

CORPOREIDADE E PERCEPÇÃO DE CORPO DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS A PARTIR DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO

CORPOREALITY AND BODY PERCEPTION OF PUBLIC SCHOOL STUDENTS:
EXPERIENCES LIVED THRU EXTENSION ACTIVITIES

CORPOREIDAD Y PERCEPCIÓN DEL CUERPO DE ESTUDIANTES DE ESCUELA PÚBLICA: EXPERIENCIAS VIVIDAS A PARTIR DE ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN

Tássia Lourena Ferreira Gomes¹ 0009-0007- 0639-0555
Franciellen Tapajós Ribeiro² 0000 0002-6533-0364
Hergos Ritor Fróes de Couto³ 0000-0002-0101-4012

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; lthassia475@gmail.com

² Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; ellen_fsouzat@hotmail.com

³ Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; hergos@hotmail.com

RESUMO:

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a percepção de corpo de alunos de uma escola pública estadual, a partir das experiências vivenciadas em atividades de extensão previstas em uma disciplina do curso de pedagogia de uma Universidade Federal. Caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos fenomenológicos, tendo como foco a compreensão da manifestação do fenômeno corporeidade. Participaram do estudo seis adolescentes, selecionados com base em critérios de participação e envolvimento nas atividades propostas, e que entregaram o TCLE e o TALE devidamente assinados. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas orientadas por questões geradoras. A análise foi realizada a partir da técnica de unidades de significado, conforme proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Os resultados indicam que a percepção do corpo, inicialmente marcada por compreensões fragmentadas e voltadas à dimensão biológica, foi sendo ressignificada ao longo das experiências vivenciadas. Observou-se que os alunos passaram a compreender o corpo como expressão de identidade, como unidade indissociável entre dimensões físicas e subjetivas, bem como espaço de cuidado, relação e construção de sentidos. Evidencia-se que o aprender sobre o corpo se constrói na vivência. Conclui-se que as atividades de extensão se configuram como espaços potentes para a ampliação dos sentidos atribuídos à corporeidade, contribuindo para práticas educativas mais sensíveis à totalidade do sujeito.

Palavras-chave: corporeidade; percepção de corpo; educação escolar; experiência; atividade de extensão.

ABSTRACT:

This research aimed to understand the body perception of students from a state public school, based on the experiences lived in extension activities provided in a course of the pedagogy program at a Federal University. It was characterized as a qualitative research study, based on phenomenological assumptions, with a focus on understanding the manifestation of the corporeality phenomenon. Six adolescents participated in the study, selected based on criteria of participation and involvement in the proposed activities, and who submitted the TCLE and TALE duly signed. Data production occurred thru interviews guided by generative questions.

The analysis was conducted using the technique of units of meaning, as proposed by Moreira, Simões, and Porto (2005). The results indicate that the perception of the body, initially marked by fragmented understandings and focused on the biological dimension, was redefined over the course of the experiences lived. It was observed that the students began to understand the body as an expression of identity, as an inseparable unit between physical and subjective dimensions, as well as a space for care, relationship, and the construction of meanings. It is evident that learning about the body is constructed thru experience. It is concluded that extension activities are configured as powerful spaces for the expansion of the meanings attributed to corporeality, contributing to educational practices that are more sensitive to the totality of the individual.

Keywords: corporeality; body perception; school education; experience; extension activity.

RESUMEN:

Esta investigación tuvo como objetivo comprender la percepción del cuerpo de los alumnos de una escuela pública estatal, a partir de las experiencias vividas en actividades de extensión previstas en una asignatura del curso de pedagogía de una Universidad Federal. Se caracterizó como una investigación de enfoque cualitativo, fundamentada en los supuestos fenomenológicos, con el objetivo de comprender la manifestación del fenómeno corporeidad. Participaron en el estudio seis adolescentes, seleccionados con base en criterios de participación e involucramiento en las actividades propuestas, y que entregaron el TCLE y el TALE debidamente firmados. La producción de datos se llevó a cabo mediante entrevistas orientadas por preguntas generadoras. El análisis se realizó a partir de la técnica de unidades de significado, según la propuesta de Moreira, Simões y Porto (2005). Los resultados indican que la percepción del cuerpo, inicialmente marcada por comprensiones fragmentadas y orientadas a la dimensión biológica, fue siendo resignificada a lo largo de las experiencias vividas. Se observó que los alumnos comenzaron a comprender el cuerpo como expresión de identidad, como unidad indisoluble entre dimensiones físicas y subjetivas, así como espacio de cuidado, relación y construcción de significados. Se evidencia que el aprender sobre el cuerpo se construye en la vivencia. Se concluye que las actividades de extensión se configuran como espacios potentes para la ampliación de los sentidos atribuidos a la corporeidad, contribuyendo a prácticas educativas más sensibles a la totalidad del sujeto.

Palabras clave: corporeidad; percepción del cuerpo; educación escolar; experiencia; actividad de extensión.

