



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS E SAÚDE -
PPGECS

ELIANA NEVES MARTINS

INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DO CORPO COMO LINGUAGEM

PALMAS, TO

2026

Eliana Neves Martins

**Integração entre Arte e Educação Física no ensino médio: uma perspectiva
fenomenológica do corpo como linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino em Ciências e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento

Palmas, TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M386i Martins, Eliana Neves.

Integração entre Arte e Educação Física no ensino médio: uma perspectiva fenomenológica do corpo como linguagem / Eliana Neves Martins . - Palmas-TO, 2026.
135 f : il.

Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas-TO, 2026.

Orientador(a): Diego Ebling do Nascimento.

1. Corpo como linguagem. 2. Fenomenologia hermenêutica. 3. Vivências integradoras. 4. Arte e Educação Física. 5. Ensino médio. I. Nascimento, Diego Ebling do (orient.). II. Universidade Federal do Tocantins - UFT. III. Título.

CDD 372.35

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LIANA NEVES MARTINS

INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DO CORPO COMO LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino em Ciências e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento

Data da aprovação: 20/08/ 2026.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento - Orientador – UFT.

Profa. Dra. Erika da Silva Maciel - Examinadora – UFT.

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter - Examinadora – UNISC.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional e por ser minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não emergiu apenas de um percurso intelectual solitário; ela se constituiu como experiência vivida no entrelaçamento de presenças que, ao longo do tempo, tornaram possível a sua realização.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento, expresso minha profunda gratidão pela orientação rigorosa e sensível, pela disponibilidade generosa e pelo olhar criterioso que me conduziu, com paciência e exigência, ao amadurecimento teórico e metodológico desta investigação. Sua presença orientadora inscreveu-se neste trabalho como horizonte de rigor e confiança.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS), agradeço pela oportunidade de sistematizar, no campo acadêmico, inquietações que se sedimentaram ao longo de mais de duas décadas de docência. O ambiente formativo do Programa revelou-se espaço de trocas fecundas, de interpelação intelectual e de crescimento coletivo.

Às Profas. Dras. Erika da Silva Maciel e Sandra Regina Simonis Richter, membros da banca examinadora, registro minha gratidão pelas contribuições que enriqueceram e aprofundaram o presente estudo, acolhendo este trabalho com generosidade e rigor acadêmico.

Aos meus filhos, Luiz Antônio Martins Roque e Enzo Gabriel Martins Roque, expresso a gratidão que não cabe em palavras: o amor que emanam de suas presenças foi a força que me sustentou nos momentos em que o cansaço ameaçava interromper o caminho. A compreensão que demonstraram diante das ausências que este percurso exigiu constitui, para mim, a mais bela forma de cumplicidade amorosa.

Ao meu esposo, Márcio de Almeida Roque, agradeço pela parceria que se fez acolhimento, apoio e presença constante. Sua disponibilidade em compartilhar os encargos cotidianos tornou possível os espaços de estudo, escrita e reflexão que esta dissertação demandou.

Aos meus irmãos, agradeço pelo afeto e pela cumplicidade que persistem desde os tempos da infância rural, quando aprendíamos, juntos, que a educação seria o caminho para transformar a realidade ao nosso redor. A força partilhada ao longo desta caminhada chegou, muitas vezes, na forma discreta e essencial de uma palavra de incentivo.

Aos amigos e colegas do PPGECS, sou grata pelas trocas acadêmicas, pelos diálogos que interpelaram e ampliaram meu pensamento, e pelo companheirismo que tornou esta trajetória mais significativa. À minha amiga e companheira Juliana, deixo um agradecimento

especial: sua presença ao longo deste percurso revelou-se como encontro raro, aquele em que a vida acadêmica e a vida afetiva se entrelaçam com naturalidade e generosidade. Sua amizade acompanhou cada etapa desta caminhada com leveza e cuidado.

A Deus, agradeço pela força interior e pela serenidade que me sustentaram nos momentos de maior vulnerabilidade. Foi essa dimensão que me permitiu continuar, encontrar sentido no esforço e confiar no processo.

Aos meus pais, *in memoriam*, dedico esta conquista. Sua memória permanece viva em mim como pedagogia corporal ancestral: as mãos calejadas na roça, os gestos do plantio segundo as fases da lua, as cantigas entoadas no terreiro, a convicção de que a educação seria a maior herança. Sem o solo que plantaram em mim, este corpo que se fez pesquisadora não existiria.

RESUMO

Esta dissertação toma como fenômeno central o corpo como linguagem, tal como ele se manifesta nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio. A integração curricular não configura o objeto de investigação em si mesma, mas o horizonte pedagógico-curricular no qual o corpo, em sua dimensão expressiva, sensível e encarnada, revela-se como presença, criação e produção de sentidos. Ancoro-me na perspectiva fenomenológica de van Manen (2014) e Merleau-Ponty (1999) para compreender as vivências corporais e expressivas desenvolvidas com vinte e cinco estudantes do Ensino Médio, dos quais quinze concluíram o percurso investigativo, em uma Unidade Escolar pública de Palmas/TO, mediante oficinas pedagógicas, observação participante e rodas de conversa. Organizo os procedimentos de compreensão nas fases de *epoché*, redução fenomenológica, variação imaginativa e síntese eidética. Os achados evidenciam que, nas experiências integradoras, o corpo inscreve-se como sujeito da aprendizagem, configurando ambientes educativos mais sensíveis, expressivos e relacionais. Compreendo que tal perspectiva subsidia práticas pedagógicas orientadas para a formação humana em sua totalidade existencial, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Corpo como linguagem. Fenomenologia hermenêutica. Vivências integradoras. Arte e Educação Física. Ensino médio.

ABSTRACT

This dissertation takes the body as language as its central phenomenon, as it manifests in the integrative experiences between Art and Physical Education in High School. Curricular integration does not constitute the object of investigation in itself, but the pedagogical-curricular horizon within which the body, in its expressive, sensitive and embodied dimension, reveals itself as presence, creation and production of meaning. Drawing on the hermeneutic-phenomenological perspective of van Manen (2014) and Merleau-Ponty (1999), I seek to understand the bodily and expressive experiences developed with twenty-five High School students, fifteen of whom completed the investigative process, in a public school in Palmas, Tocantins, Brazil, through pedagogical workshops, participant observation and conversation circles. I organize the comprehension procedures in the phases of *epoché*, phenomenological reduction, imaginative variation and eidetic synthesis. The findings reveal that, in integrative experiences, the body inscribes itself as the subject of learning, configuring more sensitive, expressive and relational educational environments. I understand that this perspective supports pedagogical practices oriented toward human formation in its existential totality, in accordance with the principles of the Brazilian National Common Curricular Base and the New High School framework.

Keywords: Body as language. Hermeneutic phenomenology. Integrative experiences. Art and Physical Education. High School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico da investigação	44
Quadro 2 – Estudos selecionados na revisão integrativa com interpretação fenomenológica .	51
Quadro 3 – Síntese fenomenológica dos núcleos de sentido emergentes nas vivências discentes	76
Quadro 4 – Estruturas existenciais e implicações pedagógicas.....	92
Quadro 5 – Identificação das vivências integradoras que sustentam as recomendações	99
Quadro 6 – Eixos organizadores das vivências integradoras documentadas.....	100
Quadro 7 – Diretrizes pedagógicas emergentes das compreensões da pesquisa.....	101

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Corporalidade em ação: o corpo como sujeito expressivo e criador nas vivências integradoras	64
Figura 2 – Corporeidade em ação: o movimento como linguagem nas vivências integradoras de Arte e Educação Física	66
Figura 3 – O tempo do campo: gesto coletivo e presença compartilhada nas vivências integradoras de Arte e Educação Física.....	67
Figura 4 – Mãos que criam, corpos que expressam: a produção artística plástica nas vivências integradoras	69
Figura 5 – Estandartes quilombolas: a produção artística coletiva como expressão de identidade e pertencimento no Interclasse Quilombos do Tocantins.....	79
Figura 6 – Cores vivas, memórias expostas: a produção plástica da oficina como expressão de identidade afro-quilombola na UE	80
Figura 7 – O corpo que dança e aprende: oficina de dança com estudantes e professores da área de Linguagens nas vivências integradoras do Interclasse Quilombos do Tocantins.....	83
Figura 8 – O corpo que fala e interpreta: leitura dramática como vivência expressiva nas aulas de Arte do Ensino Médio.....	85
Figura 9 – Corpos que se encontram e dialogam: roda de conversa como espaço de escuta, presença e construção coletiva de sentidos nas vivências integradoras da UE	86
Figura 10 – Corpo, autoria e orgulho: estudantes apresentam suas produções artísticas afroquilombolas no Interclasse Quilombos do Tocantins	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGECS	Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde
SEDUC-TO	Secretaria de Estado da Educação do Tocantins
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	MEMORIAL ACADÊMICO	14
2	INTRODUÇÃO	18
2.1	Contextualização do problema	18
2.2	Justificativa	19
2.2.1	Dimensão acadêmica	19
2.2.2	Dimensão social e cultural	20
2.2.3	Dimensão pessoal	21
2.3	Problema de pesquisa.....	21
2.4	Objetivos.....	22
2.4.1	Objetivo geral	22
2.4.2	Objetivos específicos.....	23
2.5	Estrutura da dissertação.....	23
3	REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1	A pesquisa fenomenológica e a educação	25
3.2	Corpo como linguagem: fundamentos teóricos	26
3.3	Integração curricular entre Arte e Educação Física	28
3.4	Novo Ensino Médio, interdisciplinaridade e corporeidade	32
4	PERCURSO METODOLÓGICO	34
4.1	Caracterização da pesquisa	34
4.2	Natureza fenomenológica da investigação	34
4.3	Contexto da pesquisa.....	36
4.3.1	Critérios de inclusão	37
4.3.2	Critérios de exclusão	38
4.4	Recurso educacional: a prática pedagógica como espaço de investigação.....	38
4.4.1	Organização das vivências pedagógicas.....	38
4.4.2	Instrumentos de produção de dados	40
4.4.3	Foco da compreensão fenomenológica	41
4.5	Procedimentos de compreensão fenomenológica.....	41
4.5.1	Epoché	42
4.5.2	Redução fenomenológica	42
4.5.3	Variação imaginativa.....	43
4.5.4	Síntese eidética	44

4.6	Revisão integrativa com interpretação fenomenológica	45
4.6.1	Pergunta norteadora.....	46
4.6.2	Estratégias de busca.....	46
4.6.3	Critérios de inclusão e exclusão	47
4.6.4	Compreensão dos estudos selecionados	47
4.7	Aspectos éticos	47
4.7.1	Riscos e benefícios	47
4.7.2	Confidencialidade e anonimato	48
4.7.3	Autorização institucional.....	48
5	REVISÃO INTEGRATIVA COM INTERPRETAÇÃO FENOMENOLÓGICA	50
5.1	Implicações para a educação	58
5.2	Estruturas existenciais emergentes	62
5.2.1	Corporalidade: o corpo como sujeito da aprendizagem	63
5.2.2	Espacialidade: a reconfiguração dos espaços educativos.....	65
5.2.3	Temporalidade: o tempo vivido da experiência integradora	66
5.2.4	Relacionalidade: o encontro intersubjetivo na aprendizagem.....	68
5.2.5	Materialidade: a concretude da experiência expressiva	69
5.3	Implicações pedagógicas	71
6	EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UNIDADE ESCOLAR	73
6.1	Nota introdutória.....	73
6.1.1	Caracterização geral das percepções	73
6.2	Arte como cultura, criatividade e expressão.....	79
6.3	Educação Física como saúde, movimento e corpo vivido	81
6.4	A integração entre Arte e Educação Física como experiência ainda frágil	83
6.5	O corpo como linguagem: entre o físico e o expressivo nas percepções discentes	84
6.6	Potencialidades pedagógicas emergentes	86
6.7	Síntese fenomenológica provisória.....	87
7	O CORPO QUE SE REVELA: SÍNTESE EIDÉTICA	89
7.1	O corpo como presença	89
7.2	O corpo como relação.....	90
7.3	O corpo como criação.....	90
7.4	O corpo como experiência educativa	91

8	ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS	94
8.1	Contribuições da pesquisa	95
8.2	Limitações metodológicas	95
8.3	Perspectivas de aprofundamento	96
8.4	Recomendações para a prática pedagógica.....	97
8.5	Roteiro orientador de vivências integradoras entre Arte e Educação Física	99
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CORPO COMO LINGUAGEM VIVIDA....	103
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICES	111
	ANEXOS	120

1 MEMORIAL ACADÊMICO

Desde 2001, a sala de aula constitui-se, para mim, como espaço vivo de formação, no qual cada gesto revela a potência educativa do movimento humano. Na Unidade Escolar, entre o som do apito e o traço da cor, Educação Física e Arte encontram-se em um mesmo pulsar: corpos que narram suas existências e gestos que se fazem linguagem. Essa trajetória de mais de duas décadas no magistério público configura-se como aprendizado contínuo sobre uma educação que ultrapassa fronteiras disciplinares e reconhece o corpo como protagonista do processo formativo, em consonância com as perspectivas contemporâneas de formação integral (BRASIL, 2018).

Este memorial não se limita a um relato cronológico: configura-se como exercício reflexivo sobre como o corpo se constituiu como minha linguagem pedagógica e sobre como a aproximação entre Arte e Educação Física emergiu, em minha prática docente, como forma singular de compreender e transformar o cotidiano escolar. Inspirada em Larrosa Bondía (2002), parto do princípio de que o conhecimento autêntico emerge das vivências, das afetações e das narrativas que constituem o sujeito, e é esse princípio que orienta a escrita deste memorial.

