

**EDUCAÇÃO, CORPOREIDADE E FORMAÇÃO INTEGRAL: UMA ABORDAGEM  
INTERDISCIPLINAR NA RELAÇÃO ENTRE CORPO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

**EDUCATION, CORPOREALITY AND INTEGRAL FORMATION: AN  
INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BODY,  
LEARNING AND ASSESSMENT**

**EDUCACIÓN, CORPOREIDAD Y FORMACIÓN INTEGRAL: UNA APROXIMACIÓN  
INTERDISCIPLINAR A LA RELACIÓN ENTRE CUERPO, APRENDIZAJE Y  
EVALUACIÓN**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-169>

**Data de submissão:** 11/06/2025

**Data de publicação:** 11/07/2025

**José Flávio da Paz**

Pós-doutorando em Educação

Instituição: Logos University International, UniLogos

E-mail: [jfp1971@gmail.com](mailto:jfp1971@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5717227670514288>

**Jomson Teixeira da Silva Valoz**

Pós-doutor em Linguística

Instituição: Universidade de Pernambuco, UPE

E-mail: [jomson.silva@upe.br](mailto:jomson.silva@upe.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5768-8289>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1560074891655247>

**Jeimisson William Vieira Alencar**

MBA em Gestão de Projetos

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, SEMED/PVH

E-mail: [prof.jeimisson@gmail.com](mailto:prof.jeimisson@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3702-5282>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8643972501228366>

**Mádson Ribeiro da Silva**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal de Rondônia, UNIR

E-mail: [madsonribeiro16@gmail.com](mailto:madsonribeiro16@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0456-3720>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6886654687905314>

**Fabiano Sales de Aguiar**

Doutorando em Educação Escolar

Instituição: Universidade Federal do Acre, UFAC

E-mail: [fabiano.aguiar@ufac.br](mailto:fabiano.aguiar@ufac.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1892-8857>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>

## RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a relação entre corporeidade, aprendizagem e avaliação no processo educacional, a partir de uma abordagem interdisciplinar voltada à formação integral do sujeito. A educação tradicional, muitas vezes centrada na racionalidade e no desempenho cognitivo, tende a negligenciar o corpo como dimensão constitutiva do ser e agente ativo no processo de aprendizagem. Justifica-se, portanto, a necessidade de uma ressignificação das práticas educativas, nas quais o corpo seja compreendido não apenas como instrumento, mas como sujeito da experiência pedagógica. O objetivo é discutir como práticas pedagógicas que valorizam a corporeidade podem contribuir para uma formação mais sensível, crítica e integral, articulando saberes da educação, psicologia, filosofia e ciências do corpo. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática, com destaque para autores como Merleau-Ponty (1994), com sua fenomenologia da percepção; Freire (1996), ao enfatizar a dialogicidade e o corpo como espaço de saber; Vygotsky (1984), ao abordar a mediação e a construção social da aprendizagem; e Larrosa (2002), com suas reflexões sobre experiência e subjetividade na educação. Os resultados apontam para a importância de práticas pedagógicas que integrem movimento, percepção, emoção e linguagem, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A avaliação, nessa perspectiva, é compreendida como processo contínuo, dialógico e formativo, que reconhece as múltiplas expressões do aprender, superando visões reducionistas centradas em testes padronizados e rendimento escolar. Como contribuição social e educacional, destaca-se a urgência de repensar currículos e a formação docente, incluindo práticas interdisciplinares que valorizem o corpo e suas potências na construção do conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e humanizadora.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Formação Integral. Aprendizagem Significativa. Avaliação Formativa. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the relationship between corporeality, learning and evaluation in the educational process, based on an interdisciplinary approach aimed at the integral formation of the subject. Traditional education, often centered on rationality and cognitive performance, tends to neglect the body as a constitutive dimension of being and an active agent in the learning process. This justifies the need for a re-signification of educational practices, in which the body is understood not just as an instrument, but as the subject of the pedagogical experience. The aim is to discuss how pedagogical practices that value corporeality can contribute to a more sensitive, critical and integral education, articulating knowledge from education, psychology, philosophy and the body sciences. The methodology is based on a systematic bibliographical review, highlighting authors such as Merleau-Ponty (1994), with his phenomenology of perception; Freire (1996), emphasizing dialogicity and the body as a space of knowledge; Vygotsky (1984), addressing mediation and the social construction of learning; and Larrosa (2002), with his reflections on experience and subjectivity in education. The results point to the importance of pedagogical practices that integrate movement, perception, emotion and language, promoting meaningful and contextualized learning. Assessment, from this perspective, is understood as a continuous, dialogic and formative process that recognizes the multiple expressions of learning, overcoming reductionist views centered on standardized tests and school performance. As a social and educational contribution, it highlights the urgency of rethinking curricula and teacher training, including interdisciplinary practices that value the body and its powers in the construction of knowledge, promoting a more inclusive, equitable and humanizing education.