Introdução

A discussão sobre o corpo no campo educacional tem se intensificado nas últimas décadas, a partir de abordagens que buscam superar a fragmentação entre corpo e mente, historicamente presente nas práticas escolares. Nesse contexto, a corporeidade passa a ser compreendida como uma perspectiva que reconhece o corpo como dimensão constitutiva da experiência humana, atravessando os modos de aprender, de se relacionar e de existir no mundo. Ainda assim, observa-se, no cotidiano das escolas, a permanência de práticas que silenciam ou reduzem o corpo a um plano secundário, privilegiando o aspecto cognitivo em detrimento das experiências sensíveis e relacionais.

Essa problemática se mostra quando se considera a forma como os estudantes compreendem e vivenciam o próprio corpo no ambiente escolar. Suas percepções, muitas vezes, estão atravessadas por padrões sociais e culturais que reforçam visões fragmentadas, limitando a compreensão do corpo como espaço de experiência, expressão e construção de sentidos. Diante disso, torna-se necessário pensar em propostas educativas que possibilitem aos alunos vivenciar o corpo de modo mais integrado, ampliando suas maneiras de perceber a si mesmos, os outros e o mundo.

É nesse movimento que se inserem as atividades de extensão desenvolvidas em uma disciplina do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, que, ao promover experiências voltadas à temática do corpo, favorecem a construção de novos sentidos sobre a corporeidade. Ao considerar o corpo como experiência, tais práticas tensionam modelos tradicionais de educação e abrem possibilidades para uma formação mais integrada. A partir dessas vivências, delinea-se o seguinte problema de pesquisa: como alunos de escolas públicas percebem o corpo a partir das experiências promovidas e vivenciadas em atividades de extensão?

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender a percepção de corpo de alunos de escolas públicas, a partir das experiências vivenciadas em atividades de extensão, observando de que modo tais práticas contribuem para a construção de sentidos sobre a corporeidade no ambiente escolar. Como objetivos específicos, buscou-se perceber o conhecimento dos alunos sobre o conceito de corpo, bem como entender de que forma as experiências vividas influenciam nas formas de perceber o corpo nas relações escolares, sociais e pessoais.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, desenvolvida por meio de entrevistas individuais com alunos participantes das atividades de extensão, orientadas por questões que abordaram suas compreensões, experiências e percepções sobre o corpo. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar os sentidos e significados presentes nas falas dos participantes, em diálogo com os pressupostos fenomenológicos que orientam a compreensão da corporeidade como experiência vivida.

O artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre corporeidade; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos; posteriormente, discutem-se os resultados da pesquisa; e, ao final, apresentam-se as considerações finais.

Corpo e corporeidade como condição de experiência

A discussão sobre corporeidade no campo educacional tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente a partir das contribuições de autores como Moreira e Nóbrega. Ambos se apoiam em referenciais fenomenológicos, sobretudo em Merleau-Ponty, para superar a visão dualista que separa corpo e mente, propondo uma compreensão integral do ser humano.

Segundo Nóbrega (2009; 2010), o corpo deve ser entendido como corpo vivido, ou seja, como sujeito da experiência e não apenas como objeto biológico. Essa perspectiva rompe com a tradição cartesiana que reduz o corpo a uma máquina, destacando-o como condição ontológica de existência e como mediador das relações com o mundo.

Moreira et al. (2006), por sua vez, enfatizam a corporeidade como dimensão educativa, defendendo que a escola precisa reconhecer o corpo como espaço de cultura, identidade e expressão. Para o autor, a valorização da corporeidade na prática pedagógica contribui para uma educação humanizadora, que integra aspectos cognitivos, afetivos e sociais, evitando a fragmentação entre mente e corpo. Assim, a corporeidade torna-se princípio pedagógico, capaz de promover aprendizagens significativas em uma educação que educa de corpo inteiro.

Posto isto, defende-se uma educação que reconheça o corpo como sujeito integral, em uma dimensão existencial, cultural e pedagógica, onde a corporeidade é inerente às práticas escolares como forma de ampliar a compreensão do ser humano e de suas múltiplas formas de expressão.

A corporeidade, nesta perspectiva, não se limita ao aspecto físico, mas se configura como categoria fundamental para pensar a educação em sua totalidade. Trata-se de compreender o corpo como espaço de experiência, cultura e aprendizagem, capaz de contribuir para uma formação mais plena e humanizadora.

A partir dessa compreensão do corpo como condição de experiência, torna-se necessário refletir sobre como a corporeidade se manifesta no contexto educacional, especialmente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Corporeidade e práticas educativas

A compreensão da corporeidade no contexto educacional implica considerar suas repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Embora avanços teóricos apontem para uma visão mais integrada do ser humano, ainda se observam marcas de uma

tradição que restringe as manifestações corporais, priorizando dimensões cognitivas e limitando a expressão dos sujeitos no processo educativo.

Nesse cenário, a corporeidade se apresenta como possibilidade de outras práticas educativas, ao reconhecer o corpo como dimensão constitutiva do processo de aprendizagem. Como apontam Teixeira e Couto (2022), a escola permanece permeada por práticas que silenciam as manifestações corporais, revelando a permanência de concepções que historicamente marginalizaram o corpo. Ao compreender a corporeidade como modo de ser e estar no mundo, os autores reforçam a necessidade de práticas que superem lógicas de controle e padronização, abrindo espaço para a expressão, o movimento e a experiência dos sujeitos.