Minha infância transcorreu em ambiente rural, em um tempo marcado por simplicidade e aprendizado profundo. A vida no sítio inscreve-se em minha memória como primeira unidade escolar, na qual o corpo se fez modo primeiro de conhecer e de expressar-se. As mãos calejadas de meus pais, na lida diária com a plantação de milho, feijão e arroz, ensinavam o valor do trabalho, da humildade e da persistência por meio de gestos que hoje compreendo como pedagogia corporal ancestral.

O cotidiano do sítio começava antes do sol. O som do leite batendo no balde de alumínio, às quatro da manhã, era a primeira sonoridade que nos acompanhava. Minha mãe, ainda que com pouca escolaridade formal, afirmava reiteradamente que a maior herança a ser deixada aos filhos era a oportunidade de estudar. Tal convicção marcou-me profundamente: ao observá-la dedicada aos afazeres domésticos e ao cuidado da horta, compreendi precocemente que a educação seria o caminho para a transformação da realidade que nos circundava.

Havia, naquele cotidiano rural, uma dimensão educativa do corpo que só anos mais tarde eu reconheceria conceitualmente. Auxiliávamos meu pai na roça, carregando feixes de arroz que exigiam força e coordenação; brincávamos de roda no terreiro, entoando cantigas transmitidas oralmente por gerações; nas noites de lua cheia, meu tio narrava histórias do folclore regional com gestos teatrais que provocavam riso e suspense. Sem perceber, crescia imersa em uma educação do corpo e da expressão que, mais tarde, reconheceria como

manifestação artística e cultural.

A horta de minha mãe configurava-se como laboratório de cores, texturas e movimentos. Ela nos ensinava a plantar segundo as fases da lua, a regar com parcimônia e a colher no tempo certo. Cada gesto possuía técnica, beleza e razão de ser. Quando ela cantarolava enquanto cuidava das plantas, manifestava-se ali uma harmonia entre corpo, voz e natureza que mais tarde eu compreenderia como expressão artística integrada à vida cotidiana.

Minha irmã, primeira da família a trilhar o caminho da formação escolar, abriu a senda para mim e para meu irmão. Caminhávamos juntos até o ponto do transporte escolar, atravessando o campo molhado de orvalho. Pequenos gestos do cotidiano, como trocar de sapato no ponto de ônibus para não sujar o tênis ao atravessar o campo, carregavam, em silêncio, o valor da disciplina e da perseverança.

Anos depois, ao ler *Extensão ou Comunicação?*, de Paulo Freire, reconheci no texto os ensinamentos que já havia vivido no sítio. Para Freire (1983), conhecer não é receber passivamente conteúdos que outro transmite, mas implica a presença curiosa do sujeito diante do mundo, o que pressupõe diálogo, acolhimento do saber local e participação ativa. Meus pais não estendiam conhecimentos prontos: convidavam-nos à participação, à experimentação e à descoberta compartilhada. Configurava-se, ali, uma pedagogia dialógica em que cada pergunta era acolhida e cada descoberta, celebrada.

A adolescência trouxe transformações que moldaram minha relação com o corpo e com a aprendizagem. Aos doze anos, ao integrar-me ao time de vôlei da unidade escolar, descobri a alegria do desafio e da superação de limites. Pedalar quilômetros sob o sol para chegar aos treinos não configurava apenas exercício físico, mas exercício de liberdade e autonomia. Conforme João Batista Freire (2009), é no corpo que encontramos o primeiro meio de reconhecer e aprender o mundo; foi por meio dele que comecei a perceber minha própria força e capacidade.

No vôlei, compreendi que cada movimento individual reverberava no resultado coletivo, que a comunicação se efetivava por meio de gestos e olhares, e que a confiança se construía na repetição e no cuidado mútuo. Recordo o primeiro saque executado por sobre a rede: a sensação de coordenação entre braços, pernas, olhos e respiração foi, para mim, uma forma de revelação. Era como se o corpo aprendesse uma linguagem própria, não-verbal e expressiva. Tal experiência plantou as primeiras sementes do que mais tarde se constituiria como minha compreensão do corpo como linguagem.

A decisão pelo curso de Magistério representou o primeiro passo rumo a um futuro diferente. Deixei o sítio para residir com minha avó na cidade, o que implicou aprender a dividir

espaços, respeitar rotinas distintas e adaptar hábitos rurais à vida urbana. Com sabedoria silenciosa, ela acolheu-me e ensinou-me lições sobre independência e responsabilidade.

A Habilitação Específica para o Magistério, concluída na E.E.P.S.G. Prefeito José Ribeiro/SP, em 1996, foi o espaço em que comecei a perceber minha vocação para o trabalho com o corpo na educação. Nas aulas de recreação e jogos, criava brincadeiras que integravam movimento, música e dramatização. Colegas frequentemente me procuravam para colaborar no planejamento de atividades para os estágios, e percebi minha facilidade para propor experiências que envolvessem o corpo de modo integral.

O ingresso na Licenciatura em Educação Física configurou-se simultaneamente como desafio e realização. A escolha por essa área não foi casual: emergiu das experiências corporais anteriores, da roça ao vôlei, das brincadeiras de roda às atividades do Magistério. Trabalhei em fábrica de sorvetes durante o dia e estudei à noite, enfrentando dificuldades financeiras e físicas. A rotina era exigente: acordar às cinco da manhã, permanecer em pé por oito horas na fábrica e chegar exausta às aulas. Ainda assim, essa experiência ensinou-me sobre resistência corporal, adaptação e persistência diante das dificuldades. Concluí a Licenciatura em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul/SP, em 2000.

Prossegui em formação continuada com a Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em 2007; a Especialização em Gestão Educacional pela EADCON, em 2008; e a Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano, em 2019. Essa trajetória formativa multidisciplinar consolidou meu interesse pela articulação entre as linguagens corporais e artísticas no contexto escolar.

Minha atuação docente teve início em 2001, no Estado do Mato Grosso, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2002, transferi-me para Gurupi/TO, onde ministrei aulas de natação e Educação Física escolar nas redes pública e privada. Em 2003, em Palmas/TO, atuei como professora contratada em escolas de contexto rural. Entre 2004 e 2006, lecionei em diferentes instituições da rede Estadual e Municipal do Tocantins. De 2006 a 2020, lecionei na UE em Palmas, atuando como Professora de Educação Física escolar e Técnica de Voleibol e Futsal.

A experiência em escolas rurais sem infraestrutura adequada, com pátios de terra batida convertidos em quadras e sombras de mangueiras transformadas em salas de aula, ensinou-me que a educação efetiva emerge quando se converte a limitação em oportunidade criativa. Foi nesse contexto que comecei a perceber, empiricamente, os efeitos da integração entre Educação Física e Arte em minhas práticas pedagógicas. A observação atenta evidenciou que, ao propor atividades combinando movimento corporal e expressão artística, os estudantes engajavam-se

de forma mais intensa e criativa, como se uma linguagem latente despertasse e permitisse manifestações que as palavras isoladas não alcançavam.

Outro marco formativo foi a participação em mostras científicas nacionais, a FEBRACE, na Universidade de São Paulo (USP), e a Ciência Jovem, em parceria interdisciplinar com a docente de Biologia, mediante projetos ancorados na metodologia STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Nessas experiências, os estudantes assumiram protagonismo em temáticas voltadas à promoção da saúde e à valorização de recursos naturais locais, como o baru e o jatobá, evidenciando que a integração curricular se corporifica também na investigação científica escolar.

Ao reconstituir essa trajetória, compreendo que o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) representa o momento de sistematização teórica e metodológica de inquietações sedimentadas em mais de duas décadas de prática. A escolha pela perspectiva fenomenológica não decorre de mera adesão metodológica, mas da convicção, lentamente construída, de que o corpo, em sua expressividade, presença e linguagem, constitui o solo no qual a aprendizagem se enraíza. Esta dissertação inscreve-se, portanto, como investigação acadêmica e, simultaneamente, como gesto reflexivo sobre uma vida dedicada ao encontro entre Arte, Educação Física e formação humana.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Contextualização do problema

O cenário educacional brasileiro contemporâneo atravessa um momento de profundas transformações curriculares e pedagógicas. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as reformulações do Ensino Médio trouxeram à tona discussões fundamentais sobre a organização do conhecimento escolar, a superação da fragmentação disciplinar e a necessidade de práticas educativas mais integradoras e significativas (BRASIL, 2018). Nesse contexto, ganha particular relevância a questão de como diferentes áreas do conhecimento podem articular-se para promover uma formação mais integral aos estudantes.

A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política Nacional do Ensino Médio, estabeleceu diretrizes que enfatizam a flexibilização curricular e a integração entre as áreas do conhecimento por meio dos itinerários formativos (BRASIL, 2017). Tal reforma, embora reestruturada recentemente (BRASIL, 2024), mantém como princípio fundamental a necessidade de práticas interdisciplinares que superem a fragmentação tradicional do currículo. Conforme Santos, Janerine e Fernandes (2024, p. 3), os professores, especialmente no Novo Ensino Médio, enfrentam insegurança em relação às práticas interdisciplinares, decorrente de fatores como formação profissional insuficiente e ausência de orientações pedagógicas claras.

Entre as áreas que historicamente enfrentaram desafios de reconhecimento e valorização no ambiente escolar, Arte e Educação Física ocupam posições singulares. Ambas compartilham características que as distinguem das demais disciplinas: lidam fundamentalmente com a expressividade corporal, privilegiam formas de conhecimento que transcendem a dimensão puramente cognitiva e enfrentam, de modo recorrente, a necessidade de justificar sua relevância educativa. Paradoxalmente, tais características, que por vezes as marginalizam no currículo tradicional, podem constituir-se como potencialidades para uma educação mais integral e humanizadora.

A compreensão do corpo como linguagem configura-se como ponto de convergência fundamental entre Arte e Educação Física. Arte, como componente curricular, organiza experiências formativas que envolvem dança, teatro, música e artes visuais, linguagens nas quais o corpo não é suporte nem veículo da expressão: é o sujeito que se expressa e, ao mesmo tempo, a expressão que se realiza. A Educação Física, por sua vez, tematiza as práticas corporais em suas diversas manifestações culturais e sociais, reconhecendo o movimento como forma de presença e produção de sentido no mundo. Ambas as áreas compartilham, ainda que nem

sempre de modo explícito, a compreensão de que o corpo não se configura como mero instrumento a serviço da mente, mas como presença encarnada do sujeito ativo no conhecimento, na percepção e na expressão.

O fenômeno que se anuncia nesta investigação não é a integração curricular em si mesma, mas o corpo como linguagem que se corporifica nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio. Em perspectiva merleau-pontyana, o corpo não é resultado de arranjos pedagógicos: é ele que, ao mover-se, criar e expressar-se, inscreve sentido no mundo antes de qualquer elaboração reflexiva ou organização disciplinar (MERLEAU-PONTY, 1999).

A integração entre Arte e Educação Física configura-se, portanto, como o horizonte pedagógico-curricular no qual o corpo como linguagem pode mostrar-se em sua plenitude existencial: como presença sensível, gesto expressivo e encontro intersubjetivo. Compreender esse fenômeno exige, portanto, interrogar como, no campo vivido dessas duas áreas curriculares, o corpo se revela como presença originária que antecede e funda todo sentido pedagógico.

2.2 Justificativa

A relevância desta investigação emerge da confluência de três dimensões, acadêmica, social/cultural e pessoal, que convergem para a necessidade de aprofundar a compreensão das potencialidades educativas da integração entre Arte e Educação Física. Proponho-me a evidenciar caminhos para uma educação mais integral e humanizadora, fundamentada na perspectiva fenomenológica do corpo como linguagem.

2.2.1 Dimensão acadêmica

No plano acadêmico, esta pesquisa insere-se no debate contemporâneo sobre interdisciplinaridade e formação integral, conforme preconizado pela BNCC e pelas diretrizes do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). A ênfase na contextualização dos conhecimentos e na flexibilização curricular cria terreno fértil para a emergência de experiências pedagógicas integradoras. A interdisciplinaridade, aqui, transcende a mera justaposição de disciplinas, buscando integração profunda que permita a construção de novos conhecimentos e a compreensão de fenômenos complexos a partir de múltiplas perspectivas. Conforme Fazenda (1994), a interdisciplinaridade não se restringe a um método: manifesta-se como atitude e modo de pensar e de agir que promove o diálogo e a colaboração entre diferentes campos do saber,

flexibilizando fronteiras disciplinares para que conceitos, metodologias e linguagens se entrelacem.

Na perspectiva epistemológica, a fenomenologia, particularmente por meio das contribuições de Maurice Merleau-Ponty, oferece um referencial teórico-metodológico singular e adequado para investigar fenômenos educativos que envolvem a corporeidade. Sua compreensão do corpo como fundamento da experiência, do pensamento e do conhecimento, como "nosso meio geral de ter um mundo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203), oferece ferramentas conceituais valiosas para apreender processos educativos que transcendem a dimensão puramente intelectual. Conforme Santos e Sousa (2024, p. 1), para Merleau-Ponty, a percepção do mundo só pode acontecer a partir do corpo, razão pela qual sua fenomenologia é reconhecida como Fenomenologia da Corporeidade.

A lacuna identificada na literatura acadêmica constitui outro elemento justificador desta pesquisa. Embora existam estudos sobre Arte na educação, Educação Física escolar e fenomenologia da educação, são escassos os trabalhos que articulam essas três dimensões de forma sistemática e aprofundada. Particularmente no contexto do Ensino Médio brasileiro, no qual as pressões por resultados em avaliações externas frequentemente marginalizam práticas educativas mais integradoras, faz-se necessário produzir conhecimento que fundamente teoricamente e oriente metodologicamente experiências de integração curricular.