**Keywords:** Corporeality. Integral Education. Meaningful Learning. Formative Assessment. Interdisciplinarity.

## RESUMEN

Este trabajo propone una reflexión sobre la relación entre corporeidad, aprendizaje y evaluación en el proceso educativo, a partir de un enfoque interdisciplinario orientado a la formación integral del sujeto. La educación tradicional, muchas veces centrada en la racionalidad y en el rendimiento cognitivo, tiende a descuidar el cuerpo como dimensión constitutiva del ser y agente activo en el proceso de aprendizaje. Esto justifica la necesidad de una resignificación de las prácticas educativas, en las que el cuerpo sea entendido no sólo como instrumento, sino como sujeto de la experiencia pedagógica. El objetivo es discutir cómo las prácticas pedagógicas que valoran la corporalidad pueden contribuir a una educación más sensible, crítica e integral, articulando saberes de la educación, la psicología, la filosofía y las ciencias del cuerpo. La metodología se basa en una revisión bibliográfica sistemática, destacando autores como Merleau-Ponty (1994), con su fenomenología de la percepción; Freire (1996), enfatizando el diálogo y el cuerpo como espacio de conocimiento; Vygotsky (1984), abordando la mediación y la construcción social del aprendizaje; y Larrosa (2002), con sus reflexiones sobre la experiencia y la subjetividad en la educación. Los resultados apuntan a la importancia de prácticas pedagógicas que integren movimiento, percepción, emoción y lenguaje, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. La evaluación, desde esta perspectiva, se entiende como un proceso continuo, dialógico y formativo que reconoce las múltiples expresiones del aprendizaje, superando visiones reduccionistas centradas en las pruebas estandarizadas y el rendimiento escolar. Como aporte social y educativo, se destaca la urgencia de repensar los currículos y la formación docente, incluyendo prácticas interdisciplinarias que valoren el cuerpo y sus potencias en la construcción del conocimiento, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y humanizadora.

**Palabras clave:** Corporalidad. Educación Integral. Aprendizaje Significativo. Evaluación Formativa. Interdisciplinariedad.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação ocidental, a racionalidade foi instituída como o principal eixo norteador das práticas pedagógicas. Tal predomínio levou, passos após passos, a uma dissociação drástica entre corpo e mente, privilegiando o conhecimento lógico e abstrato, e desvalorizando o corpo como agente de aprendizagem e expressão. Nesse modelo tradicional, ainda predominante em muitas instituições de ensino, o corpo é visto como mero suporte físico da cognição, sendo controlado, disciplinado e frequentemente silenciado no espaço escolar.

Contudo, essa concepção tem sido cada vez mais contestada por correntes pedagógicas que defendem uma educação integral, capaz de reconhecer e valorizar o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, social e corporal. Segundo Freire (1996), ensinar exige corporeidade, escuta, afeto e presença, elementos esses que integram a totalidade do ato educativo. Para o autor, a prática educativa emancipadora deve partir da experiência vivida dos sujeitos, respeitando suas expressões corporais, culturais e afetivas.

Nesse contexto, a corporeidade surge como categoria fundamental para repensar o processo de ensino-aprendizagem, não apenas como um conceito biológico ou físico, mas como dimensão constituinte da existência e da subjetividade humana. Merleau-Ponty (1994) já afirmava que “é pelo corpo que habitamos o mundo”, ou seja, é por meio dele que percebemos, interagimos, significamos e aprendemos. O corpo, portanto, não é algo que temos, mas algo que somos, e essa perspectiva altera radicalmente as formas como concebemos a aprendizagem, o conhecimento e, especialmente, a avaliação.