Na mesma direção, Amaral (2022) destaca que a relação entre professor e aluno assume centralidade no processo educativo, sendo a corporeidade elemento que favorece a participação ativa dos estudantes. No entanto, a autora indica que muitos docentes ainda não possuem uma compreensão consolidada sobre corpo e corporeidade, o que impacta diretamente suas práticas. Essa lacuna na formação contribui para a manutenção de abordagens que, embora reconheçam a importância do corpo, ainda encontram dificuldades em integrá-lo de forma efetiva ao ensino.

Assim, pensar a corporeidade na educação implica reconhecer que o processo educativo ultrapassa a apropriação de conteúdos, envolvendo experiências que se constituem no e pelo corpo. Trata-se de compreender a escola como espaço de interação, expressão e produção de sentidos, no qual o corpo assume centralidade nas relações e na aprendizagem.

Corporeidade, experiência e singularidade

A reflexão da corporeidade no contexto educacional demanda atenção às experiências singulares dos sujeitos. O corpo, nesse sentido, não se apresenta como dimensão homogênea, mas como expressão das relações que cada indivíduo estabelece consigo, com o outro e com o mundo. As experiências corporais são atravessadas por aspectos culturais, sociais e históricos, o que implica reconhecer que os modos de perceber e viver o corpo se constroem de forma situada.

No contexto escolar, essa complexidade se permite compreender nas diferentes formas como os estudantes compreendem e se relacionam com o próprio corpo. Ribeiro (2022) aponta que muitos alunos ainda apresentam uma visão fragmentada, associando o corpo à aparência, à utilidade e à adequação a padrões socialmente estabelecidos. Essa perspectiva revela a

permanência de uma lógica que separa corpo e mente, reduzindo o corpo a uma dimensão externa à experiência do sujeito.

Ao mesmo tempo, Ribeiro (2022) identifica compreensões que se aproximam da noção de corporeidade, nas quais o corpo é reconhecido como expressão, movimento intencional e dimensão sensível da existência. Essa tensão sugere que a experiência corporal não é estática, mas se constitui nas relações e nas vivências cotidianas, sendo o corpo compreendido como dimensão sensível e situada da existência, na qual percepção e experiência se entrelaçam (Merleau-Ponty, 2018).

Nessa direção, a corporeidade se apresenta como possibilidade de ressignificação, na medida em que permite ao sujeito reconhecer-se em sua totalidade e singularidade, a partir das experiências vividas e das relações que estabelece no mundo. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Nóbrega (2010), ao considerar o corpo como condição de experiência e de produção de sentidos, rompendo com concepções que o reduzem a uma dimensão meramente funcional.

As experiências vividas no ambiente escolar, especialmente aquelas que valorizam a participação, a expressão e a interação, contribuem para a construção de sentidos mais amplos sobre o corpo, deslocando-o de uma posição instrumental para uma dimensão existencial e relacional. Nesse processo, o corpo se constitui na relação com o outro, sendo atravessado por vínculos, afetos e formas de convivência que marcam a experiência dos sujeitos (Sobreira; Reis; Magrin, 2024).

Assim, considerar a corporeidade como experiência e singularidade permite compreender que cada sujeito aprende e se expressa a partir de sua própria forma de estar no mundo, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as diferenças e ampliem as possibilidades de participação e construção do conhecimento.

Corporeidade em contextos situados: contribuições na Amazônia paraense

Situada em realidades como a Amazônia paraense, a compreensão da corporeidade no campo educacional revela especificidades nas quais aspectos culturais, sociais e territoriais atravessam de maneira significativa a experiência dos sujeitos. Nesse contexto, as produções desenvolvidas deslocam leituras generalizantes sobre o corpo, aponta que os sentidos atribuídos

à corporeidade se constituem a partir das vivências concretas e das relações estabelecidas no cotidiano.

Rodrigues (2018) chama atenção para o modo como a educação tradicional, ao operar a partir de uma visão linear dos sujeitos, tende a desconsiderar a complexidade da experiência humana, relegando o corpo a um lugar secundário no processo educativo. Nesse cenário, as manifestações corporais passam a ser vistas como inadequadas ou como obstáculos à condução das aulas, contribuindo para seu silenciamento e para a manutenção de práticas marcadas pelo controle e pela padronização.

Essa problemática também é expressa por Amaral (2022) ao destacar que a incorporação da corporeidade na prática pedagógica está diretamente relacionada à forma como professores e alunos constroem suas relações no ambiente escolar. A ausência de discussões mais aprofundadas sobre o corpo na formação inicial docente fragiliza a construção de práticas que reconheçam a corporeidade como dimensão constitutiva da aprendizagem.

Ao considerar os contextos vividos, Pereira (2020) enfatiza que os sentidos atribuídos ao corpo emergem de experiências situadas, atravessadas por práticas sociais e culturais específicas. Essa perspectiva tensiona a ideia de universalidade e reforça a necessidade de compreender a corporeidade a partir das particularidades dos contextos.