2.2.2 Dimensão social e cultural

Do ponto de vista social e cultural, esta pesquisa reconhece a corporeidade como agente produtor de sentidos, linguagem e cultura. A integração entre Arte e Educação Física permite o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais corporais, como a dança, os jogos e os esportes expressivos, promovendo o diálogo com as experiências vividas nas comunidades e com a diversidade cultural dos estudantes (BARROSO; DARIDO, 2017).

A noção de cultura corporal de movimento, destacada na BNCC, fundamenta a interdisciplinaridade ao reconhecer os movimentos como mediadores de conteúdos simbólicos e significantes de diferentes grupos sociais. O documento normativo compreende tal cultura como conjunto de práticas corporais historicamente construídas que expressam modos de viver, pensar e sentir socialmente compartilhados, incluindo brincadeiras, danças, jogos, ginásticas, esportes e lutas. Essa perspectiva valoriza o movimento humano como forma de linguagem corporal e produção cultural, promovendo a autonomia e o protagonismo estudantil diante da diversidade sociocultural (BRASIL, 2018).

Por meio das diferentes dimensões da linguagem, os estudantes acessam e expressam emoções, constroem narrativas pessoais e coletivas que fortalecem a identidade e as relações interpessoais no ambiente escolar. A convergência dessas dimensões favorece a formação integral do estudante, promovendo a expressão, a criatividade, a empatia e o senso crítico (TENÓRIO; SILVA, 2015).

2.2.3 Dimensão pessoal

Esta investigação enraíza-se em minha trajetória pessoal e profissional de mais de duas décadas no magistério público, na qual a experiência docente revelou a potência da integração entre Arte e Educação Física. Ao observar estudantes que aprendiam com o corpo inteiro, compreendiam conceitos por meio do movimento e expressavam conhecimentos por gestos e criações artísticas, reconheci, nessas vivências, o eco das reflexões de Merleau-Ponty (1999) acerca do corpo vivido. Não se trata, portanto, de ampliar genericamente o campo do conhecimento, mas de compreender, desde dentro da experiência formativa, como o corpo, ao mover-se, criar e expressar-se nas vivências integradoras, configura-se como modo originário de presença e produção de sentido no Ensino Médio.

A opção pela abordagem fenomenológica não se limita a uma escolha metodológica: nasce de uma compreensão existencial do próprio ato de pesquisar. Inspirada nas reflexões de van Manen (2014) sobre a fenomenologia em educação, assumo que esta perspectiva exige abertura ao fenômeno vivido e atenção às experiências que comparecem no cotidiano escolar. Tal movimento implica colocar entre parênteses as concepções previamente cristalizadas sobre educação, aprendizagem e hierarquização dos saberes, permitindo que a integração entre Arte e Educação Física revele-se a partir das experiências concretas construídas na relação entre estudantes, docentes e práticas corporais. É nesse campo de tensão entre teoria e vivência que esta investigação se situa.

2.3 Problema de pesquisa

Diante desse cenário, emerge a questão central que orienta esta investigação: como o corpo como linguagem se mostra e se constitui nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio? Nesta formulação, o corpo como linguagem é o fenômeno interrogado, e a integração entre Arte e Educação Física configura-se como o horizonte pedagógico-curricular no qual ele pode comparecer e ser compreendido, e não como causa que o produziria.

Tal questão desdobra-se em interrogações específicas que orientam o desenvolvimento da pesquisa:

- a) Quais manifestações do corpo como linguagem comparecem nos estudos sobre integração entre Arte e Educação Física no contexto escolar?
- b) Como se caracterizam as práticas pedagógicas integradoras entre essas áreas no contexto do Ensino Médio?
- c) Que estruturas existenciais podem ser identificadas mediante a compreensão fenomenológica dessas experiências integradoras?
- d) Quais caminhos metodológicos e pedagógicos podem ser delineados para a implementação de práticas integradoras fundamentadas na compreensão fenomenológica do corpo como linguagem?

Tais interrogações orientam-se pelos princípios da pesquisa fenomenológica, que busca compreender os fenômenos tal como se apresentam à consciência, evitando explicações causais ou interpretações distantes do vivido investigado (VAN MANEN, 2014; AYALA CARABAJA, 2008).

Cumprido, ainda, esclarecer uma decisão epistemológica fundamental no recorte deste estudo. A pesquisa não toma a integração entre Arte e Educação Física e o corpo como linguagem como dois fenômenos equivalentes, nem como variáveis correlacionáveis em sentido causal-explicativo. Na chave fenomenológica, conforme adverte Merleau-Ponty (1999), os fenômenos não se explicam reciprocamente: mostram-se à consciência em sua identidade existencial própria. Nesta dissertação, o fenômeno central investigado é o corpo como linguagem; a integração entre Arte e Educação Física configura-se como o horizonte pedagógico-curricular no qual tal fenômeno se manifesta e pode ser interrogado. Assim, não se trata de demonstrar que a integração curricular produz o reconhecimento do corpo como linguagem, mas de compreender como, no encontro entre essas duas áreas curriculares, o corpo como linguagem pode revelar-se em sua plenitude existencial.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo geral

Compreender as estruturas existenciais por meio das quais o corpo como linguagem configura-se nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio.

2.4.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as estruturas existenciais por meio das quais o corpo como linguagem aparece nos estudos sobre integração entre Arte e Educação Física, mediante revisão integrativa-fenomenológica da literatura;
- b) Compreender como o corpo como linguagem se corporifica nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física, a partir das experiências de estudantes do Ensino Médio em uma Unidade Escolar pública de Palmas/TO;
- c) Explicitar as estruturas existenciais que se evidenciam na articulação entre a revisão integrativa-fenomenológica e as vivências discentes, por meio da síntese eidética;
- d) Configurar encaminhamentos pedagógicos orientados pela compreensão fenomenológica do corpo como linguagem, com vistas a práticas integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio.

2.5 Estrutura da dissertação

Esta dissertação organiza-se em nove seções principais, articuladas para desenvolver o percurso investigativo proposto. Após o memorial acadêmico (seção 1) e esta introdução (seção 2), a seção 3, Referencial Teórico, desenvolve os fundamentos conceituais da investigação, articulando contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty, da compreensão do corpo como linguagem e dos estudos sobre integração curricular entre Arte e Educação Física no Ensino Médio. A seção 4, Percurso Metodológico, explicita os procedimentos da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010) e da compreensão fenomenológica adotados (VAN MANEN, 2014), bem como os aspectos éticos envolvidos na investigação.

A seção 5, Revisão Integrativa-Fenomenológica, apresenta a sistematização da literatura, em perspectiva fenomenológica, sobre fenomenologia, Arte e Educação Física, identificando as estruturas existenciais emergentes dos estudos investigados e suas implicações pedagógicas. A seção 6, Experiências Vividas na Unidade Escolar, dedica-se à compreensão fenomenológica das experiências produzidas na etapa empírica da pesquisa, desenvolvida com vinte e cinco estudantes do Ensino Médio — dos quais quinze concluintes — de uma Unidade Escolar pública de Palmas/TO. Nessa etapa, oriento meu olhar para compreender como o corpo, o movimento e a expressão se corporificam nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física, evidenciando sentidos que comparecem no cotidiano escolar.

A seção 7, O Corpo que se Revela: Síntese Eidética, apresenta a articulação entre os achados da revisão integrativa e as vivências discentes, explicitando as estruturas existenciais que se mostraram fundamentais para a compreensão do corpo como linguagem. A seção 8, Encaminhamentos Pedagógicos, discute as contribuições da investigação para o campo educacional, os limites identificados ao longo do percurso investigativo, as possibilidades de aprofundamento futuro e as proposições voltadas à prática pedagógica integradora. Por fim, a seção 9, Considerações Finais, retoma o percurso da pesquisa e apresenta reflexões acerca do corpo como linguagem vivida, compreendendo a experiência educativa como espaço de expressão, sensibilidade e produção de sentidos no contexto escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo articula os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, organizando-se em seis eixos conceituais: a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty como referencial epistemológico; o corpo como linguagem em sua dimensão expressiva; a integração curricular entre Arte e Educação Física; a interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio; a corporeidade como experiência educativa; e a prática pedagógica como espaço fenomenológico de investigação.

3.1 A pesquisa fenomenológica e a educação

Tal perspectiva fenomenológica adquire particular relevância no campo educacional. Merleau-Ponty (1999) apresenta três modos de compreender o corpo: o corpo-objeto, o corpo-sujeito e o corpo próprio ou vivido, sendo este último o corpo que sente, percebe, vive e experiencia, razão pela qual é primordial nas relações com o mundo. Tal distinção mostra-se fundamental para compreender como a integração entre Arte e Educação Física pode potencializar experiências educativas que reconheçam o corpo-próprio como território de formação.

A fenomenologia merleau-pontyana oferece conceitos-chave para a compreensão da corporeidade na educação. O conceito de corpo próprio (*corps propre*) refere-se ao corpo vivido, aquele que experiencia o mundo por meio da percepção, distinto do corpo-objeto das ciências naturais. Tal corpo próprio caracteriza-se por sua capacidade de ser, simultaneamente, sujeito e objeto da experiência: tocante e tocado, vidente e visível. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 198), perceber é tornar presente qualquer coisa com a ajuda do corpo, tendo-o como ponto de vista sobre o mundo e o mundo como horizonte do próprio corpo.

A aplicação dessa perspectiva fenomenológica na educação tem sido explorada por diferentes pesquisadores. Ayala Carabaja (2008) destaca que a metodologia fenomenológica proposta por van Manen oferece possibilidades significativas para a investigação educativa, permitindo compreender as experiências vividas dos estudantes em sua complexidade e riqueza. Tal abordagem mostra-se particularmente adequada para investigar fenômenos educativos que envolvem a corporeidade, como é o caso da integração entre Arte e Educação Física, ao articular descrição rigorosa, redução fenomenológica e interpretação eidética (VAN MANEN, 2014). No campo específico da Educação Física, Surdi e Kunz (2010) demonstram que a fenomenologia permite compreender o movimento humano como experiência dotada de

sentido, e não como deslocamento mecânico do corpo no espaço.

A vertente hermenêutica que adoto articula esses autores em funções distintas. De Husserl (2006), retenho a epoché, a suspensão das atitudes naturais que permite reencontrar o fenômeno tal como se mostra. De van Manen (2014), tomo o eixo metodológico propriamente dito: a articulação entre descrição e interpretação dos sentidos do vivido (lived experience). No contexto brasileiro, Nóbrega (2010) e Ales Bello (2006) sustentam a transposição desse referencial para a pesquisa sobre corpo e educação.

A perspectiva hermenêutica aqui assumida dialoga, ademais, com as contribuições de Gadamer (2015), para quem a compreensão fenomenológica não constitui ato solipsista da consciência, mas evento de fusão de horizontes entre o pesquisador e o campo vivido. Em Gadamer, o mundo se constitui para mim e para os outros na linguagem partilhada, configurando-se como tradição em permanente reinterpretação. Tal dimensão dialógica reforça o caráter relacional da pesquisa fenomenológica em educação, na qual o sentido não preexiste à investigação, mas comparece no encontro entre pesquisadora e participantes, encontro mediado pelo corpo, pela linguagem e pelo horizonte cultural compartilhado.

Assim, a presente investigação assume uma perspectiva fenomenológica, inspirada no pensamento de Merleau-Ponty, por compreender que a experiência humana se constitui no entrelaçamento entre corpo, mundo, linguagem e historicidade. Nessa direção, não se busca explicar a experiência a partir de categorias previamente fixadas, mas compreendê-la em seus modos de aparecer, considerando as percepções, narrativas, gestos e sentidos produzidos pelos sujeitos em sua relação com o mundo vivido. A fenomenologia merleau-pontyana contribui para reconhecer o corpo como condição primeira da experiência, enquanto a hermenêutica permite compreender que toda experiência, ao ser narrada e interpretada, é atravessada por sentidos históricos, culturais e linguísticos.

3.2 Corpo como linguagem: fundamentos teóricos

A compreensão do corpo como linguagem que sustenta esta investigação é o que aproxima Arte e Educação Física: em ambas, o corpo não é instrumento a serviço de um fim nem meio pelo qual algo se expressa, mas a própria expressão em ato: presença que produz sentidos ao mover-se, criar e comunicar. Soares e Madureira (2005, p. 82) evidenciam que a expressão do fazer poético está no corpo, é o próprio corpo do artista, e não existirá mais quando o espetáculo for concluído, no que o corpo se faz, ao mesmo tempo, meio e mensagem na experiência artística. Cumpre explicitar o estatuto dessa formulação, para que a expressão meio

e mensagem, tomada de Soares e Madureira (2005), não seja lida como retorno à instrumentalidade que aqui se recusa: o corpo não transporta uma mensagem que lhe preexistia, pois a mensagem só se constitui no gesto que a corporifica. Reservo, por isso, a preposição em e o verbo ser para nomear a relação entre corpo e linguagem o sentido acontece no corpo, e o corpo é linguagem, evitando as construções por meio do corpo e através do corpo, que reinstalariam, na sintaxe, a cisão entre um sujeito interior e um corpo que apenas o veicularia.

Tal compreensão encontra respaldo na fenomenologia merleau-pontyana, que reconhece o corpo como fundamento da expressividade humana. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo não se reduz a instrumento de expressão: é a própria expressão em ato. O gesto não traduz um pensamento preexistente, mas configura-se como o pensamento em movimento, como presença encarnada que antecede e funda toda elaboração reflexiva. Tal perspectiva mostra-se fundamental para compreender como a integração entre Arte e Educação Física pode potencializar formas de conhecimento que transcendem a dimensão puramente cognitiva.