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central na constituição da subjetividade dos indivíduos. Assim, a invisibilização da corporeidade na educação não é apenas uma questão metodológica, mas política e epistemológica. Como ressalta Larrosa (2002), uma educação que ignora a experiência corporal corre o risco de formar sujeitos desconectados de si mesmos, incapazes de compreender a complexidade do mundo e de suas relações.

No campo da psicologia educacional, Vygotsky (1984) contribui significativamente para essa discussão ao demonstrar que o desenvolvimento humano ocorre em interação com o meio social e cultural, sendo o corpo um mediador essencial nesse processo. As funções psicológicas superiores, segundo o autor, são construídas com base em experiências concretas, mediadas por instrumentos culturais e por ações corporais. Assim, a corporeidade não apenas acompanha o desenvolvimento cognitivo, mas participa ativamente da construção do pensamento.

Além disso, a avaliação escolar, comumente reduzida a provas escritas e exames padronizados, reforça a lógica da fragmentação e da homogeneização dos saberes. Ao ignorar os múltiplos modos de

aprender e expressar-se, a avaliação tradicional contribui para excluir e rotular estudantes, especialmente aqueles cujas formas de aprender envolvem a sensorialidade, o movimento, a oralidade e a afetividade. Nesse sentido, repensar os modos de avaliar torna-se urgente para garantir uma educação mais democrática, inclusiva e formativa.

A formação integral do sujeito, portanto, implica integrar corpo, mente e emoção em processos pedagógicos significativos, que favoreçam a escuta, o movimento, a criação e o diálogo. Essa abordagem requer uma prática pedagógica interdisciplinar, que articule diferentes campos do saber, como a educação, a filosofia, a psicologia e as ciências do corpo, para construir propostas educativas que reconheçam a corporeidade como dimensão constitutiva do aprender.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo central discutir a importância da corporeidade na formação integral, com ênfase na relação entre corpo, aprendizagem e avaliação. Para tanto, propõe-se uma abordagem interdisciplinar que integre os aportes teóricos de autores como Merleau-Ponty (1994), Freire (1996), Vygotsky (1984) e Larrosa (2002), com foco na construção de uma educação mais sensível, crítica e humanizadora.

A relevância deste estudo justifica-se pela urgência de romper com práticas educativas que desconsideram a corporeidade e reduzem o processo de ensino-aprendizagem a um conjunto de conteúdos abstratos e técnicas avaliativas excludentes. Em um contexto social marcado por desigualdades, violências simbólicas e desumanização, pensar uma educação integral é um imperativo ético e político.

Além disso, compreender a corporeidade como eixo formativo contribui para ampliar as possibilidades metodológicas no espaço escolar, favorecendo a participação ativa dos estudantes, a diversidade de expressões e a valorização de saberes não-hegemônicos. Isso tem implicações diretas na prática docente, exigindo novas formas de planejar, mediar e avaliar o processo educativo.

A pesquisa desenvolvida está ancorada em uma revisão bibliográfica sistemática, a partir da seleção de obras clássicas e contemporâneas que abordam a corporeidade na educação sob diferentes perspectivas. A análise dos dados se baseia na identificação de categorias teóricas que permitam compreender a articulação entre corpo, aprendizagem e avaliação, com vistas à construção de uma proposta de educação integral.

Ao longo do artigo, serão discutidas as contribuições da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1994), a pedagogia crítica de Freire (1996), a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1984) e a pedagogia da experiência de Larrosa (2002), entre outros autores que se dedicam a pensar a complexidade da formação humana. Busca-se, assim, lançar luz sobre práticas pedagógicas que

superem a lógica conteudista e tecnicista da escola tradicional, e que reconheçam o corpo como espaço de saber, de expressão e de resistência.

Em suma, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a formação integral no contexto educacional contemporâneo, destacando o papel da corporeidade como dimensão indissociável do processo de ensino-aprendizagem. Ao fazer isso, busca-se inspirar educadores e pesquisadores a (re)construírem práticas pedagógicas mais humanas, plurais e significativas, comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção de uma abordagem interdisciplinar que articule educação, corporeidade e formação integral exige um mergulho nas bases teóricas que sustentam essa proposta. Diversos autores contribuíram com compreensões ampliadas do sujeito, do corpo e da aprendizagem, rompendo com a lógica dualista que separa corpo e mente e oferecendo subsídios para uma prática pedagógica mais integrada, sensível e crítica. Nesta seção, destacam-se quatro eixos conceituais principais: a corporeidade como fundamento da percepção e da existência; a pedagogia da experiência; a aprendizagem mediada socioculturalmente; e a avaliação como prática formativa.