As análises de Ribeiro (2022) reforçam esse movimento ao mostrar claramente que as concepções de corpo entre estudantes são influenciadas por padrões sociais e culturais, oscilando entre visões fragmentadas e compreensões mais integradoras. Essa tensão indica que o modo como o corpo é percebido se constrói nas relações e nas experiências vividas no contexto escolar, apontando para a necessidade de práticas que ampliem as possibilidades de expressão e reconhecimento dos sujeitos.

Na mesma direção, Gomes (2024) reforça que, mesmo em contextos que buscam promover uma educação mais inclusiva, ainda predominam práticas centradas no aspecto cognitivo, em detrimento das experiências corporais. Ao mesmo tempo, a autora identifica movimentos que sinalizam abertura para compreensões mais integradas, nas quais o corpo passa a ser reconhecido como mediador do conhecimento, das relações e da experiência. Enfatizando a importância da inclusão, Oliveira e Lima (2025) defendem a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas nas escolas, fundamentadas na intencionalidade pedagógica, na interação com o outro e na valorização da cultura.

Colocadas em diálogo, essas produções apontam que pensar a corporeidade a partir de realidades concretas permite identificar permanências e deslocamentos nas formas de compreender o corpo na educação. Nota-se que persistem práticas que silenciam o corpo, mas

também emergem possibilidades que o reconhecem como central na experiência educativa. Nesse entrelaçamento, a Amazônia paraense se afirma como espaço de produção de conhecimento, em que diferentes formas de viver e significar o corpo ampliam o debate educacional.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada nos pressupostos fenomenológicos, com foco na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno corporeidade no contexto de uma ação extensionista promovida pela disciplina - Corpo, História e Educação, com uma turma de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará.

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual do município de Santarém-PA, envolvendo seis adolescentes, na faixa etária entre 14 e 16 anos, selecionados com base em critérios como assiduidade, interesse, participação e envolvimento nas atividades desenvolvidas. Para fins de organização e preservação do anonimato, os participantes foram identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas individuais (Mussi *et al.*, 2024), orientadas por questões geradoras que abordaram a compreensão dos alunos sobre o corpo, suas experiências nas atividades realizadas e possíveis transformações no modo como o corpo é compreendido no contexto escolar e social. As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, em momento previamente acordado com os participantes.

As questões norteadoras incluíram: “o que é o corpo para você?”, “como foi para você a experiência vivenciada a partir da atividade sobre o tema corpo com os acadêmicos de pedagogia?” e “a partir dos conhecimentos adquiridos, como você percebe agora seu corpo nas relações e no contexto escolar?”. Essas perguntas possibilitaram aos participantes expressarem suas percepções e experiências de forma aberta, favorecendo a construção dos dados.

Para a análise, utilizou-se a técnica de elaboração e análise de unidades de significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005), estruturada na interface entre a análise de conteúdo e a análise do fenômeno situado, de base fenomenológica. Essa técnica compreende três momentos fundamentais: relato ingênuo, identificação de atitudes e interpretação.

O relato ingênuo consiste na preservação dos discursos dos sujeitos em sua forma original, buscando apreender o sentido global das falas. Em seguida, procedeu-se à

identificação de atitudes, a partir da leitura reiterada dos relatos, com o objetivo de selecionar unidades de significado, entendidas como trechos que expressam sentidos relevantes sobre a experiência investigada. Nesse processo, foram considerados os objetos de atitude, os termos avaliativos e os conectores presentes nos enunciados dos participantes, conforme orientam Moreira, Simões e Porto (2005).

Na etapa interpretativa, os dados foram analisados em diálogo com o referencial teórico, especialmente as contribuições da fenomenologia e dos estudos sobre corporeidade, buscando compreender o fenômeno em sua essência, com atenção aos sentidos vividos pelos sujeitos, sem a pretensão de generalizações.

O rigor da pesquisa foi assegurado pela leitura reiterada dos relatos, pela identificação das unidades de significado e pela articulação entre as falas dos participantes e o referencial teórico, buscando manter coerência entre os dados produzidos e as interpretações construídas ao longo da análise.

A participação dos alunos ocorreu de forma voluntária, mediante a assinatura do Termo de Assentimento (TALE) pelos participantes e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus responsáveis legais, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados nesta seção são fruto da análise das entrevistas realizadas com seis adolescentes, estudantes de uma escola pública estadual do município de Santarém-PA, que participaram das atividades de extensão. Para garantir a organização do material e preservar o anonimato, os participantes foram identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

A partir das três questões orientadoras, as falas foram reunidas em quadros-síntese construídos com base nas unidades de significado encontradas nas entrevistas. A discussão foi organizada por pergunta, buscando compreender os sentidos que os participantes atribuem ao corpo e à corporeidade a partir das experiências vivenciadas.

Pergunta 1 – O que é o corpo para você?

Para organizar os dados produzidos a partir da questão “O que é o corpo para você?”, foi elaborado um quadro-síntese com as unidades de significado identificadas nas falas dos participantes.

Quadro 1 – Unidades de significado referentes à questão: “O que é o corpo para você?”