No contexto educacional, essa linguagem corporal se manifesta de modos diversos. Santos e Sousa (2024) ressaltam que, sendo pelo corpo que experienciamos o mundo, a corporeidade comparece como necessidade em sala de aula, aproximando os fenômenos percebidos da existência dos estudantes. Se o reconhecimento do corpo como linguagem reorienta a prática pedagógica, é porque desloca o ensino daquilo que se transmite para aquilo que se vive, religando o saber escolar à experiência de quem aprende.

Importa precisar, em chave merleau-pontyana, o estatuto fenomenológico da linguagem. Ela não é instrumento de entendimento de si ou do mundo, mas condição existencial para que haja mundo. Merleau-Ponty (1999) a compreende como prolongamento do corpo-gesto, pensamento encarnado que irrompe do silêncio originário, anterior a toda elaboração reflexiva. Nessa gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 21), palavras, cores, linhas e sons emergem como ato expressivo que implanta um sentido naquilo que não o tinha (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 70).

Compreendida assim, a integração entre Arte e Educação Física configura-se como território pedagógico no qual a linguagem corporal pode irromper como gesto significativo autoral, e não como mera execução técnica ou estética.

Nesse horizonte, a linguagem deixa de ser veículo de informações para tornar-se condição existencial do ser-no-mundo. O corpo não apenas sente o mundo: também o pensa, sonha e imagina. Em Bachelard (2018), a imaginação não é fuga do real, mas potência ativa que transfigura o sensível, de modo que o corpo que se move é também o que cria sentidos. Recuperar essa dimensão é o que permite enfrentar o que Nóbrega (2010) nomeia esquecimento

pedagógico do corpo: a herança racionalista que cinde o sujeito escolar entre uma mente que pensa e um corpo que apenas executa. Contra essa cisão, comparece um corpo que é, ao mesmo tempo, carne, gesto, imaginação e linguagem originária.

A dança, o teatro, as práticas esportivas e as atividades expressivas constituem manifestações privilegiadas dessa linguagem corporal. Soares e Madureira (2005) observam que a arte sempre educou as sociedades, e que a dança, a música e a linguagem pictórica foram, em todos os tempos, espaços frequentados por todos. É essa dimensão educativa, inerente às práticas corporais, que a integração entre Arte e Educação Física reencontra no espaço escolar.

3.3 Integração curricular entre Arte e Educação Física

A integração curricular entre Arte e Educação Física enfrenta a fragmentação disciplinar que marca o currículo escolar. Não se trata de justapor conteúdos, mas de articulá-los a partir das afinidades epistemológicas que as duas áreas partilham. No Ensino Médio, essa articulação ganha contorno próprio: é a etapa em que o jovem reelabora sua relação com o próprio corpo e em que os itinerários formativos abrem espaço curricular para experiências que articulam movimento e expressão.

Soares e Madureira (2005, p. 76) oferecem perspectiva fundamental ao interrogarem se é possível pensar numa composição entre Educação Física, linguagem e arte, e ao proporem que a incorporação da arte nas reflexões concernentes à Educação Física poderia auxiliar na configuração de uma outra lógica para pensar o corpo e todos os fenômenos a ele ligados, inclusive no que diz respeito à sua expressão gestual. Tal interrogação evidencia as potencialidades de uma abordagem integradora capaz de reconhecer o corpo como elemento articulador entre diferentes formas de pensamento e conhecimento.

Experiências dessa integração já comparecem na literatura. Ao articular movimento corporal e expressão artística, práticas como as descritas por Bins e Farias (2022) favorecem aprendizagens em que o estudante não apenas executa, mas cria e se reconhece no que faz, mobilizando criatividade e confiança.

O fundamento dessa integração está na compreensão fenomenológica do corpo como totalidade expressiva. Se, como mostra Merleau-Ponty (1999), não há separação entre corpo e mente, entre movimento e pensamento, então cabe à prática pedagógica reconhecer a unidade da experiência e recusar as dicotomias que fragmentam o saber escolar. É o que ressoa em cada uma das áreas: Bracht (2005) propõe ler as práticas corporais como manifestações culturais carregadas de sentido, e não como exercício instrumental; Barbosa (2014), no ensino de Arte,

articula contextualizar, fazer e fruir, reconhecendo que o conhecimento artístico não se separa do fazer sensível que o corporifica. Em ambas, o corpo é o ponto em que saber e experiência se reúnem.

É nesse encontro entre corpo, expressão e conhecimento que se impõe uma distinção central para esta dissertação. Historicamente, o campo Arte-Educação brasileiro oscilou entre dois polos: a arte como conteúdo cognitivo, centrada no discurso sobre obras, e a arte como experiência, manifestação criadora que emerge do corpo sensível em relação com o mundo. Richter e Berle (2015) sustentam que a dimensão poética da arte não se ensina como discurso, mas se vive como linguagem encarnada, deslocamento que não se confunde, contudo, com a proposta de Barbosa (2014). Reconheço que as duas autoras partem de ênfases distintas: Barbosa (2014) busca legitimar a Arte como campo de conhecimento na escola, defendendo a necessidade de ler a imagem, avaliar obras e contextualizá-las historicamente, o que aproxima sua contribuição de um processo também intelectual e interpretativo da experiência artística. Richter e Berle (2015), por sua vez, deslocam a discussão para um campo distinto: não tratam a arte, o poético e a linguagem prioritariamente como algo a ser conhecido, lido ou decodificado, mas como modo de ação, presença, imaginação e pensamento no mundo. Distingo, assim, pensar sobre o mundo, associado à reflexão filosófica e à leitura da obra proposta por Barbosa, de pensar no mundo, associado à produção poética que Richter e Berle reivindicam. Mais do que afirmar uma convergência direta entre as autoras, reconheço entre elas uma tensão produtiva: Barbosa (2014) contribui para a legitimação da Arte como campo de conhecimento no currículo, enquanto Richter e Berle (2015) ampliam essa discussão ao compreenderem a arte e a linguagem poética como campos de pensamento, presença e ação no mundo. Essa distinção sustenta o argumento que desenvolvo a partir de Merleau-Ponty (1999): a Arte não é apenas objeto de conhecimento, nem conteúdo a ser lido e contextualizado; ela se revela também como experiência encarnada de pensamento, modo pelo qual o corpo percebe, imagina, age e produz sentidos no mundo. É essa polarização entre sensível e inteligível que Merleau-Ponty (1999) interroga em sua raiz ontológica.

A distinção entre Arte e arte, que orienta esta investigação, não é, portanto, apenas terminológica: ela nomeia uma tensão do campo educacional que esta pesquisa habita fenomenologicamente. Arte, com inicial maiúscula, designa o componente curricular e o campo pedagógico em que se organizam as experiências formativas na Unidade Escolar; arte, em minúscula, comparece como as manifestações sensíveis e criadoras que se corporificam na vivência dos estudantes: o gesto que dança, a imagem que se produz, a voz que dramatiza. Lida fenomenologicamente, essa distinção não opõe dois termos, mas nomeia dimensões de

uma mesma experiência encarnada, em que o corpo que cria não aparta o fazer do pensar. É nesse solo que a integração entre as duas áreas ganha sentido investigativo: território no qual o corpo irrompe como gesto significante autoral.

Distinguir não é opor. A distinção resguarda a Arte tanto da redução a discurso sobre obras quanto da ideia de criação como espontaneidade sem reflexão, pois nas vivências corporais perceber, fazer e produzir sentidos são movimentos entrelaçados. Por isso acolho Barbosa (2014) sem apartar a aprendizagem artística da presença sensível do corpo, e Soares e Madureira (2005) quando lembram que a arte também acontece como gesto. Importa acrescentar que Arte e conhecimento não constituem, nesta compreensão, dois domínios que se possam dividir. O conhecimento artístico não antecede o fazer sensível nem dele se destaca: constitui-se no próprio gesto que percebe, imagina e dá forma. É essa unidade que se perde quando o ensino de Arte se organiza exclusivamente como discurso sobre obras, pois nesse arranjo a Arte deixa de falar do corpo e converte-se em operação mental, restando ao estudante reconhecer, nomear e interpretar aquilo que outros criaram. A perspectiva que assumo recusa tal cisão: conhecer, na Arte, é também um modo de estar corporalmente no mundo, e é precisamente aí que ela encontra a Educação Física.

De modo correlato, a Educação Física não é tomada aqui como exercício técnico ou rendimento motor, e sim como componente curricular que tematiza práticas corporais culturalmente constituídas, nas quais movimento, convivência e expressão ganham densidade educativa. Em diálogo com Bracht (2005), as práticas corporais são compreendidas como manifestações culturais, e não como execuções destituídas de mundo vivido.

Essa compreensão não nasce de uma escolha isolada, e sim de um percurso que o campo da Educação Física brasileira construiu ao deslocar seu objeto. Da centralidade do gesto eficiente e da aptidão física, o componente moveu-se para a tematização da cultura corporal de movimento, entendida como o acervo de danças, jogos, lutas, ginásticas, esportes e práticas de aventura que uma sociedade produz e transmite. Daolio (1995) sustenta que o corpo é construção cultural e que a Educação Física é lida, antes de tudo, com significados; Bracht (2005) situa as práticas corporais no interior das relações sociais que as constituem. Assumir esse deslocamento implica reconhecer que ensinar uma dança popular na escola não equivale a transmitir uma sequência de passos, mas a introduzir os estudantes em um modo de habitar o mundo que carrega memória, território e pertencimento.

Entre as tradições que sustentam esse campo, aproximo-me daquela que interroga o movimento humano como linguagem. Kunz (1994) propõe compreender o se-movimentar como diálogo do sujeito com o mundo, e não como deslocamento mensurável de segmentos

corporais, deslocando o ensino do rendimento para o sentido que o estudante atribui à própria ação. Betti (2007) adensa essa direção ao ler a cultura corporal de movimento em chave fenomenológica e semiótica, mostrando que o gesto significa antes de ser explicado. Araújo e Surdi (2023) evidenciam, ao mapear a produção brasileira, que a fenomenologia vem sustentando na Educação Física escolar uma compreensão do corpo como presença e não como objeto de intervenção. É desse fundamento que retiro a legitimidade para tratar a aula de Educação Física como espaço de expressão, e não apenas de execução.

A Educação Física contribui, assim, com aquilo que lhe é próprio nesta investigação: a experiência do movimento vivido em situações de convivência, risco, esforço, ritmo e exposição ao olhar do outro. Ferreira e Wiggers (2019) lembram que esse espaço também produz interdições, e que corpos deixam de participar quando não encontram acolhimento, questão que reencontro nas hesitações descritas pelos estudantes. A BNCC reconhece as práticas corporais como objeto de conhecimento do componente e organiza-as em unidades temáticas que incluem as danças e as lutas ao lado dos esportes e das ginásticas (Brasil, 2018), o que sustenta institucionalmente a proposição desenvolvida na UE. Ao encontrar-se com a Arte, a Educação Física não abre mão dessa especificidade nem se converte em suporte para a criação plástica. Esse encontro não se organiza, contudo, por divisão de tarefas entre as áreas, como se à Educação Física coubesse o corpo em movimento e à Arte os modos sensíveis de lhe dar forma. O corpo em movimento é o mesmo nas duas áreas: é ele que dança, joga, desenha, dramatiza e cria. O que se diferencia não é o corpo, mas as tradições pedagógicas e os repertórios culturais pelos quais cada componente o interroga; a experiência vivida, essa, é uma só, e é dela que Arte e Educação Física participam conjuntamente.

As contribuições da Educação Física para esta investigação ganham densidade quando o componente é situado no campo da linguagem. Betti (2007) sustenta que a cultura corporal de movimento se funda em uma perspectiva na qual o movimentar-se comparece como forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura. Ao articular a fenomenologia de Merleau-Ponty à semiótica, o autor recusa a hierarquia entre o verbal e o não verbal, entre o intelectual e o corporal, e reconhece estudantes e professores como produtores de signos nas práticas corporais. Essa formulação sustenta o argumento central desta pesquisa: se o movimento humano já é linguagem, a Educação Física não ensina apenas técnicas ou modalidades, mas acolhe e amplia os modos pelos quais os estudantes dizem o mundo com o corpo. Assim, o fenômeno central desta pesquisa permanece sendo o corpo como linguagem. A integração entre Arte e Educação Física não é tomada como causa explicativa desse fenômeno, mas como horizonte pedagógico-curricular no qual o corpo pode manifestar-se

como presença, criação, relação e comunicação. Essa delimitação responde à exigência fenomenológica de interrogar o vivido sem convertê-lo em relação causal entre componentes curriculares.

3.4 Novo Ensino Médio, interdisciplinaridade e corporeidade

Implementar práticas interdisciplinares no Novo Ensino Médio não é tarefa simples. Santos, Janerine e Fernandes (2024) evidenciam a insegurança dos professores diante dessas práticas, alimentada por formação insuficiente e ausência de orientações claras. Esse diagnóstico interessa diretamente a esta investigação: integrar Arte e Educação Física exige do docente disponibilidade para reconhecer o corpo como território comum às duas áreas, o que supõe fundamentação teórica e formação continuada que sustentem esse modo de ensinar.