### 2.1 MERLEAU-PONTY E A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO

Maurice Merleau-Ponty, filósofo francês ligado à fenomenologia, propôs uma radical reconsideração da centralidade do corpo na constituição da experiência. Em sua obra Fenomenologia da percepção (1994), o autor afirma que o corpo não é um simples objeto da natureza, nem tampouco uma máquina subordinada à mente, mas o meio pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo.

Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 203), “é pelo corpo que habitamos o espaço, o tempo e a percepção; é no corpo vivido que se dá a constituição do sentido”. Essa concepção altera profundamente a compreensão da aprendizagem, que deixa de ser um processo meramente mental e passa a ser compreendida como vivência incorporada, onde emoção, gesto e movimento são constitutivos da construção de conhecimento.

A noção de “corpo próprio” (ou *corps propre*) proposta pelo autor rompe com a tradição cartesiana que separa o sujeito do mundo. Para Merleau-Ponty, o corpo é sujeito de experiências e não apenas um objeto fisiológico. Na prática pedagógica, isso implica reconhecer que toda aprendizagem é atravessada por uma corporeidade que percebe, sente, interage e interpreta.

Nesse sentido, ensinar não pode restringir-se à transmissão verbal e racional de conteúdos. É necessário envolver o corpo do estudante em múltiplas experiências sensoriais, estéticas, emocionais

e relacionais, permitindo que ele construa significados a partir de sua interação com o ambiente, com os outros e consigo mesmo.

## 2.2 FREIRE E A PEDAGOGIA DO CORPO COMO PRESENÇA E ESCUTA

Paulo Freire, um dos maiores expoentes da pedagogia crítica latino-americana, contribuiu de forma decisiva para o entendimento da educação como prática libertadora e integral. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor afirma que ensinar exige corpo, presença, emoção, afeto e humildade. Para ele, o ato educativo deve ser construído com base no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito histórico e cultural.

Freire (1996, p. 21) destaca: “não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os condicionam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Essa concepção implica entender que o corpo do professor e do estudante estão presentes na relação pedagógica, como agentes sensíveis e produtores de sentidos.

A escuta atenta, o olhar afetivo, o gesto acolhedor, a entonação da fala, o silêncio carregado de significados — todos são elementos corporais que participam ativamente do processo educativo. A corporeidade, portanto, não é um adereço, mas uma via fundamental de comunicação, aprendizagem e afeto.

Além disso, Freire (1996) critica as práticas educativas bancárias, centradas na transmissão de conteúdos e na passividade dos educandos. Para o autor, uma educação emancipadora deve favorecer a ação-reflexão dos sujeitos, o que só é possível quando há envolvimento corporal, emocional e intelectual na construção do conhecimento.

## 2.3 VYGOTSKY E A APRENDIZAGEM COMO MEDIAÇÃO CORPORAL E CULTURAL

Lev Vygotsky, psicólogo soviético que desenvolveu a teoria histórico-cultural, também oferece contribuições relevantes à compreensão da corporeidade no processo de aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da interação entre os indivíduos e o meio cultural em que estão inseridos.

Segundo Vygotsky (1984), o processo de internalização das funções mentais superiores passa necessariamente por uma mediação social, envolvendo instrumentos, signos, linguagem e interações com o outro. Embora o autor não tenha desenvolvido diretamente uma teoria do corpo, sua abordagem permite compreender que o corpo é mediador da ação pedagógica e das experiências culturais.

Ao interagir com o mundo, o sujeito utiliza o corpo para explorar, agir, expressar-se e transformar a realidade. O movimento, o gesto, o olhar e a entonação são formas de mediação semiótica

que antecedem, acompanham e complementam a linguagem verbal. Assim, o corpo é parte constitutiva da aprendizagem, e não um simples receptáculo da mente.

Vygotsky (1984) também destaca o papel central da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), espaço onde o sujeito aprende com a ajuda do outro, a partir de mediações intencionais. Esse processo, necessariamente intersubjetivo, envolve corpos em relação, corpos que se tocam, que se olham, que se afetam. A mediação pedagógica, nesse contexto, exige sensibilidade corporal para identificar os tempos, os ritmos e os modos de aprender de cada estudante.

