como algo que "mostra quem somos", "expressa sentimentos", "conta histórias" ou "guarda experiências". Essas formulações aproximam-se da perspectiva fenomenológica discutida ao longo do texto, segundo a qual o corpo constitui a própria condição da existência humana e não apenas uma estrutura anatômica.

Meu corpo é meu templo particular, é mais singular. Onde me conecto e como eu me expresso. Antes era “a parte do vestuário que cobre o tronco”, apenas. Agora o vejo de outra forma, ou seja, com o poder de se expressar. Muitas vezes não nos libertamos por medo ou vergonha, mas é questão de tempo e aceitação. A diversidade é complexa e cabe a nós entender que a dança e o movimento e outros, nos liberta, nos faz sentir, ouvir e fluir. Na dança podemos virar e criar o imaginário. É constrangedor para quem ao menos tentou, mas quando entendemos o corpo como uma diversidade de expressões podemos vê-lo de uma maneira ampla e mais leve (Texto 04, produzido por um/a dos vinte e três alunos/as após as oficinas).

Também houve mudanças na maneira de compreender a diversidade corporal. Enquanto no início muitos participantes associavam diversidade apenas a diferenças raciais, religiosas ou culturais, ao final das oficinas surgiram referências mais explícitas às diferentes formas de ser, mover-se e expressar-se corporalmente. A pluralidade dos corpos passou a ser reconhecida como parte da experiência cotidiana da escola.

A diversidade abrange vários grupos, várias etnias e várias culturas. Isso é um processo de conhecer o outro, aceitar suas opiniões, seu modo de viver. A temática da diversidade é uma coisa boa de se trabalhar, as pessoas socializam e aprendem a conviver com o diferente. O corpo para mim, a partir da última atividade realizada em sala é um pertence meu, um lugar onde eu me refúgio, meu corpo é o que me define, se eu tento ser outra coisa dificilmente eu vou conseguir porque ele já foi adaptado ao que eu sou. Corpos são



diferentes não existe ninguém igual a ninguém e isso causa a diversidade. Gente baixo, gente alto, olhos claros, olhos escuros. A diversidade e o corpo andam juntos e elas são coisas muito importantes de se trabalhar na educação física (Texto 01, produzido por um/a dos vinte e três alunos/as após as oficinas).

Esse deslocamento não significa que todos os estudantes tenham abandonado completamente concepções biologicistas. Entretanto, os dados indicam a construção de uma compreensão mais ampla, na qual o corpo passa a ser percebido simultaneamente como biologia, cultura, história, linguagem e experiência.

A questão que dá título a este estudo, “Todo corpo dança?”, ganha sentido justamente nesse movimento de transformação. No início da pesquisa, muitos estudantes pareciam responder negativamente à pergunta, ainda que de forma implícita: acreditavam que dançar era algo reservado a pessoas habilidosas, experientes ou corporalmente adequadas a determinados padrões.

Ao final das oficinas, essa compreensão foi tensionada pela própria experiência vivida. Os participantes perceberam que corpos diferentes produzem movimentos diferentes e que essa diferença não impede a dança, constitui, na verdade, sua riqueza. A experiência estética do movimento mostrou que dançar não depende da adequação a um modelo corporal ideal, mas da possibilidade de produzir sentidos por meio do corpo.

É nesse ponto que a tese central do artigo se torna mais evidente: a potência educativa da dança não reside apenas na aprendizagem de movimentos, mas na capacidade de deslocar modos de compreender o corpo. Ao criar situações em que diferentes estudantes puderam experimentar, criar e expressar-se sem a exigência de padronização, as oficinas favoreceram a construção de novas relações com a corporeidade e com a diversidade.

Desse modo, os resultados indicam que a dança pode constituir uma experiência pedagógica privilegiada para a Educação Física Escolar, especialmente quando orientada por princípios de criação, experimentação e valorização das singularidades corporais. Em vez de reforçar hierarquias e padrões normativos, ela possibilita reconhecer a diversidade corporal como condição constitutiva da experiência humana e da própria cultura do movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições de uma proposta pedagógica fundamentada na Dança/Educação para a compreensão da diversidade corporal entre estudantes do





Ensino Médio. Ao longo da investigação, buscou-se compreender de que maneira experiências corporais mediadas pela dança poderiam deslocar concepções biologicistas de corpo e ampliar os modos pelos quais os estudantes percebiam a si mesmos, os colegas e a pluralidade das experiências corporais presentes no cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que as concepções iniciais dos estudantes estavam fortemente marcadas por uma compreensão anatomofisiológica do corpo. As definições apresentadas no diagnóstico enfatizavam músculos, ossos, órgãos e funções biológicas, revelando a permanência de uma tradição historicamente consolidada na Educação Física. Ainda que tais conhecimentos sejam relevantes para a compreensão do movimento humano, mostraram-se insuficientes para interpretar as dimensões afetivas, culturais, simbólicas e existenciais que constituem a corporeidade.

As oficinas de dança produziram deslocamentos importantes nessas concepções. Ao privilegiar a exploração do movimento, a improvisação, a criação coletiva e a experimentação dos elementos do movimento propostos por Rudolf Laban, as atividades favoreceram a construção de experiências nas quais os estudantes passaram a reconhecer o corpo como linguagem, expressão, memória, identidade e forma de produzir conhecimento. O movimento deixou de ser compreendido apenas como execução técnica para tornar-se experiência vivida, em consonância com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e com os estudos da corporeidade desenvolvidos por Terezinha Petrúcia da Nóbrega.