No contexto do Novo Ensino Médio, a interdisciplinaridade constitui uma atitude epistemológica que reconhece a complexidade e a totalidade dos fenômenos educativos. Essa compreensão implica rever os modos de produzir, organizar e relacionar os conhecimentos, repercutindo diretamente na atuação docente. Em diálogo com Fazenda (2012), assumir uma perspectiva interdisciplinar exige do educador uma postura de abertura ao diálogo, à comunhão de saberes e à construção coletiva do conhecimento, orientada pelo desejo de conhecer e pela disposição para ultrapassar as fronteiras disciplinares. A integração entre Arte e Educação Física, fundamentada na fenomenologia, corporifica tal atitude ao situar a corporeidade como elemento articulador e unificador das experiências. Tal integração ressoa com o que Freire (1983) caracteriza como corporeificação do conhecimento, na qual o aprender não se reduz à recepção passiva de conteúdos, mas se constitui como presença curiosa e ativa do sujeito encarnado diante do mundo.

Os itinerários formativos previstos na estrutura do Novo Ensino Médio configuram-se como espaços privilegiados para experiências integradoras. Tais itinerários permitem maior flexibilidade curricular e possibilitam o desenvolvimento de projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento em torno de temas e problemas significativos para os estudantes. A integração entre Arte e Educação Física pode contribuir significativamente para a construção de itinerários formativos que reconheçam a corporeidade como dimensão fundamental da formação humana (BRASIL, 2018; 2024). Documento do Ministério da Educação dedicado às políticas do corpo e ao currículo no Ensino Médio reforça esse horizonte ao situar as práticas corporais como dimensão formativa, e não como complemento das áreas ditas cognitivas (BRASIL, 2023).

Conforme Nóbrega (2010, p. 67), "a corporeidade é a condição de existência do humano que se manifesta na relação sensível com o mundo, não se confundindo com a noção biológica de corpo nem com a noção dualista que opõe corpo e mente".

No contexto escolar, compreender a corporeidade como experiência educativa implica reconhecer que todo aprendizado é encarnado e que o corpo sensível é o primeiro lugar do sentido (MERLEAU-PONTY, 1999; VAN MANEN, 2014). Tal reconhecimento exige a reconfiguração das práticas pedagógicas, que tradicionalmente privilegiam a dimensão cognitivo-verbal em detrimento das dimensões sensoriais, gestuais e expressivas. Daolio (1995), no campo da Educação Física, e Duarte Júnior (2010), no campo da educação estética, convergem ao defender que a formação humana integral exige a recuperação da sensibilidade como dimensão epistemológica.

A corporeidade, assim compreendida, articula três dimensões indissociáveis: a perceptiva, o corpo que sente o mundo; a expressiva, o corpo que se manifesta no mundo; e a relacional, o corpo que se constitui na intersubjetividade. Essas três dimensões, quando reconhecidas na prática pedagógica, transformam a sala de aula em espaço de experiência integradora, no qual Arte e Educação Física encontram solo comum. Cabe justificar esse número. Perceber, expressar-se e relacionar-se constituem os modos mínimos sem os quais a corporeidade deixaria de ser reconhecível como tal, ao passo que outros aspectos frequentemente arrolados o gestual, o afetivo, o lúdico, o estético já se deixam compreender no interior dessas três dimensões, e não ao lado delas. Cumpre distingui-las, ainda, das cinco estruturas existenciais discutidas nos capítulos 4 e 5: as dimensões nomeiam modos de manifestação da corporeidade no plano teórico-conceitual; as estruturas existenciais resultam da interrogação fenomenológica do vivido e nomeiam as condições em que o corpo como linguagem se mostra. Não são, portanto, listas concorrentes, mas planos distintos de elaboração.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa de campo, de inspiração fenomenológica, desenvolvida em duas etapas complementares. A primeira consistiu em revisão integrativa com interpretação fenomenológica da literatura, compreendida como método que, conforme Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 4), possibilita a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno, combinando dados da literatura teórica e empírica. Na presente investigação, esse protocolo foi articulado à atitude hermenêutica de van Manen (2014), organizando os estudos segundo as quatro fases de matriz husserliana já referidas aqui em sua forma documental: epoché documental, redução, variação imaginativa e síntese eidética, o que permitiu identificar as estruturas existenciais emergentes da literatura sobre a integração entre Arte e Educação Física antes do encontro com a pesquisa de campo. A segunda etapa correspondeu à investigação empírica conduzida no contexto escolar, por meio de oficinas pedagógicas, observação participante, rodas de conversa e registros de campo, voltadas à compreensão das vivências dos estudantes na integração entre Arte e Educação Física.

A escolha metodológica fundamenta-se em duas referências articuladas. No plano da compreensão fenomenológica, a investigação ancora-se na fenomenologia hermenêutica de van Manen (2014), que propõe abordagem interpretativa para a compreensão das experiências vividas, conforme demonstra Ayala Carabajo (2008). Os registros empíricos foram trabalhados por meio de leitura compreensiva, identificação de unidades de significado, agrupamento temático e síntese fenomenológica, em diálogo com as contribuições de Bicudo (2011) para a pesquisa fenomenológica em educação.

4.2 Natureza fenomenológica da investigação

A investigação adota abordagem fenomenológica, fundamentada nos pressupostos de Merleau-Ponty (1999) e van Manen (2014). Tal abordagem busca descrever e interpretar as experiências vividas pelos sujeitos em seu mundo da vida (Lebenswelt), sem a imposição de categorias conceituais prévias ou hipóteses explicativas causais. O rigor metodológico reside na fidelidade à descrição do fenômeno tal como ele se apresenta à consciência, buscando explicitar as estruturas essenciais e os sentidos que se evidenciam nas vivências pedagógicas

dos participantes.

Cabe explicitar, de início, a matriz que sustenta esse percurso, evitando que a articulação de diferentes autores seja lida como simples justaposição. O eixo metodológico é a fenomenologia hermenêutica de van Manen (2014), de quem tomo a compreensão da pesquisa como interpretação do vivido e a noção de existenciais como dimensões da experiência. Merleau-Ponty (1999) oferece a fundação ontológica desse eixo, ao situar o corpo como origem da percepção e do sentido. As quatro fases que organizam a compreensão, epoché, redução, variação imaginativa e síntese eidética, têm raiz na fenomenologia husserliana (Husserl, 2006) e encontram sistematização, no contexto brasileiro, em Bicudo (2011). Não as emprego, porém, em sua acepção transcendental: assumo-as deliberadamente reinterpretadas pela atitude hermenêutica, como momentos de um mesmo movimento compreensivo, e não como etapas de uma redução à essência pura. É essa costura, e a decisão de conduzi-la, que respondem por aquilo que nomeio ao longo do trabalho. Essa compreensão já se anunciava em Van Manen (2003), ao propor a pesquisa da experiência vivida como ciência humana orientada para uma pedagogia sensível à ação.

Importa precisar o estatuto do conceito de experiência mobilizado nesta investigação. Na perspectiva fenomenológica aqui assumida, a experiência não configura dado a ser coletado, evento a ser descrito de fora ou vivência objetivada a ser interpretada. Ela se apresenta como o vivido que precede a reflexão, como o tecido intencional a partir do qual os sentidos emergem, coincidindo, nos termos de van Manen (2014), com a própria noção de fenômeno. Prestar atenção à experiência, nesse sentido, significa prestar atenção aos fenômenos tal como se mostram à consciência, e não descrever o que foi observado externamente no acontecimento.

Dessa distinção decorrem implicações metodológicas decisivas. Investigar as vivências integradoras entre Arte e Educação Física não significa registrar o que os estudantes fizeram durante as oficinas, mas aproximar-se da textura pré-reflexiva daquilo que foi corporalmente sentido, feito e expresso. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que transforma a própria pesquisadora tanto quanto ilumina o fenômeno investigado: esse princípio constitui o núcleo da postura epistemológica aqui assumida, em consonância com a compreensão de Richter e Berle (2015) de que pesquisar em Educação implica o desafio de educar-se no e com o percurso da pesquisa.

Essa transformação da pesquisadora exige ser nomeada com precisão metodológica, e não apenas registrada como efeito colateral do percurso. Larrosa Bondía (2002) oferece o vocabulário para nomeá-la: o sujeito da experiência não é aquele que dispõe do que lhe acontece, mas aquele que se expõe, que se deixa afetar e que, por isso, é transformado por aquilo

que o atravessa. Aprender a ser afetada, nesse sentido, não constitui perda de rigor, mas condição da compreensão fenomenológica, uma vez que há dimensões do vivido que só se deixam conhecer por quem aceita ocupar o mesmo lugar de exposição dos sujeitos investigados. Tal compreensão encontra fundamento em Merleau-Ponty (1999), para quem a percepção do outro se dá na intercorporeidade, e não na observação de um corpo por uma consciência que dele se aparta, e ressoa na proposição de van Manen (2014) de que a pesquisa fenomenológica supõe a implicação do pesquisador no fenômeno, e não o distanciamento em relação a ele. Como professora de Arte e Educação Física na própria Unidade Escolar em que pesquiso, não me situo diante das vivências, mas nelas, e é dessa posição implicada, e não apesar dela, que a compreensão se torna possível.

4.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada na Unidade Escolar (UE), em Palmas/TO. A escolha do *locus* investigativo justifica-se por duas razões articuladas. Em primeiro lugar, trata-se da unidade escolar na qual atuo como docente de Educação Física há mais de uma década, o que garante uma relação prévia de confiança e segurança existencial, condição metodologicamente necessária para que os corpos se revelem como linguagem na investigação fenomenológica. Em segundo, a instituição apresenta trajetória de compromisso com práticas pedagógicas integradoras, configurando-se como espaço propício à articulação entre Arte e Educação Física.

A Unidade Escolar atende estudantes do Ensino Médio em contextos socioeconômicos diversos, contemplando tanto situações de vulnerabilidade social quanto de menor vulnerabilidade. As aulas de Educação Física e Arte, nesse contexto, revelaram-se como espaços privilegiados para a exploração da corporeidade e da criatividade, especialmente considerando que muitos estudantes vivenciam, fora da unidade escolar, contextos restritivos da liberdade corporal e expressiva.

Participaram da etapa vinte e cinco estudantes regularmente matriculados nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da Unidade Escolar (UE), em Palmas/TO, todos menores de 18 anos, selecionados por adesão voluntária, conforme protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT), sob Parecer Consubstanciado n. 8.442.216, CAAE n. 96052025.5.0000.5519. Desse total, quinze estudantes concluíram o percurso investigativo com participação igual ou superior a 75% das vivências propostas,

constituindo o grupo focal efetivo da pesquisa¹. A passagem de vinte e cinco ingressantes a quinze concluintes não compromete o rigor desta investigação, pois a pesquisa fenomenológica não opera com lógica amostral: o que se busca não é representatividade estatística, mas densidade de compreensão da experiência vivida (VAN MANEN, 2014). A permanência dos quinze estudantes decorreu da própria adesão voluntária que o protocolo ético exigia, e o grupo que concluiu o percurso reuniu justamente aqueles que habitaram as vivências com a continuidade necessária para que as estruturas existenciais pudessem mostrar-se. As ausências e desistências, respeitadas como direito assegurado no TCLE e no TALE, integram o próprio fenômeno investigado: dizem dos modos, por vezes hesitantes, como os corpos jovens se dispõem ou se resguardam diante do convite à expressão. Durante o Festival de Práticas Corporais, a observação participante envolveu um universo mais amplo de estudantes da UE, aproximadamente quarenta, cujas experiências compuseram o contexto coletivo das vivências investigadas, sem integrar o grupo focal.

Tal organização permitiu que as aulas integradas de Educação Física e Arte transcendessem a função instrumental de produção de dados, constituindo-se como espaço de investigação fenomenológica genuína, no qual eu, os estudantes e o fenômeno da integração coproduzimos significados por meio da experiência corporificada.

4.3.1 Critérios de inclusão

- a) estar regularmente matriculado nas 1ª, 2ª ou 3ª séries do Ensino Médio da Unidade Escolar (UE) no ano letivo de 2026;
- b) manifestar interesse e aceitar participar voluntariamente das atividades propostas na pesquisa;
- c) apresentar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelo próprio estudante;
- d) apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável legal.

¹ Distinguem-se, ao longo do trabalho, os vinte e cinco estudantes ingressantes na etapa empírica, codificados de E1 a E25, dos quinze concluintes que alcançaram participação igual ou superior a 75% das vivências propostas e que constituem o grupo focal efetivo. A codificação E1–E25 permanece estável; nos capítulos de compreensão das vivências, a referência recai sobre os concluintes.

4.3.2 Critérios de exclusão

- a) estudantes que não apresentaram os termos de consentimento e assentimento devidamente assinados;
- b) estudantes que apresentaram condição clínica formalmente informada que desaconselhasse a participação nas atividades propostas;
- c) estudantes que desistiram de participar em qualquer etapa da pesquisa, exercendo o direito de retirada do consentimento;
- d) estudantes que não participaram de, ao menos, 75% das vivências pedagógicas integradas propostas durante o período focal da investigação.

4.4 Recurso educacional: a prática pedagógica como espaço de investigação

4.4.1 Organização das vivências pedagógicas

As vivências pedagógicas integradoras entre Arte e Educação Física foram organizadas em oficinas temáticas desenvolvidas entre dezembro de 2025 e janeiro de 2026, no âmbito das aulas da jornada ampliada de fruição e arte da UE, conforme autorização institucional. Essas oficinas articularam práticas corporais expressivas, manifestações artísticas e rodas de conversa reflexivas, e tiveram como horizonte comum o Interclasse Quilombos do Tocantins, cuja culminância se corporificou no Festival de Práticas Corporais. O Festival não constituiu, portanto, o eixo organizador de todo o percurso, mas sua etapa culminante: as oficinas prepararam, alimentaram e adensaram a experiência que ali se manifestou publicamente.