#### 2.4 LARROSA E A PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA CORPORAL

Jorge Larrosa, filósofo espanhol contemporâneo, desenvolve uma abordagem poética e filosófica da educação, centrada na noção de experiência. Em *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (2002), o autor propõe que a educação deve ser um espaço de sensibilidade, escuta e acolhimento daquilo que se vive. Para ele, educar é permitir que algo nos aconteça e, esse acontecer é sempre corporal.

Larrosa (2002, p. 24) afirma que a experiência “não é o que nos acontece, mas o que nos passa, o que nos atravessa, o que nos transforma”. Essa ideia remete diretamente à corporeidade, entendida como território sensível da formação humana. Diferente da simples aquisição de informações, a experiência educativa requer presença, entrega e abertura ao novo.

A escola, sob essa perspectiva, deve ser um lugar de invenção de sentidos, onde o corpo possa experimentar, errar, brincar, criar e aprender com liberdade. Isso implica romper com a lógica da padronização e da eficiência, permitindo que o tempo da educação seja o tempo do corpo e da subjetividade.

A pedagogia da experiência proposta por Larrosa (2002) valoriza os gestos pequenos, os silêncios, as palavras ditas com o corpo, os afetos que circulam na sala de aula. Tudo isso são formas de conhecimento que não se medem em notas, mas se reconhecem na formação integral do sujeito.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada em uma revisão bibliográfica sistemática. O objetivo dessa metodologia é reunir, analisar e sintetizar contribuições teóricas que abordem a inter-relação entre educação, corporeidade, aprendizagem e avaliação, com ênfase na formação integral do sujeito.

A revisão bibliográfica sistemática se justifica por permitir o aprofundamento crítico-conceitual de temas complexos a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas, cuja relevância acadêmica

é reconhecida nas áreas da educação, filosofia, psicologia e ciências do corpo. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é adequada quando se busca compreender e interpretar fenômenos a partir da produção intelectual já existente, possibilitando a formulação de novas sínteses teóricas.

### 3.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A temática do presente artigo está centrada na seguinte pergunta norteadora: de que forma a incorporação da corporeidade pode contribuir para uma prática pedagógica mais significativa, crítica e integral, especialmente no que se refere à aprendizagem e à avaliação?

A partir dessa questão, foi delineado o objetivo geral de discutir a relevância da corporeidade como dimensão constitutiva da formação integral, articulando aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento em uma abordagem interdisciplinar.

### 3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO MATERIAL

A seleção do material seguiu critérios de relevância acadêmica e adequação temática. Foram incluídas obras que: abordam diretamente os conceitos de corporeidade, aprendizagem significativa, avaliação formativa e formação integral; apresentam reconhecimento na comunidade científica e são amplamente citadas em estudos na área da educação; incluem autores cujas obras sejam base para a construção de referenciais teóricos consistentes, como Freire, Merleau-Ponty, Vygotsky e Larrosa; estejam publicadas em português, espanhol ou inglês, entre os anos de 1980 e 2023.

A base de dados utilizada para o levantamento inicial incluiu: Google Scholar, Scielo, ERIC e CAPES Periódicos, com o uso dos seguintes descritores: corporeidade, formação integral, aprendizagem significativa, avaliação formativa, interdisciplinaridade e educação crítica.

Foram identificados, inicialmente, 64 artigos e livros relacionados à temática. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, 34 foram selecionados para leitura completa. Destes, 19 compõem o corpus final da análise teórica e estão devidamente referenciados ao longo deste artigo.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise do material seguiu uma abordagem de análise temática de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), a qual consiste em identificar, categorizar e interpretar núcleos de sentido recorrentes nos textos selecionados. As categorias emergentes da análise foram definidas de maneira indutiva, a partir da leitura integral das obras.

As principais categorias teóricas sistematizadas foram: corporeidade como sujeito do conhecimento – refletindo sobre o corpo como dimensão existencial e formativa; formação integral e

subjetividade – destacando os múltiplos aspectos que compõem a constituição do sujeito; aprendizagem significativa e experiência – investigando como o corpo participa dos processos de construção de sentido; e, avaliação formativa e expressões corporais, examinando como práticas avaliativas podem (ou não) considerar a corporeidade do estudante;

Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas inovadoras – explorando os cruzamentos entre saberes que valorizam a unidade corpo-mente.