Categoria	Unidade de significado	Trecho da fala	Participante
Corporeidade como identidade	Corpo como expressão de singularidade	“o corpo é aquilo que nos torna diferente... que me faz ser eu mesmo”	A1
Corporeidade e diversidade	Corpo como pluralidade de existências	“todos os corpos são diversos, não existe um corpo igual”	A2
Superação da visão biologizante	Corpo para além da dimensão física	“o corpo não é só um pedaço de pele com carne, com órgãos”	A3
Corpo como unidade	Indissociabilidade entre mente e corpo	“todo o meu ser... tudo é junto... um não vive sem o outro”	A4
Corpo como condição de existência	Corpo como essencial para ser e viver	“sem o corpo... a gente nem seria pessoa... o corpo é muito importante pra gente”	A5
Corpo como cuidado	Corpo associado à saúde e proteção	“corpo pra mim é cuidado, saúde e proteção”	A6

Fonte: Pesquisadores (2026).

A organização dos dados no Quadro 1 mostra que os participantes não apresentam uma única forma de compreender o corpo. As falas revelam sentidos distintos, construídos a partir das experiências e das formas como cada sujeito se relaciona consigo e com o mundo.

O participante A1 compreende o corpo como aquilo que o torna único, ao afirmar que é o que o “faz ser ele mesmo”. Ao destacar essa expressão, observa-se que o corpo é significado como dimensão constitutiva do sujeito, não aparecendo como algo externo, mas como aquilo que funda sua identidade e sua forma de existir no mundo. Essa compreensão se amplia na fala de A2, ao dizer que “todos os corpos são diversos” e que “não existe um corpo igual”. Ao enfatizar a não repetição dos corpos, o participante indica uma compreensão que valoriza a pluralidade das formas de existência, reconhecendo o corpo como expressão da diferença.

O corpo, nesse caso, deixa de ser visto apenas como estrutura física e passa a ser entendido como expressão de si e marca de singularidade. Essa compreensão aproxima-se da ideia de que a existência se constrói na relação com o mundo vivido, sendo o corpo o meio pelo qual o sujeito se reconhece e atribui sentido à sua experiência (Merleau-Ponty, 2018). No contexto da adolescência, esse movimento também se relaciona à construção da autonomia, especialmente diante de padrões sociais e culturais que atravessam o modo como os sujeitos percebem a si mesmos (Ribeiro; Couto, 2025).

Outro ponto que emerge nas falas diz respeito à ampliação do entendimento do corpo para além de sua dimensão biológica. Ao relatar que o corpo “não é só um pedaço de pele com carne e órgãos”, A2 indica um deslocamento dessa compreensão. A3 reforça essa ideia ao refletir que “tudo é junto” e que “um não vive sem o outro”, expressando uma forma de perceber o corpo na qual não há separação entre as dimensões do humano.

Essas falas apontam para um afastamento de concepções fragmentadas. Em seu lugar, aparece uma compreensão mais integrada, na qual o corpo é vivido como totalidade. Essa leitura dialoga com a perspectiva fenomenológica, que compreende o corpo como unidade vivida, na qual percepção e experiência se articulam de forma inseparável (Nóbrega, 2010; Caminha, 2019).

Também se revela a relação entre corpo e existência. A5 afirma que “sem o corpo... a gente nem seria pessoa”, indicando que o corpo é entendido como condição para ser no mundo. Nessa direção, o corpo não é algo que o sujeito possui, mas aquilo que o constitui em sua relação com o mundo (Merleau-Ponty, 2018).

A fala de A4, ainda que mais breve, associa o corpo ao movimento e à ação cotidiana. Esse aspecto indica que o corpo é percebido em sua dimensão ativa, ligado às experiências vividas. Compreendê-lo envolve considerar essa dimensão em movimento, na qual ação e experiência se articulam no processo educativo (Moreira; Guimarães; Campos, 2020). A6, ao relacionar o corpo à “saúde e proteção”, introduz a dimensão do cuidado. O corpo aparece como algo que exige atenção e responsabilidade, indicando uma relação consigo mesmo que se constrói nas experiências e nas interações com o outro (Arslan, 2020).

Na adolescência, esse aspecto também se vincula à construção de autonomia e às formas como os sujeitos passam a lidar com suas escolhas (Ribeiro; Couto, 2025). As falas analisadas mostram que a compreensão de corpo não é fixa. Ela se amplia e se reorganiza a partir das experiências. O que se sinaliza é um corpo vivido como identidade, relação, existência e cuidado, que ocupa lugar central na forma como os sujeitos percebem e se posicionam no mundo.

Pergunta 2 – Como foi para você a experiência vivenciada a partir da atividade sobre o tema corpo com os acadêmicos de pedagogia?

Para organizar os dados produzidos a partir dessa questão, elaborou-se o Quadro 2, no qual se apresentam as unidades de significado identificadas nas falas dos participantes.

Quadro 2 – Unidades de significado referentes à questão: “Como foi para você a experiência vivenciada a partir da atividade sobre o tema corpo com os acadêmicos de pedagogia?”