O Interclasse Quilombos do Tocantins, horizonte comum dessas oficinas, desdobrou-se ao longo de quatro dias e envolveu as vinte e oito turmas da UE. Cada turma pesquisou uma comunidade quilombola do Tocantins, sua história, seu território e suas manifestações festivas, e traduziu essa pesquisa em três frentes que se sustentaram mutuamente: a produção de um estandarte e de quadros que dessem forma visual ao que fora estudado, a criação de uma apresentação de dança popular vinculada à comunidade pesquisada e a participação nas modalidades esportivas coletivas. A abertura reuniu a comunidade escolar em torno do desfile dos estandartes, e as produções plásticas permaneceram expostas no pátio durante todo o período, de modo que o espaço de circulação da UE se converteu em lugar de fruição.

O Festival de Práticas Corporais encerrou o percurso no âmbito da jornada ampliada de fruição e arte. Nele, os estudantes apresentaram publicamente as composições construídas na

oficina de dança, retomaram as danças populares ensaiadas para o Interclasse e compartilharam as produções visuais realizadas na oficina de artes plásticas. A observação participante alcançou ali um universo mais amplo, de aproximadamente quarenta estudantes da UE, cujas experiências compuseram o contexto coletivo das vivências investigadas sem integrar o grupo focal. O Festival não produziu, portanto, uma experiência distinta daquela das oficinas: ofereceu o momento em que aquilo que fora criado em situação de ensaio se expôs ao olhar da comunidade escolar, adensando as dimensões de exposição, pertencimento e reconhecimento que atravessam todo o percurso.

Foram realizadas duas oficinas, uma de dança e uma de artes plásticas, com duração média de sessenta minutos cada, em encontros únicos distribuídos ao longo do período focal: a primeira em seu início e a segunda próxima ao seu encerramento. Essa distância temporal permitiu acompanhar as transformações na relação dos estudantes com a própria expressão ao longo do percurso, na medida em que hesitações iniciais davam lugar a modos mais disponíveis de presença corporal.

A oficina de dança mobilizou práticas corporais expressivas em torno das danças populares, com destaque para a Súcia, manifestação tradicional das comunidades quilombolas do Tocantins. Seu objetivo foi favorecer que os estudantes vivenciassem o gesto dançado como linguagem, e não como mera reprodução técnica de movimentos, aproximando memória cultural, ritmo e expressividade. A oficina de artes plásticas voltou-se à produção de imagens, estandartes e quadros vinculados à temática afro-quilombola trabalhada nas vivências, com o objetivo de que a criação visual se inscrevesse no corpo que pinta, recorta e compõe, articulando materialidade e pertencimento cultural.

A articulação entre Arte e Educação Física concretizou-se no interior de cada oficina, e não pela justaposição de atividades de cada componente. Na oficina de dança, a docente de Arte contribuiu com a dimensão estética e cultural da manifestação, enquanto eu conduzi a dimensão do movimento e da consciência corporal; na oficina de artes plásticas, o percurso inverso se manifestava, com a criação visual atravessada pela discussão sobre o corpo que produz. Além de mim e da docente de Arte, participaram duas professoras de Língua Portuguesa, cuja presença ampliou o caráter integrador da proposta ao aproximar a experiência corporal e artística também do campo das linguagens, em consonância com a organização por área prevista no Novo Ensino Médio.

As rodas de conversa reflexivas ocorreram ao final de cada oficina e após o Festival, conduzidas por mim a partir do roteiro semiestruturado apresentado no Apêndice B. Nelas, os estudantes eram convidados a retomar a experiência vivida, descrevendo como se sentiram,

como utilizaram o corpo para se expressar e que sentidos atribuíam à aproximação entre os dois componentes. A condução buscou acolher as falas sem induzir respostas, em coerência com a atitude fenomenológica assumida na pesquisa, e os registros dessas rodas compareceram, junto às percepções escritas e à observação participante, como material de compreensão.

Vistas em conjunto, as três instâncias guardam entre si uma relação de preparação, adensamento e culminância. As oficinas ofereceram o espaço protegido em que a criação pôde ser experimentada sem julgamento imediato; o Interclasse ampliou essa criação para a escala da escola, convertendo a pesquisa sobre os quilombos em prática corporal e produção visual compartilhada; o Festival devolveu à comunidade escolar aquilo que os estudantes haviam elaborado. Nenhuma delas foi concebida como aplicação de um instrumento de pesquisa: constituem a própria prática pedagógica que exerço na UE, e é nessa condição, e não como situação criada para produzir dados, que se tornaram espaço de investigação fenomenológica.

4.4.2 Instrumentos de produção de dados

Foram adotados quatro instrumentos articulados de acesso à experiência vivida investigada: a) observação participante e notas de campo, registradas imediatamente após as aulas; b) registros fotográficos e audiovisuais, com tratamento ético de desfoque ou sobreposição nos rostos; c) relatos escritos dos estudantes, compreendidos como narrativas da vivência; d) diálogos informais com os estudantes e a docente de Arte, registrados em diário de campo.

Nesses instrumentos, ganha centralidade a noção de epifania pedagógica, que mobilizo nesta investigação para nomear os momentos significativos nos quais sentidos sobre o corpo, o movimento e a criação se tornam visíveis, instantes em que o fenômeno educativo se mostra em sua densidade existencial. A escolha do termo não é casual: epifania remete ao acontecimento, à manifestação de sentidos que se revela no encontro pedagógico sem ter sido planejada ou antecipada. Em chave merleau-pontyana, o fenômeno é aquilo que se mostra por si mesmo à percepção (MERLEAU-PONTY, 1999); a epifania pedagógica designa, assim, o instante em que essa mostração irrompe no cotidiano escolar, quando um gesto, uma hesitação, um riso ou uma criação coletiva condensam sentidos que ultrapassam a intenção didática. Van Manen (2014) reconhece essa dimensão ao sustentar que o sentido fenomenológico não se deduz nem se demonstra: ele se doa em momentos de compreensão súbita, nos quais a experiência vivida se deixa apreender em sua significatividade própria.

Tais epifanias, acolhidas por meio da observação participante, dos relatos dos

estudantes, dos registros visuais e dos diálogos pedagógicos descritos nos instrumentos anteriores, constituem o material privilegiado da compreensão fenomenológica. Conforme van Manen (2014), a pesquisa fenomenológica em educação não busca generalização estatística, mas adensamento da compreensão sobre fenômenos vividos. Tal pressuposto fundamenta a opção desta investigação por trabalhar com os quinze estudantes concluintes do grupo focal, em uma Unidade Escolar pública de Palmas/TO, em período focal definido para a apreensão rigorosa das estruturas existenciais que se evidenciam na integração entre Arte e Educação Física no cotidiano escolar.

Assim, esta pesquisa honra simultaneamente o rigor fenomenológico e a realidade concreta da Educação Básica, transformando a prática pedagógica em fonte de conhecimento e em horizonte de compreensão sobre como os estudantes vivenciam o corpo como linguagem na interface entre Arte e Educação Física.

4.4.3 Foco da compreensão fenomenológica

A compreensão orientou-se para: o corpo como linguagem, com identificação das estruturas existenciais que caracterizam a experiência vivida investigada da corporeidade; e a integração entre Arte e Educação Física, com apreensão dos pontos de convergência, das tensões, dos desafios e das potencialidades pedagógicas que se evidenciam no diálogo interdisciplinar.

4.5 Procedimentos de compreensão fenomenológica

Denomino-os eixos de atenção, e não categorias, porque eles não antecederam o vivido como molduras fechadas: funcionaram como direções do olhar que orientaram a leitura das notas de campo, dos relatos escritos e dos registros visuais. No primeiro eixo, a atenção voltou-se aos modos como os estudantes se mostravam corporalmente nas vivências: gestos, posturas, hesitações, aproximações e criações que davam a ver sentidos sobre o próprio corpo. No segundo, o olhar dirigiu-se aos momentos em que os saberes da Arte e da Educação Física se encontravam na experiência concreta: quando uma prática corporal solicitava criação plástica, quando uma produção artística convocava o movimento, quando as rodas de conversa entrelaçavam as duas áreas. Em ambos os eixos, permaneci atenta ao que a experiência mostrava por si mesma, permitindo que aspectos não antecipados emergissem e reconfigurassem a própria direção do olhar.

Os materiais produzidos durante a investigação, a saber, notas de campo, relatos escritos, observações das vivências e registros fotográficos autorizados, foram retomados ao longo do percurso interpretativo. A compreensão estruturou-se em quatro momentos articulados, de matriz husserliana e sistematizados por Bicudo (2011), aqui reinterpretados na chave hermenêutica de van Manen (2014): epoché, redução fenomenológica, variação imaginativa e síntese eidética. Não os tomo como etapas sucessivas de uma redução transcendental, mas como movimentos de um mesmo gesto compreensivo diante do vivido.

4.5.1 Epoché

A epoché foi assumida ao longo da pesquisa como exercício permanente de atenção fenomenológica diante das experiências relatadas pelos participantes. Busquei suspender interpretações previamente estabelecidas sobre corpo, movimento e integração entre Arte e Educação Física, em diálogo com Husserl (2006).

Descrever esse exercício exige narrá-lo desde o lugar em que ele se deu. Atuo há mais de uma década como professora na Unidade Escolar investigada e conheço os estudantes, os espaços e as rotinas que compõem o campo; nessas condições, a epoché não pôde ser praticada como distanciamento, pois não havia de onde me distanciar. Ela se exerceu, ao contrário, como suspensão dos juízos que a minha própria experiência docente havia sedimentado: a expectativa de que determinadas turmas participariam mais, a leitura antecipada do retraimento de alguns estudantes como desinteresse, a convicção prévia sobre o que uma aula integradora deveria produzir. Em diversos momentos percebi que essas antecipações se adiantavam ao que os estudantes efetivamente mostravam, e foi ao suspendê-las que pude reconhecer, por exemplo, que a hesitação diante do olhar do outro não era ausência de envolvimento, mas modo próprio de estar presente. A epoché, assim compreendida, não anulou a minha implicação no campo: tornou-a metodologicamente vigiada.

4.5.2 Redução fenomenológica

A redução fenomenológica desenvolveu-se no horizonte da compreensão hermenêutica dos registros produzidos durante a pesquisa, buscando identificar as estruturas essenciais das experiências de integração e reconhecendo elementos invariantes que caracterizam o campo vivido. Nesse movimento, as epifanias pedagógicas registradas em campo funcionaram como pontos de condensação do sentido: foi a partir delas que os elementos invariantes começaram a se anunciar.

4.5.3 Variação imaginativa

A variação imaginativa foi conduzida explorando as múltiplas possibilidades de manifestação do fenômeno em diferentes situações vivenciadas pelos estudantes, permitindo reconhecer as estruturas existenciais que permaneceram constantes mesmo quando as manifestações específicas variaram. Esse movimento concretizou-se em dois gestos interpretativos. O primeiro consistiu em comparar os registros produzidos em contextos distintos: oficinas diferentes, modos individuais e coletivos de participação, situações de maior ou menor entrelaçamento entre Arte e Educação Física, manifestações corporais e relatos escritos. O segundo consistiu em interrogar cada situação vivida, imaginando alterações em seus elementos: a experiência de integração continuaria sendo reconhecida como a mesma sem a criação coletiva? Sem o envolvimento corporal? Sem a relação entre os estudantes? Sem a articulação dos saberes das duas áreas? Quando a resposta se mostrava negativa, o elemento interrogado revelava-se constitutivo do fenômeno; quando a experiência permanecia reconhecível, o elemento evidenciava-se circunstancial. Foi esse exercício que permitiu distinguir o que sustenta o sentido da experiência daquilo que apenas a acompanha.

Retomo, a título de exemplo, uma situação vivida na oficina de dança. Os estudantes, inicialmente tímidos, foram convidados a compor coletivamente uma sequência a partir das danças populares pesquisadas para o Interclasse; aos poucos, os corpos se soltaram, e a criação passou a circular entre eles. Diante dessa cena, exercitei as variações. Imaginei-a sem a criação coletiva, com cada estudante executando sozinho passos prescritos: a hesitação inicial não encontraria o apoio do grupo, e a vivência se converteria em exercício técnico; o fenômeno não se sustentaria. Imaginei-a sem o envolvimento corporal, com os estudantes apenas assistindo ou lendo sobre as danças: restaria um conteúdo sobre cultura, mas não uma experiência de integração; o fenômeno tampouco se sustentaria. Imaginei-a sem a articulação dos saberes, com a dança apartada da pesquisa sobre os quilombos e da criação plástica dos estandartes: haveria aula de Educação Física, mas não vivência integradora. Em contrapartida, quando imaginei alterações no local da oficina, na ordem das atividades ou nos materiais disponíveis, a experiência permanecia reconhecível como o mesmo fenômeno: eram, portanto, elementos circunstanciais. Foi por esse caminho que a criação coletiva, o envolvimento corporal, a relação entre os estudantes e o entrelaçamento dos saberes das duas áreas se revelaram constitutivos do corpo como linguagem nas vivências integradoras.

4.5.4 Síntese eidética

A síntese eidética culminou na explicitação das estruturas existenciais fundamentais que se evidenciam na experiência da integração entre Arte e Educação Física: corporalidade, espacialidade, temporalidade, relacionalidade e materialidade. Cumpre esclarecer o estatuto dessas estruturas no percurso da investigação. Elas não foram inventadas pela síntese eidética: já se anunciavam na revisão integrativa-fenomenológica (capítulo 5), em diálogo com os existenciais fundamentais propostos por van Manen (2014) como dimensões constitutivas da experiência vivida. Assumi-as, portanto, como horizonte prévio de compreensão, e não como categorias de enquadramento impostas ao vivido: na perspectiva hermenêutica que orienta esta pesquisa, toda compreensão parte de uma pré-compreensão que se expõe ao fenômeno e por ele se deixa interrogar. A síntese eidética consistiu precisamente nesse trabalho: interrogar, diante do campo empírico, a pertinência das estruturas anunciadas pela literatura, permanecendo aberta à possibilidade de que o vivido as sustentasse, as reconfigurasse ou exigisse abandoná-las. No encontro com as experiências dos estudantes, as cinco estruturas se sustentaram, mas ganharam contornos próprios, distintos dos descritos pelos estudos revisados, como as seções seguintes evidenciam.