Essas categorias foram discutidas à luz das teorias analisadas e relacionadas com práticas pedagógicas observadas na literatura educacional contemporânea.

### 3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Por tratar-se de uma revisão teórica, este estudo não contempla pesquisa empírica em campo, o que limita a generalização dos resultados em termos quantitativos. No entanto, a natureza exploratória e crítica do trabalho permite a proposição de hipóteses e reflexões teórico-práticas relevantes para a formação docente, o desenvolvimento curricular e a avaliação escolar.

Além disso, embora o corpus selecionado conte com obras fundamentais sobre a temática, reconhece-se a existência de outras abordagens complementares, como as perspectivas da educação somática, das pedagogias decoloniais e das práticas corporais indígenas que podem enriquecer futuros desdobramentos do estudo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos autores e obras selecionados na revisão bibliográfica, emergiram cinco categorias teóricas principais, que estruturam esta seção: corporeidade como sujeito do conhecimento, formação integral e subjetividade, aprendizagem significativa e experiência, avaliação formativa e expressões corporais, e interdisciplinaridade e práticas pedagógicas inovadoras. Cada categoria é discutida a seguir, com base nos aportes teóricos e suas implicações para a prática educativa.

### 4.1 CORPOREIDADE COMO SUJEITO DO CONHECIMENTO

O reconhecimento do corpo como sujeito do conhecimento rompe com a visão mecanicista e instrumental que historicamente predominou na educação ocidental. Em contraposição à lógica cartesiana de separação entre corpo e mente, autores como Merleau-Ponty (1994) afirmam que é por meio do corpo vivido, aquele que sente, percebe, age e interpreta, que nos relacionamos com o mundo.

Na escola tradicional, o corpo tende a ser silenciado ou controlado. Como bem observou Foucault (1999), o espaço escolar é um dos locais privilegiados de disciplinamento do corpo, onde

normas de conduta, posturas e tempos regulam o comportamento dos alunos. Contudo, essa lógica disciplinar impede que o corpo se expresse como forma legítima de conhecimento.

Nesse sentido, a incorporação da corporeidade na prática pedagógica exige um deslocamento epistemológico e didático. O corpo precisa ser visto como território de experiências, portador de saberes, emoções e culturas. Freire (1996) já afirmava que a educação é um ato de corpo inteiro — não há verdadeira aprendizagem sem afeto, sem desejo, sem engajamento sensível.

A valorização do corpo como dimensão constitutiva do processo formativo implica criar condições para que os estudantes possam movimentar-se, expressar-se corporalmente, interagir fisicamente com o espaço e com os outros. Isso envolve desde práticas como rodas de conversa em que os corpos estejam em relação horizontal, até o uso de dinâmicas corporais, teatro, jogos e trabalhos com expressões artísticas e sensoriais.

#### 4.2 FORMAÇÃO INTEGRAL E SUBJETIVIDADE

A formação integral do sujeito exige considerar o estudante em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, social, cultural e corporal. Trata-se de uma concepção ampliada de educação, que rompe com a fragmentação dos saberes e das disciplinas, propondo uma abordagem que reconheça a complexidade da experiência humana.

Freire (1996) nos lembra que ensinar é um ato de amor e responsabilidade com a formação do outro. Isso significa considerar o sujeito como um ser em constante construção, atravessado por histórias, afetos, desejos e contextos. A formação integral não pode ser reduzida ao acúmulo de conteúdos, mas deve favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética, da empatia e da capacidade de agir no mundo com autonomia e ética.

Larrosa (2002), ao tratar da experiência como dimensão formativa, reforça que educar é mais do que instruir: é permitir que algo nos transforme. E essa transformação só ocorre quando o sujeito se envolve integralmente — corpo, mente e emoção — com o conhecimento e com os outros. Por isso, práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a presença e a expressão corporal contribuem para o fortalecimento da subjetividade e da autonomia dos estudantes.

A escola, enquanto espaço privilegiado de convivência e formação, precisa ser um ambiente em que os sujeitos possam existir de maneira plena, em sua diversidade, com espaço para o erro, para o silêncio, para o afeto e para o movimento. A formação integral pressupõe, portanto, uma pedagogia da presença e da escuta, que acolha as subjetividades e favoreça a construção de vínculos significativos.