Categoria	Unidade de significado	Trecho de fala	Participante
Experiência como transformação	Mudança na percepção do corpo	“eu tive uma visão bem diferente... aprendi a ver o corpo de outro jeito”	A1
Experiência como ampliação de compreensão	Corpo como diversidade a partir da vivência	“eu entendi corpo agora... não é só estética... é diversidade”	A2
Experiência como ressignificação	Superação da visão fragmentada	“mudou minha visão... agora entendo que tudo é junto”	A3
Experiência como descoberta	Contato com novos conhecimentos	“teve muitas coisas que eu nem sabia”	A4
Experiência como interação social	Construção de vínculos e socialização	“a gente foi se conhecendo... fez amizades”	A5
Experiência como ludicidade e envolvimento	Participação, diversão e interesse	“foi muito legal, divertida... a gente se divertiu”	A6

Fonte: Pesquisadores (2026).

A organização dos dados no Quadro 2 mostra que a experiência vivenciada nas atividades de extensão foi marcada por diferentes sentidos, construídos a partir das vivências dos participantes. As falas indicam que esse momento não se limitou ao contato com novos

conteúdos, mas envolveu mudanças na forma de compreender o corpo, além de relações, descobertas e envolvimento com a atividade.

Nas falas de A1 e A3, a experiência aparece como transformação. A1 afirma que passou a ter “uma visão bem diferente” e que aprendeu a ver o corpo “de outro jeito”. A3, por sua vez, afirma que “mudou minha visão” e que passou a entender que “tudo é junto”. Essas expressões mostram um deslocamento na forma de perceber o corpo, indicando que aquilo que antes era compreendido de uma maneira passa a ser reinterpretado a partir da experiência.

Esse movimento sugere que os sentidos atribuídos pelos sujeitos não permanecem fixos, mas se constroem e se modificam ao longo das experiências vividas, sendo reelaborados diante de novas situações (Moreira; Simões; Porto, 2005).

Na fala de A2, a experiência aparece como ampliação da compreensão. Ao reconhecer que passou a entender que o corpo “não é só estética” e que envolve diversidade, o participante indica um alargamento de sentido. O corpo deixa de ser reduzido à aparência e passa a ser compreendido de forma mais ampla.

A experiência também aparece como descoberta. A4 afirma que teve contato com “coisas que nem sabia”, indicando que a atividade possibilitou o acesso a novos conhecimentos. Nesse caso, não se trata apenas de refletir sobre o corpo, mas de construir saberes a partir da vivência.

Ao mesmo tempo, ganha destaque a dimensão relacional da experiência. A5 relata que “a gente foi se conhecendo” e que houve construção de amizades, o que mostra que a atividade favoreceu a interação entre os sujeitos. A experiência com o corpo, assim, envolve o encontro com o outro e se constitui nas relações e trocas estabelecidas.

Experiências desse tipo tendem a favorecer vínculos, expressão e participação, contribuindo para relações mais significativas no ambiente escolar (Sobreira; Reis; Magrin, 2024). O envolvimento dos participantes também aparece de forma marcante. A6 descreve a atividade como “muito legal” e “divertida”, indicando que houve interesse e participação. Essas expressões mostram que a experiência foi vivida de forma ativa, aproximando-se do cotidiano dos alunos. As falas, em conjunto, mostram que a experiência possibilitou a construção de novos sentidos sobre o corpo, articulando transformação, ampliação da compreensão, descoberta e interação.

Esse conjunto de sentidos contrasta com práticas escolares mais tradicionais, nas quais o corpo tende a ser controlado e limitado em sua expressão. Como afirmam Moreira, Guimarães e Campos (2020, p. 659), “a educação escolar é mestre em disciplinar corpos. Em nome da

importância de aprender, crianças e adolescentes têm seus corpos fixados nas carteiras em salas de aula”.

Diante desse contraste, as experiências relatadas apontam para outras possibilidades, nas quais o corpo participa ativamente do processo de aprendizagem. Isso leva a questionar em que medida a escola tem possibilitado vivências que integrem o corpo de forma mais efetiva no processo educativo.

A compreensão dos participantes, após a análise das falas, indica que experiências como essas deslocam a forma como o corpo é compreendido no contexto escolar abrindo espaço para repensar o papel da escola para além da transmissão de conteúdo.

Pergunta 3 – A partir dos conhecimentos adquiridos, como você percebe agora seu corpo nas relações e no contexto escolar?

Para organizar os dados produzidos a partir dessa questão, elaborou-se o Quadro 3, no qual se apresentam as unidades de significado identificadas nas falas dos participantes.

Quadro 3 – Unidades de significado referentes à questão: “A partir dos conhecimentos adquiridos, como você percebe agora seu corpo nas relações e no contexto escolar?”

Categoria	Unidade de significado	Trecho da fala	Participante
Transformação da percepção de si	Nova forma de perceber o próprio corpo	“vejo meu corpo de um jeito que me faz sentir bem... diferente de antes”	A1
Corporeidade e socialização	Ampliação das relações e da interação	“agora eu consigo me socializar... eu era muito tímido”	A2
Continuidade e reflexão	Mudança parcial na percepção	“não mudou muito..., mas fez eu perceber algumas coisas”	A3
Corpo, cuidado e hábitos	Relação com saúde e práticas cotidianas	“cuidar do corpo... alimentação, exercício”	A4

Corpo, autonomia e proteção	Construção de decisões e cuidado de si	“aprendi a falar não... proteger o que é meu”	A5
Corporeidade e afetividade	Relações emocionais e vínculos	“a gente tem mais tempo com amigos... isso muda a gente”	A6

Fonte: Pesquisadores (2026).