Também se verificou uma ampliação na compreensão da diversidade corporal. Inicialmente percebida, sobretudo, como diferença de raça, religião, gênero ou condição física, a diversidade passou a ser compreendida como característica constitutiva de toda existência humana. Os estudantes reconheceram que diferentes corpos produzem diferentes movimentos, diferentes formas de expressão e diferentes modos de habitar o mundo, sem que essas diferenças representem hierarquias ou limitações para a experiência da dança.

As experiências desenvolvidas demonstraram que as representações sobre os corpos não são naturais, mas produzidas historicamente por relações sociais, discursos e práticas educativas. Ao criar situações em que os estudantes puderam experimentar movimentos sem a exigência de adequação a modelos corporais previamente definidos, as oficinas tensionaram padrões normativos frequentemente reproduzidos no ambiente escolar.





Nesse processo, a dança revelou-se mais do que um conteúdo curricular. Constituiu-se como linguagem estética capaz de favorecer processos de criação, sensibilidade e reconhecimento das diferenças. As contribuições de Isabel Marques e Karenine Porpino mostraram-se fundamentais para compreender que a experiência artística não se limita à aprendizagem de técnicas ou coreografias, mas produz formas singulares de conhecer, sentir e relacionar-se com o mundo. A dança permitiu que diferentes estudantes ocupassem o espaço escolar como sujeitos de criação, deslocando a centralidade do desempenho para a valorização das múltiplas formas de expressão corporal.

A pergunta que orienta esta escrita, “Todo corpo dança?”, encontrou, ao longo da pesquisa, uma resposta construída coletivamente pelos próprios participantes. A experiência pedagógica demonstrou que a possibilidade de dançar não depende da adequação a um padrão corporal específico, mas da capacidade humana de produzir sentidos por meio do movimento. Todo corpo dança porque todo corpo percebe, comunica, cria e atribui significados à experiência vivida. Nesse sentido, a dança constitui uma prática privilegiada para o reconhecimento da diversidade corporal e para a construção de relações pedagógicas mais democráticas, inclusivas e sensíveis às singularidades dos sujeitos.

Do ponto de vista da Educação Física Escolar, os resultados reforçam a necessidade de ampliar o espaço destinado à dança nos currículos e nas práticas pedagógicas. Ainda hoje, essa linguagem permanece frequentemente associada a apresentações comemorativas ou tratada de forma periférica em relação aos esportes. A pesquisa evidencia que, quando fundamentada em princípios de criação, experimentação e reflexão crítica, a dança amplia significativamente as possibilidades educativas da área, contribuindo para uma formação que articula conhecimento, sensibilidade, cultura e convivência com as diferenças.

Este estudo também apresenta limitações. A investigação foi realizada em uma única turma de Ensino Médio, em um contexto específico, o que impede generalizações para outras realidades escolares. Além disso, o período de intervenção acompanhou apenas parte do processo formativo dos estudantes, não permitindo analisar os efeitos das experiências em longo prazo. Essas limitações, entretanto, não diminuem a relevância dos resultados, ao contrário, indicam possibilidades para novas pesquisas que aprofundem a relação entre dança, corporeidade, diversidade e Educação Física em diferentes etapas da educação básica e em distintos contextos socioculturais.

Por fim, considera-se que a principal contribuição deste estudo consiste em reafirmar a dança como experiência pedagógica capaz de deslocar concepções normativas sobre o corpo e ampliar a





compreensão da diversidade corporal. Mais do que ensinar movimentos, a dança possibilita produzir encontros, reconhecer singularidades e construir formas de convivência pautadas no respeito às diferenças. Ao assumir essa perspectiva, a Educação Física fortalece seu compromisso com uma formação humana integral, na qual cada corpo possa existir, expressar-se e aprender em sua própria maneira de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1881.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de psicologia**, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal, RN: EDUFRRN, 2006.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação e realidade**, v. 25, n. 2, p. 49-58, 2000.

Érica da Silva Pinto Mina

<https://orcid.org/0000-0001-9237-2140>

<http://lattes.cnpq.br/7095663733968749>

Secretaria Municipal de Educação de São Luís (São Luís, MA – Brasil)

ericasp.edf@gmail.com





Willian Costa Rosa

<https://orcid.org/0009-0006-3766-1146>

<http://lattes.cnpq.br/0075113566886408>

Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (São Luís, MA – Brasil)

willprofef@gmail.com

Raimundo Nonato Assunção Viana

<https://orcid.org/0000-0002-6145-4714>

<http://lattes.cnpq.br/2070306377562824>

Universidade Federal do Maranhão (São Luís, MA – Brasil)

viana.raimundo@ufma.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 2: construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; revisão do texto.

Autor 3: construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; revisão geral do texto.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MINA, Érica; ROSA, Willian Costa; VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Todo corpo dança? a dança como experiência pedagógica para compreender a diversidade corporal na educação física escolar. *Corpoconsciência*, v. 30, e21872, p. 1-25, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21872>.





Recebido em: 01/07/2026

Aprovado em: 05/08/2026

Publicado em: 06/08/2026