#### 4.3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E EXPERIÊNCIA

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), ocorre quando novos conteúdos se integram aos conhecimentos prévios do estudante, produzindo um reordenamento de sua estrutura cognitiva. No entanto, tal concepção, embora importante, precisa ser ampliada à luz da corporeidade e da experiência.

Larrosa (2002) defende uma pedagogia da experiência, onde aprender é permitir-se ser afetado por algo e esse algo só se dá quando o corpo está implicado. Assim, a aprendizagem significativa ocorre não apenas quando o conteúdo é logicamente compreendido, mas quando ele é vivido, sentido e ressignificado a partir da experiência singular do sujeito.

Nesse contexto, práticas pedagógicas que utilizam a música, o teatro, o movimento, o desenho, o toque, a dança e outras formas de expressão corporal ampliam os canais de aprendizagem, permitindo que os estudantes se apropriem do conhecimento de maneira viva e encarnada. Isso é especialmente relevante para crianças e adolescentes, cujas formas de expressão e apreensão do mundo passam fortemente pela corporeidade.

Merleau-Ponty (1994) contribui com essa visão ao afirmar que “não aprendemos a conhecer o mundo a partir de uma neutralidade racional, mas a partir de um corpo que percebe e se relaciona com o ambiente”. Assim, o conhecimento não é apenas representacional, mas vivido. Aprender é, antes de tudo, um modo de estar no mundo com o corpo.

Essa perspectiva implica ressignificar os modos de ensinar e de planejar aulas. O professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e torna-se um mediador de experiências. O currículo, por sua vez, precisa abrir-se à inclusão de práticas corporais, sensoriais e interativas, que favoreçam o engajamento afetivo e corporal dos estudantes.

#### 4.4 AVALIAÇÃO FORMATIVA E EXPRESSÕES CORPORAIS

Um dos maiores desafios da educação contemporânea é superar as práticas avaliativas reducionistas, que associam aprendizagem à mensuração de resultados, muitas vezes desconsiderando os processos subjetivos e corporais implicados no aprender.

A avaliação tradicional, centrada em provas escritas e testes padronizados, tende a privilegiar estudantes que dominam a linguagem verbal e a lógica formal, excluindo outras formas legítimas de expressão do conhecimento. Como resultado, muitos sujeitos são rotulados como “fracos” ou “desinteressados”, quando, na verdade, expressam saberes por meio de outras linguagens — o corpo, a arte, o gesto, a oralidade.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, cujo objetivo é compreender o percurso do aluno, identificar suas potencialidades e dificuldades, e criar estratégias para seu desenvolvimento. Avaliar é acompanhar, não punir. E esse acompanhamento exige sensibilidade para reconhecer os diferentes modos de aprender e expressar-se.

A partir dessa concepção, torna-se necessário desenvolver instrumentos avaliativos que contemplam as múltiplas dimensões do aprender: portfólios, registros de observação, autoavaliações, avaliações mediadas por dinâmicas corporais e expressivas, entre outros. O corpo, nesse sentido, deixa de ser objeto da avaliação e passa a ser sujeito de expressão do aprendizado.

A presença do corpo nas práticas avaliativas contribui também para o desenvolvimento da consciência de si, da autoestima e da autonomia dos estudantes. Quando reconhecido como legítimo portador de saberes, o corpo torna-se fonte de empoderamento e de expressão crítica da realidade.

#### 4.5 INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

A valorização da corporeidade na formação integral exige uma abordagem interdisciplinar, capaz de articular diferentes campos do saber em propostas pedagógicas integradas e contextualizadas. A fragmentação curricular, baseada na compartmentalização do conhecimento em disciplinas estanques, dificulta a compreensão da complexidade dos fenômenos humanos.

Segundo Morin (2001), a interdisciplinaridade é condição para enfrentar os desafios do século XXI, pois permite articular os saberes de forma ecológica, dialógica e reflexiva. Ao integrar educação, filosofia, ciências do corpo, psicologia e arte, abre-se espaço para práticas inovadoras que reconhecem o corpo como lugar de construção de saberes.

Na prática escolar, isso pode se traduzir em projetos pedagógicos que envolvam o corpo como eixo articulador: aulas de ciências que explorem o movimento e os sentidos; oficinas de teatro para trabalhar conteúdos de história; rodas de capoeira como forma de abordar cultura afro-brasileira e resistência; experiências culinárias que relacionem nutrição, cultura e biologia; entre muitas outras possibilidades.