A análise das unidades de significado no Quadro 3 indica que a ideia do corpo pelos participantes se amplia após as experiências vivenciadas, passando a envolver a forma como o sujeito se compreende, suas relações, escolhas e modos de estar no contexto escolar.

Nos relatos de A1 e A2, essa ampliação da percepção aparece associada a mudanças na forma de se perceber e de se relacionar com o outro. A1 afirma que passou a ver o próprio corpo “de um jeito diferente” e que isso o faz se “sentir bem”, indicando que a mudança não se restringe ao plano conceitual, mas envolve uma dimensão sensível. A2, ao perceber que “agora consigo me socializar”, evidencia que a forma como percebe o próprio corpo repercute nas relações, sugerindo que perceber-se de outro modo também modifica a forma de estar com os outros.

Esse deslocamento na percepção do corpo pode ser compreendido como parte de um processo mais amplo de formação, no qual o sujeito passa a se reconhecer em suas relações consigo, com o outro e com o mundo, incluindo os modos de aprender (Teixeira; Couto, 2022).

Ao mesmo tempo, a fala de A3 introduz uma nuance importante ao notar que “não mudou muito”, embora tenha passado a “perceber algumas coisas”. Esse relato indica que a compreensão do corpo não se transforma de maneira homogênea, sendo vivida de formas distintas. A experiência, nesse caso, não produz mudanças lineares, mas provoca deslocamentos que se constroem em diferentes intensidades.

Outro ponto diz respeito à relação entre a compreensão do corpo e as práticas cotidianas, pois A4, ao mencionar o “cuidar do corpo”, associa esse entendimento a hábitos como alimentação, exercício e descanso, indicando que o corpo passa a ser considerado nas ações do dia a dia. Nesse caso, essa compreensão não permanece no plano do discurso, mas se expressa em práticas concretas.

Esse movimento também aparece na fala de A5, ao afirmar que aprendeu a “falar não” e a “proteger o que é meu”. Aqui, a compreensão do corpo se vincula à autonomia e à tomada de decisão, especialmente em situações que exigem posicionamento. O corpo passa a ser compreendido como espaço de experiência e também como limite e proteção.

Nesse horizonte, pensar a corporeidade no contexto escolar envolve considerar práticas que favoreçam esse tipo de reflexão e vivência. Ainda que não se atribua à corporeidade a solução de todos os desafios educacionais, sua presença nas práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento dos alunos, ao considerar o sujeito em suas múltiplas dimensões (Gomes; Couto, 2026).

A dimensão relacional e afetiva também aparece nas falas. A6 afirma que “a gente tem mais tempo com amigos... isso muda a gente”, indicando que o corpo está diretamente implicado nas relações e nos vínculos construídos no ambiente escolar. Nesse sentido, o corpo não se restringe à ação ou ao aprendizado, mas se constitui como espaço de encontros, afetos e transformações.

Sob essa perspectiva, a experiência corporal pode ser compreendida como um processo que se constrói nas relações, sendo atravessado por interações, compartilhamentos e formas de convivência. O corpo deixa de ser entendido apenas como dimensão individual e passa a ser reconhecido em sua dimensão relacional (Sobreira; Reis; Magrin, 2024).

A partir da análise, observa-se que a compreensão do corpo se reorganiza a partir das experiências vivenciadas, passando a envolver relações, cuidado, autonomia e formas de convivência no contexto escolar.

Considerações finais: sentidos da corporeidade na experiência escolar

Ao buscar compreender como os alunos percebem o corpo a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar, esta pesquisa evidenciou que essa percepção não se restringe a uma dimensão biológica, mas se constitui no entrelaçamento das vivências, relações e significações construídas no cotidiano, nas atividades de extensão desenvolvidas.

Os resultados revelaram que os participantes passaram a atribuir novos sentidos ao corpo, reconhecendo-o como expressão de identidade, como unidade e como dimensão que envolve cuidado, relação e experiência. Nesse processo, observa-se um deslocamento na percepção do corpo, que deixa de ser associado apenas à sua materialidade e passa a incorporar dimensões subjetivas, sociais e afetivas.

As experiências vivenciadas mostraram-se relevantes nesse percurso, na medida em que favoreceram a participação dos alunos e possibilitaram a construção de sentidos a partir da própria vivência. Mais do que o acesso a novos conteúdos, vai mostrando a importância de

experiências que mobilizam o sujeito, permitindo que ele reflita sobre si e sobre suas relações no contexto escolar.

Outro aspecto que se destaca refere-se à dimensão relacional da corporeidade, presente nos discursos em que a experiência com o corpo envolve modos de estar com o outro, sendo atravessada por interações, vínculos e formas de convivência. As mudanças percebidas pelos participantes, no que se refere à socialização e à expressão, apontam para a corporeidade como algo que se constitui nas relações e no plano individual.