Sustentar que as estruturas se reconfiguraram exige mostrar em que medida isso ocorreu. A materialidade, nos estudos revisados, comparece sobretudo como disponibilidade de espaços, materiais e recursos para as práticas; no campo, ela se mostrou como produção material dos próprios estudantes, os estandartes e os quadros que passaram a habitar o pátio da UE e a sustentar o pertencimento coletivo. A espacialidade, por sua vez, deixou de nomear a quadra ou a sala de arte como lugares dados e passou a designar a conversão de um espaço de circulação em lugar de fruição e reconhecimento. Foi nessa diferença entre o que a literatura anunciava e o que o vivido apresentou que a síntese eidética se exerceu como interrogação, e não como confirmação.

Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico da investigação

Etapa	Descrição
1. Fenômeno	Corpo como linguagem nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio.
2. Fundamentação	Revisão integrativa-fenomenológica: 24 estudos selecionados.

3. Vivências	Oficinas pedagógicas, observação participante e rodas de conversa: 15 estudantes concluintes.
4. Compreensão	Epoché, redução fenomenológica, variação imaginativa e síntese eidética.
5. Encaminhamentos	Estruturas existenciais identificadas e proposições pedagógicas integradoras.

Fonte: Elaborado pela autora com base no percurso metodológico da pesquisa (2025/2026).

Nota: Metodológica: a revisão integrativa em perspectiva fenomenológica. Diferentemente de um estado da arte puramente bibliométrico ou descritivo, a revisão integrativa aqui adotada assume caráter fenomenológico. Ela busca reunir e sintetizar múltiplos estudos para identificar as estruturas existenciais que se evidenciam na literatura sobre a integração Arte/Educação Física, configurando uma abertura orientada para o campo empírico. As estruturas dela resultantes constituem uma pré-compreensão que não enquadra o vivido antes de sua manifestação, mas prepara o olhar para o encontro com os estudantes e com as experiências que se corporificam no cotidiano escolar, permanecendo exposta ao que esse encontro pudesse sustentar, reconfigurar ou desmentir.

4.6 Revisão integrativa com interpretação fenomenológica

Cumprе reconhecer que a revisão integrativa, em sua formulação de origem, vincula-se à tradição da saúde baseada em evidências, na qual o protocolo de seleção, avaliação e síntese de estudos busca consolidar um corpo cumulativo de evidências sobre determinado problema (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A fenomenologia hermenêutica de van Manen (2014), ao contrário, recusa a lógica da evidência e a antecipação de categorias explicativas, voltando-se para a compreensão do vivido tal como ele se mostra. Assumo essa diferença não como obstáculo, mas como tensão produtiva que oriento de modo deliberado: aproprio-me do protocolo integrativo em seu rigor de sistematização e rastreabilidade dos estudos, sem aderir ao seu pressuposto de evidência. Converto, assim, as etapas do protocolo em momentos de uma *epoché* documental, na qual a literatura não é tomada como prova a ser acumulada, mas como campo de manifestação a ser interrogado.

A revisão que conduzo não enquadra o vivido antes de sua manifestação; ela prepara o olhar para o encontro com os estudantes, suspendendo juízos prévios e deixando que as estruturas existenciais se evidenciem a partir dos próprios estudos. É nesse sentido preciso que a denomino revisão integrativa com interpretação fenomenológica: um procedimento que conserva a sistematicidade da revisão integrativa e a coloca a serviço da atitude fenomenológica de compreensão.

Tal procedimento distingue-se, ainda, do estado da arte. Este se ocupa de mapear, quantificar e classificar a produção acadêmica de um campo em determinado período, descrevendo tendências, lacunas e recorrências temáticas; seu interesse recai sobre o que já foi produzido como inventário do conhecimento. A revisão que conduzo não busca inventariar a produção nem medir sua distribuição: volta-se para o sentido que se mostra nos estudos quando interrogados desde a questão do corpo como linguagem. Onde o estado da arte pergunta quanto e o que se produziu sobre um tema, esta revisão pergunta como o fenômeno comparece nos relatos de experiência reunidos, deixando que as estruturas existenciais se evidenciem a partir do vivido descrito pelos próprios pesquisadores. Não se trata, portanto, de descrever a literatura, mas de demorar-se nela como campo de experiência já elaborada, de modo que a sistematização herdada da revisão integrativa permaneça a serviço da compreensão fenomenológica, e não de uma cartografia do campo.

4.6.1 Pergunta norteadora

A questão norteadora foi formulada com base na estratégia PICO (População, Interesse, Contexto): **Como o corpo como linguagem se mostra nas experiências de integração entre Arte e Educação Física no Ensino Médio?** Nessa formulação, P (População) corresponde aos estudantes do Ensino Médio envolvidos nas práticas de integração entre Arte e Educação Física; I (Interesse) corresponde ao corpo como linguagem, compreendido não como objeto, mas como presença expressiva; e Co (Contexto) corresponde ao contexto educacional do Ensino Médio, com foco nas práticas pedagógicas integradoras. Foi essa interrogação que orientou as estratégias de busca, os critérios de seleção e a compreensão dos estudos reunidos na revisão integrativa-fenomenológica, mantendo o olhar dirigido ao fenômeno investigado ao longo de todo o percurso. Essa interrogação não difere daquela que orienta a pesquisa como um todo, formulada na seção 2.3: ela a retoma no plano dos estudos já publicados, perguntando à literatura o que o campo empírico seria depois interrogado a mostrar.

4.6.2 Estratégias de busca

A busca foi realizada nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES, SciELO, BDTD, ERIC e Google Scholar. O recorte temporal compreendeu o período de 2015 a 2025. Os descritores foram selecionados a partir do DeCS e do Thesaurus da ERIC, incluindo: arte, educação física, interdisciplinaridade, corpo, linguagem corporal, fenomenologia, ensino médio e integração curricular.

4.6.3 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos estudos publicados em português, inglês ou espanhol que abordem a integração entre Arte e Educação Física, discutam o corpo como linguagem ou a corporeidade na educação, e estejam disponíveis na íntegra, desde que neles alguma experiência vivida comparecesse de modo descritível, condição sem a qual não haveria fenômeno a interrogar. Foram excluídos estudos cujo tratamento da integração se limitasse à menção ou à prescrição, sem descrição de experiência, duplicados. A formulação desses critérios exige um esclarecimento, sob pena de incoerência com a posição assumida na seção 4.6. Ao converter o protocolo integrativo em epoché documental, não me é possível manter o critério usual de exclusão de estudos sem dados empíricos, formulado no interior da tradição da evidência: o que esta revisão interroga não é a presença de dados, mas a presença de experiência descrita. Por isso o critério foi reformulado, e não apenas herdado — acolhem-se ensaios teóricos e relatos de experiência sempre que o vivido neles se deixe ver, e recusam-se os estudos em que a integração é afirmada sem que nenhuma vivência se mostre. A busca inicial resultou em 847 publicações; após a aplicação dos critérios, foram selecionados 24 estudos.

4.6.4 Compreensão dos estudos selecionados

A compreensão desenvolveu-se a partir de leitura reflexiva das produções selecionadas, com instrumento estruturado contendo identificação dos estudos, características metodológicas, participantes, instrumentos utilizados, principais achados e limitações.

4.7 Aspectos éticos

Os procedimentos aqui descritos observam as diretrizes das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012, 2016), que regulamentam, respectivamente, as pesquisas envolvendo seres humanos e as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

4.7.1 Riscos e benefícios

Foram identificados como riscos potenciais: situações de timidez, constrangimento ou sensação de exposição em atividades coletivas; desconforto emocional leve; e risco residual de

identificação indevida em registros de imagem e voz. Como medidas mitigatórias, as atividades foram desenvolvidas de forma progressiva, a participação foi voluntária e o direito de interrupção foi assegurado a qualquer momento. Quanto aos benefícios, a pesquisa contribuiu para ampliar experiências de expressão corporal e favorecer o desenvolvimento de vivências reflexivas e relacionais entre os estudantes.

4.7.2 Confidencialidade e anonimato

Na organização interna dos registros, os vinte e cinco participantes receberam códigos alfanuméricos, de E1 a E25, atribuídos a todos os estudantes ingressantes na etapa empírica. No corpo desta dissertação, contudo, os quinze concluintes do grupo focal são referidos por nomes fictícios, atribuídos por mim: Amanda, Breno, Clara, Dandara, Enzo, Flávia, Gustavo, Helena, Igor, Júlia, Kauã, Lívia, Miguel, Nina e Otávio. A escolha de pseudônimos, em substituição aos códigos, cumpre a mesma função ética de preservação do anonimato, mas o faz em coerência com a perspectiva fenomenológica assumida nesta investigação: quem vive a experiência não é uma unidade de registro, e sim uma presença singular, encarnada e nomeável. Os nomes fictícios guardam correspondência com os códigos originais na chave de identificação e não possuem qualquer relação com os nomes reais dos estudantes. A chave de correspondência foi armazenada separadamente, em arquivo protegido por senha, com acesso restrito à pesquisadora. Os dados permanecerão armazenados pelo prazo de cinco anos após o encerramento da pesquisa, sendo posteriormente eliminados em conformidade com as diretrizes éticas.

Somente registros visuais previamente anonimizados foram incorporados ao corpo desta dissertação. Fotografias com rostos reconhecíveis ou elementos capazes de identificar diretamente os estudantes não foram incluídos nesta versão, em respeito aos procedimentos de confidencialidade e proteção da imagem previstos no protocolo ético aprovado sob Parecer n. 8.442.216.

4.7.3 Autorização institucional

A realização da etapa empírica contou com a anuência formal da Unidade Escolar (UE), mediante Termo de Anuência Institucional, e com a autorização expedida pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), conforme Autorização n. 64/2025/GPFIPE, vinculada ao SGD n. 2025/27009/324015, emitida em 28 de novembro de 2025. Como

compromisso ético decorrente dessa anuência, assumo a devolutiva dos resultados à escola-campo: concluída a pesquisa, os achados e o roteiro orientador de vivências integradoras (seção 8.5) serão apresentados à gestão, aos docentes envolvidos e à comunidade escolar da UE, em encontro destinado ao compartilhamento das compreensões construídas e à escuta das ressonâncias que a experiência deixou no chão da escola.

5 REVISÃO INTEGRATIVA COM INTERPRETAÇÃO FENOMENOLÓGICA

Este capítulo apresenta a revisão integrativa com interpretação fenomenológica realizada com vinte e quatro estudos selecionados a partir dos critérios definidos no Capítulo 4. Mais do que um inventário temático da literatura, a revisão configura-se como procedimento de compreensão que articula, em perspectiva fenomenológica, a produção acadêmica sobre corporeidade, interdisciplinaridade e experiências pedagógicas integradoras, preparando o olhar para o encontro com o vivido investigado na Unidade Escolar.

O material organiza-se em torno de três eixos temáticos que emergiram da leitura reflexiva e da epoché documental empreendida sobre as produções selecionadas: fundamentos fenomenológicos e corporeidade; interdisciplinaridade e práticas integradoras; e metodologias e experiências pedagógicas. Tais eixos não constituem categorias fechadas de enquadramento, mas horizontes interpretativos que se mostraram à compreensão à medida que os estudos foram interrogados em sua contribuição ao fenômeno central desta investigação: o corpo como linguagem nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio.

A síntese fenomenológica que resulta desse percurso não esgota o sentido dos estudos revisados; antes, configura-se como abertura orientada para as estruturas existenciais que se revelaram recorrentes e essenciais nas produções examinadas — estruturas que, subsequentemente, se corporificaram nas vivências empíricas investigadas na Unidade Escolar, conforme apresentado nos capítulos seguintes.

Quadro 2 – Estudos selecionados na revisão integrativa com interpretação fenomenológica

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
EIXO 1. Fundamentos Fenomenológicos e Corporeidade					
1	KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; SURDI, Aguinaldo Cesar	Artigo	Kinesis	2021	Discute o jogo de futebol a partir da teoria espacial e corporal, evidenciando o movimento como experiência situada, relação corpo-espço e modo de percepção do mundo vivido.
2	NÓBREGA, Terezinha Petrucia da	Livro	Editora do IFRN	2016	Aprofunda a corporeidade em perspectiva merleau-pontyana, articulando corpo, fenomenologia, movimento, mente corpórea e Arte do movimento, contribuindo para compreender o corpo como dimensão sensível, expressiva e formativa da educação.
3	SÉRGIO, Manuel	Artigo	Motricidades	2022	Discute a motricidade humana como conceito fundante para compreender o sujeito em movimento, articulando corpo, intencionalidade e formação humana.
4	BEZERRA; MOREIRA	Artigo	Revista Encontro de Pesquisa em Educação	2013	Discute o corpo no processo de ensino e aprendizagem,

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
					contribuindo para pensar a corporeidade como dimensão constitutiva da experiência educativa.
5	MARQUES, Isabel A.	Livro	Cortez	2019	Discute o ensino da dança na escola a partir de textos e contextos educativos, contribuindo para compreender a dança como linguagem artística, prática corporal expressiva e experiência formativa no campo da Arte.
6	BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina	Artigo	Pensar a Prática	2017	Examina o livro didático na Educação Física escolar a partir da visão de professores e alunos, contribuindo para discutir o uso de materiais didáticos, a organização dos conteúdos e o apoio pedagógico às práticas corporais na escola.
7	PATTO, Maria Helena Souza	Livro	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	2022	Examina a produção do fracasso escolar como processo psicossocial complexo, situado nas relações entre escola pública, desigualdade social e práticas institucionais.