Além disso, a interdisciplinaridade favorece a formação de professores mais sensíveis e preparados para lidar com a diversidade de modos de aprender. A formação docente precisa incluir discussões sobre corporeidade, desenvolvimento psicomotor, linguagem corporal e expressividade, de modo que o educador possa planejar e mediar experiências que envolvam corpo e conhecimento de forma integrada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discutir a importância da corporeidade na formação integral, considerando a inter-relação entre corpo, aprendizagem e avaliação em uma perspectiva interdisciplinar. Partindo de uma revisão bibliográfica sistemática, analisaram-se obras fundamentais nas áreas da filosofia, psicologia e educação, com destaque para os autores Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Lev Vygotsky e Jorge Larrosa.

A análise permitiu identificar que, historicamente, a educação ocidental privilegiou uma visão fragmentada do sujeito, dissociando corpo e mente, emoção e razão. Essa cisão resultou em práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, desconsiderando a dimensão corporal, afetiva e experiencial dos processos de aprendizagem.

Entretanto, a incorporação da corporeidade como categoria pedagógica amplia as possibilidades formativas ao reconhecer que o corpo é sujeito de conhecimento, agente de mediação simbólica e expressão da subjetividade. Como enfatiza Merleau-Ponty (1994), é pelo corpo que habitamos o mundo e nos relacionamos com o outro, sendo, portanto, um componente essencial da experiência educativa.

Da mesma forma, a pedagogia crítica proposta por Freire (1996) destaca a necessidade de práticas educativas que respeitem a inteireza do ser humano, reconhecendo o papel do afeto, do diálogo e da presença corporal no processo de ensinar e aprender. Para Freire, a educação precisa ser uma prática libertadora, centrada na escuta e na valorização da experiência dos sujeitos.

Ao incorporar os aportes de Vygotsky (1984), comprehende-se que o desenvolvimento das funções mentais superiores é mediado por instrumentos culturais e corporais, e que a aprendizagem ocorre em contextos interativos, sociais e sensoriais. O corpo, nesse processo, não é um coadjuvante, mas um elemento constitutivo da mediação pedagógica.

Larrosa (2002), por sua vez, traz à tona a importância da experiência como dimensão educativa. Para ele, educar é permitir-se ser afetado, transformar-se a partir do que se vive. E essa vivência é, inevitavelmente, corporal. A escola, sob essa perspectiva, deve ser espaço de acolhimento da experiência sensível, e não apenas de instrução técnica.

Além do campo conceitual, o estudo demonstrou que a incorporação da corporeidade exige mudanças na prática pedagógica, especialmente no que se refere à avaliação. A lógica punitiva e classificatória da avaliação tradicional precisa ser superada por uma abordagem formativa, que acompanhe o percurso do estudante e reconheça múltiplas formas de expressão do saber.

Nesse sentido, instrumentos como portfólios, registros sensoriais, projetos interdisciplinares e dinâmicas expressivas devem ser considerados como práticas legítimas de avaliação. Mais do que

medir resultados, é necessário compreender processos e valorizar o corpo como linguagem do aprendizado.

A interdisciplinaridade se mostrou, ao longo do estudo, como um caminho fértil para promover a integração entre diferentes saberes, rompendo com a fragmentação curricular e possibilitando abordagens pedagógicas mais criativas, sensíveis e coerentes com a complexidade da formação humana.

Assim, pode-se afirmar que a corporeidade é um elemento essencial para a construção de uma educação crítica, emancipadora e inclusiva. Sua presença na escola não se limita à aula de educação física, mas perpassa todas as áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Como contribuições sociais e educacionais, o presente trabalho reforça a necessidade de repensar as políticas de formação docente, incluindo conteúdos relacionados à corporeidade, expressividade e práticas pedagógicas interdisciplinares. Além disso, oferece subsídios teóricos para que educadores e gestores escolares promovam mudanças concretas no currículo e nas metodologias de ensino e avaliação.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a dimensão empírica dessa temática, investigando experiências escolares que já integram a corporeidade em suas práticas e explorando as percepções de estudantes e professores quanto aos impactos dessa abordagem na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Editora, 2003.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.
- YGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.