Nesse contexto, as atividades de extensão revelaram-se como experiências que favoreceram a construção de práticas educativas que considerem o corpo em sua totalidade, ou seja, em toda sua dimensão humana que os constitui como ser no mundo e ao mundo contribuindo para processos formativos mais sensíveis às experiências dos sujeitos.

No percurso desta pesquisa, o contato com as experiências vividas e com as falas dos participantes também colocou em movimento o próprio olhar investigativo, mostrando que a compreensão da corporeidade não se dá de forma externa ao fenômeno, mas no próprio encontro com ele. Investigar o corpo no contexto educacional amazônico, implicou, assim, um exercício contínuo de atenção aos modos de perceber e de significar a experiência no contexto escolar, reafirmando o caráter situado e relacional da produção de conhecimento.

Agradecimentos

À CAPES pelo fomento a pesquisa.

Referências

AMARAL, Jarleane Galvão. **Corpo, corporeidade e práticas pedagógicas da educação física em escolas de ensino fundamental II na Região do Planalto em Santarém-PA**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, 2022.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Corpo (sentido): corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem** [recurso eletrônico]. 1. ed. Uberlândia, MG: Regência e Arte Editora, 2020.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019. (Coleção 10 Lições).

GOMES, Tássia Lourena Ferreira; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. A Corporeidade nas práticas pedagógicas no AEE para alunos com TEA em escolas estaduais de Santarém-PA. **Dialogia**, São Paulo, n. 56, p. 1-21, e27772, jan./abr. 2026. <https://doi.org/10.5585/56.2026.27772>. Acesso em 17 abril 2026.

GOMES, Tássia Lourena Ferreira. **Percepções sobre a corporeidade nas práticas pedagógicas do professor de educação especial junto a alunos com transtorno do espectro autista**. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MOREIRA, Wagner Wey; GUIMARÃES, Alexandre Magno; CAMPOS, Marcus Vinicius Simões de. Escola: presença obrigatória da corporeidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 657–668, set./dez. 2020.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo e análise do fenômeno situado: interfaces metodológicas na pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 107-122, jan. 2005.

MOREIRA, Wagner Wey et al. Corporeidade Aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.137-154.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; TEIXEIRA, Marizete de Carvalho Cardoso; CARVALHO, Iamara Junqueira Sousa; GAMA, Alexandra Valéria Flora; CAMELO, Marta Juvênia Navarro; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Entrevista na perspectiva acadêmica: da coleta de dados à publicação técnico-científica. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 3, n. 03, p. e14869, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.14869. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16532>. Acesso em: 11 maio. 2026.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 3. ed. rev. Natal, RN: Edufrn, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

OLIVEIRA, Gabriela de Araujo; LIMA, Louise. Diferentes dimensões para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas: um estudo de caso. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 4, n. 04, p. e15640, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4.15640. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16985>. Acesso em: 11 maio. 2026.

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho. **É gol, que felicidade?** Educação, futebol profissional e corporeidade na Amazônia. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, 2020.

RIBEIRO, Franciellen Tapajós. **Coração de estudante, há que se cuidar da vida, há que se cuidar do mundo: o corpo, a corporeidade, alunos de ensino médio, educação física escolar – tamu junto!**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

RIBEIRO, Franciellen Tapajós; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. Educação e o fenômeno corporeidade: o ser-corpo-adolescente no século XXI. **Educação**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1–10, jan./dez. 2025.

RODRIGUES, Rosenilma Branco. **Corporeidade e educação no campo**: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-PA. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, 2018.

SOBREIRA, Vickele; CAFÉ, Laércio de Jesus; REIS, Laudeth Alves dos; MAGRIN, Natália Papacidero (org.). **Corporeidade e educação**: diálogos contemporâneos. Uberaba, MG: Eduftm, 2024.

TEIXEIRA, Andressa Karoline Santana; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. Educação, corporeidade e a pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário- **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2987-3008, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.1737>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17371>. Acesso em 17 abril 2026.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Tássia Lourena Ferreira Gomes. Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente de Educação Especial da rede estadual do Pará (SEDUC/PA), e formadora na área da Educação Especial. Membro do GEPEEI e GEPORPAMA/UFOPA. Bolsista CAPES.

Contribuição de autoria: Conceituação, Curadoria de Dados, Investigação, Escrita – rascunho original.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0845151115966240>.

Franciellen Tapajós Ribeiro. Doutoranda e Mestra em Educação (UFOPA); Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Membro do GEPORPAMA/UFOPA e NUCORPO/UFTM; Bolsista CAPES.

Contribuição de autoria: Conceituação, Curadoria de Dados, Investigação, Escrita – revisão e edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4331967304065553>.

Hergos Ritor Fróes de Couto. Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Docente efetivo da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Esporte e Educação na Amazônia (GEPORPAMA). Docente permanente do Mestrado e Doutorado em Educação (UFOPA).

Contribuição de autoria: Supervisão, Escrita - revisão.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4185846607001228>.

Como citar este artigo

GOMES. Tássia Lourena Ferreira; RIBEIRO, Franciellen Tapajós; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. Corporeidade e percepção de corpo de alunos de escola pública: experiências vividas a partir de atividades de extensão. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.19409.