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
8	ARAÚJO, Allyson Carvalho de; SURDI, Aguinaldo Cesar	Artigo	Revista Tempos e Espaços em Educação	2023	Apresenta contribuições da fenomenologia para a Educação Física escolar brasileira, com base em Merleau-Ponty e Kunz.
9	SPANGHERO, Maíra	Artigo	O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes	2018	Discute o projeto Dança Cover, abordando memória, ensino, criação e autoria em dança, contribuindo para compreender o movimento corporal como linguagem artística, prática de registro, recriação e produção de sentidos no campo da Arte.
10	FERREIRA, Ivan Vilela; WIGGERS, Ingrid Dittrich	Artigo	Pensar a Prática	2019	Investiga, por meio de revisão de literatura, as interdições das práticas corporais de estudantes nas aulas de Educação Física, contribuindo para problematizar exclusões, restrições e silenciamentos do corpo no cotidiano escolar.
EIXO 2. Interdisciplinaridade e Práticas Integradoras					
11	RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar	Artigo	Movimento	2014	Discute relações entre corpo, Educação Física e religião no espaço escolar, contribuindo para

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
					compreender como crenças e normas culturais atravessam a participação corporal dos estudantes.
12	TENÓRIO, Jonas Gonçalves; SILVA, Cinthia Lopes da	Artigo	Salusvita	2015	Relata experiência pedagógica que articula Educação Física e Artes por meio de jogos e brincadeiras, contribuindo para pensar práticas integradoras entre as duas áreas no cotidiano escolar.
13	EHRENBURG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana	Artigo	Educação e Pesquisa	2020	Investiga práticas corporais na formação continuada de professoras, articulando educação, Educação Física e Arte, e evidenciando possibilidades educativas e artísticas da gestualidade, do corpo e da expressividade nas experiências formativas.
14	MACHADO, Roseli Belmonte	Artigo	Movimento	2022	Problematiza a constituição da diferença nas legislações que orientam os currículos de formação em Educação Física, contribuindo para pensar práticas integradoras a partir da diversidade corporal, da

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
					inclusão e da formação docente.
15	IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves da; FERNANDES, Mayra Matias; PALLA-KANE, Ana	Artigo	Educação: Teoria e Prática	2019	Discute as potencialidades da aprendizagem observacional para o ensino inclusivo em Educação Física, contribuindo para pensar práticas pedagógicas atentas à diversidade dos corpos na escola.
16	LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane	Artigo	Revista on line de Política e Gestão Educacional	2020	Discute as finalidades educativas escolares e a escola socialmente justa, destacando a diversidade sociocultural no plano pedagógico-didático e contribuindo para pensar práticas integradoras comprometidas com formação humana, justiça escolar e desenvolvimento dos estudantes.
17	NUNES, Kezia Rodrigues; NEIRA, Marcos Garcia	Artigo	Currículo Fronteiras	sem 2021	Discute currículo e avaliação discente na educação infantil por meio de prática cartográfica dos registros cotidianos, contribuindo para compreender experiências curriculares como

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
					processos formativos situados, sensíveis ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas.
18	ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva	Artigo	Currículo Fronteiras	sem 2019	Discute os cotidianos escolares como espaçotempos de resistência e criação, contribuindo para compreender práticas curriculares inventivas, redes de saberesfazeres e experiências formativas produzidas no cotidiano da escola.
EIXO 3. Metodologias e Experiências Pedagógicas					
19	DEVIDE, Fabiano Pries	Relato de Experiência	Cadernos de Formação RBCE	de 2025	Descreve a implantação da disciplina Educação Física e Arte: Diálogos, realizada em 2023 em curso de Licenciatura de universidade pública do Rio de Janeiro, evidenciando possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares entre Educação Física e Arte por meio de práticas corporais relacionadas às artes visuais, ao cinema, à

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
					música, à literatura e à dança.
20	FELDMANN, Marina Graziela	Artigo	Olhar de Professor	2009	Discute dimensões da formação de professores e sua relação com o ensino de Arte na escola brasileira, contribuindo para compreender a Arte como campo de saber, pensamento e prática formativa no currículo da educação básica.
21	LUCENA, Ricardo de Figueiredo; TRIGUEIRO, Nilene Matos	Artigo	Cadernos CEDES	2018	Discute a capoeira de Mestre Bimba como prática corporal ressignificada historicamente, evidenciando o jogo de corpo, a mandinga e a experiência cultural da capoeira como espaço educativo, expressivo e formativo.
22	CRUZ, Rodrigo Wanderley de Sousa	Livro	Coleção Pesquisa em Educação Física	2015	Relata uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física escolar fundamentada na proposta de educação de corpo inteiro de João Batista Freire, valorizando jogos, brincadeiras populares,

N.	Autor(es)	Tipo	Periódico/Instituição	Ano	Síntese do trabalho
					movimento, cultura dos alunos e formação motora, afetiva, cognitiva e social.
23	CANDAU, Vera Maria Ferrão	Artigo	Cadernos de Pesquisa	2016	Discute as relações entre escola e práticas interculturais, tendo como referência um curso inspirado na pesquisa-ação, contribuindo para pensar práticas pedagógicas integradoras no cotidiano escolar, articuladas às diferenças culturais, à formação continuada e à construção coletiva na escola.
24	BINS, Gabriela Nobre; FARIAS, Letícia Gomes	Artigo	Ensino em Perspectivas	2022	Relata trabalho coletivo entre Educação Física e Arte Educação em escola municipal de Porto Alegre, articulando práticas escolares, relações étnico-raciais, gênero e produção de sentidos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos selecionados na revisão integrativa (2026).

5.1 Implicações para a educação

A revisão integrativa com interpretação fenomenológica dos vinte e quatro estudos selecionados revela que o encontro entre Arte e Educação Física, quando fundamentado na perspectiva fenomenológica do corpo como linguagem, constitui-se como território pedagógico de singular potência formativa. Essa potência não se apresenta de forma linear ou cumulativa;

ela comparece nas frestas das práticas descritas, nos deslocamentos de percepção relatados pelos pesquisadores e nos gestos que, ao articularem movimento e expressão artística, excedem as funções meramente técnicas que o currículo escolar frequentemente lhes atribui.

Os estudos que compõem o Eixo 1, fundamentos fenomenológicos e corporeidade, evidenciam que a tradição fenomenológica, especialmente a contribuição de Merleau-Ponty, fornece à investigação educacional ferramentas conceituais indispensáveis para apreender processos formativos que transcendem a dimensão cognitiva. Kunz, Hildebrandt-Stramann e Surdi (2021) fundamentam o movimento humano como experiência situada, demonstrando que o corpo em jogo não executa instruções externas, mas institui relações com o espaço e produz sentido a partir de sua própria lógica expressiva. Tal compreensão ressoa com Nóbrega (2016), para quem as práticas corporais somente ganham estatuto formativo pleno quando reconhecidas em sua dimensão de corporeidade, isto é, como experiência vivida que integra percepção, expressão e presença no mundo.

Sérgio (2022) aprofunda essa perspectiva ao articular motricidade humana e formação integral, propondo que a escola não se constitui como espaço de formação genuína enquanto reduz o estudante a uma presença cognitiva abstrata, apartada do sujeito em movimento que ele é. Em diálogo com esse horizonte, Bezerra e Moreira (2013) discutem o corpo no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que a corporeidade não é adorno do processo educativo, mas dimensão constitutiva da experiência pela qual o estudante produz e comunica sentidos. Patto (2022), por sua vez, ao examinar a produção do fracasso escolar como processo psicossocial, evidencia que as relações entre escola pública, desigualdade e práticas institucionais atravessam os corpos dos estudantes, lembrando que nenhuma aprendizagem se realiza fora das condições concretas em que a vida escolar acontece.

A dimensão expressiva do movimento comparece com particular riqueza nos trabalhos de Marques (2019) e Spanghero (2018). Marques demonstra que a dança, enquanto linguagem corporal, potencializa formas de conhecimento que a palavra isolada não alcança, revelando o corpo dançante como superfície de inscrição de memórias, afetos e saberes culturais. Spanghero, ao investigar o projeto Dança Cover, evidencia que a dança na escola configura experiências de memória, recriação e autoria nas quais os estudantes experimentam formas de presença e de relação com o outro qualitativamente distintas daquelas propiciadas pelas práticas disciplinares convencionais. Araújo e Surdi (2023) consolidam essa perspectiva ao demonstrar que a fenomenologia oferece à Educação Física escolar uma atitude investigativa que reconhece o corpo como sujeito, e não como objeto, das práticas pedagógicas. Ferreira e Wiggers (2019), por fim, ao investigarem as interdições das práticas corporais dos estudantes nas aulas de

Educação Física, evidenciam, por contraste, que a superação de exclusões e silenciamentos do corpo inaugura modos de habitar o espaço escolar mais conscientes, expressivos e relacionais.

Ao final deste primeiro eixo, compreendo que os estudos reunidos convergem para reconhecer o corpo como sujeito da experiência educativa, considerando sua presença expressiva que produz sentidos antes de qualquer formulação conceitual. Essa compreensão sustenta a interrogação central da minha investigação: se o corpo já é linguagem, cabe à escola não o ensinar a significar, mas criar condições para que sua expressividade se mostre e seja acolhida. É esse o horizonte que as vivências integradoras entre Arte e Educação Física, compreendidas nos capítulos seguintes, procuram habitar.

Os estudos do Eixo 2, interdisciplinaridade e práticas integradoras, configuram o horizonte curricular e pedagógico no qual o corpo como linguagem pode mostrar-se. Rigoni e Daolio (2014) examinam como crenças e normas culturais atravessam a participação corporal dos estudantes, evidenciando que o corpo que chega à escola é sempre um corpo culturalmente situado. Essa aproximação permite compreender que a separação entre Arte e Educação Física resulta, em grande medida, de processos históricos, curriculares e institucionais, embora cada área preserve especificidades epistemológicas e pedagógicas. Ou seja, a separação entre essas áreas não decorre principalmente da natureza dos conhecimentos que elas produzem, pois ambas podem estudar e desenvolver experiências corporais, expressivas, estéticas e culturais. Isso não apaga o que cada área guarda de próprio: a Arte responde por tradições de criação, apreciação e contextualização das linguagens artísticas, com objetos e critérios estéticos consolidados; a Educação Física responde pela tematização das práticas corporais e pelo estudo do se-movimentar, com tradições teóricas e modos próprios de produzir conhecimento. O que a integração convoca é o reconhecimento de que ambas se encontram no corpo que se expressa. Machado (2022), em perspectiva mais crítica, problematiza a constituição da diferença nos currículos de formação em Educação Física, apontando que a integração genuína exige transformações na formação dos docentes e no modo como a diversidade corporal é acolhida.

Ehrenberg e Ayoub (2020) investigam práticas corporais que articulam educação, Educação Física e Arte, revelando que a gestualidade e a expressividade se tornam mais intensas quando as duas áreas se encontram em propostas pedagogicamente intencionais. Bins e Farias (2022) relatam o trabalho coletivo entre Educação Física e Arte em escola pública, mostrando que a experiência corporal compartilhada se configura como espaço privilegiado de produção de sentidos coletivos. Iaochite et al. (2019) demonstram que a aprendizagem observacional amplia as possibilidades de um ensino inclusivo na Educação Física, evidenciando que a participação corporal também se constrói no olhar que acompanha, imita e

aprende com o movimento do outro. Libâneo e Silva (2020) fundamentam, ao discutirem as finalidades educativas escolares e a escola socialmente justa, um horizonte de inteligibilidade sobre as condições estruturais que favorecem ou dificultam práticas comprometidas com a formação humana. Nunes e Neira (2021) e Alves, Ferraço e Gomes (2019) inscrevem o cotidiano escolar no centro dos diálogos curriculares, evidenciando que as experiências curriculares se constituem como territórios de resistência à fragmentação disciplinar e como espaços de produção de identidades e de pertencimentos culturais. Tenório e Silva (2015), por sua vez, descrevem experiência pedagógica que aproxima Educação Física e Artes por meio de jogos e brincadeiras, evidenciando que a integração se sustenta em propostas concretas do cotidiano escolar.

Deste segundo eixo, retenho uma compreensão que orienta o modo como interrogo o campo empírico: a separação entre Arte e Educação Física não constitui uma necessidade epistemológica, mas uma construção histórica, curricular e institucional. Os estudos evidenciam que a integração genuína não se realiza por justaposição de conteúdos: ela solicita intencionalidade pedagógica, condições organizacionais favoráveis e, sobretudo, o reconhecimento de que as duas áreas se encontram no corpo que se expressa. Essa compreensão me permite acolher as vivências da UE como resposta situada a um desafio que atravessa o currículo do Ensino Médio.

Os estudos do Eixo 3, metodologias e experiências pedagógicas, aproximam a revisão das condições concretas sob as quais o corpo como linguagem se corporifica na escola. Deive (2025) relata experiência interdisciplinar bem-sucedida entre Educação Física e Arte, articulando práticas corporais às artes visuais, ao cinema, à música, à literatura e à dança, e evidenciando as condições pedagógicas que a tornaram possível: intencionalidade docente, disponibilidade corporal dos estudantes e criação de espaços de expressão que excedam a lógica da avaliação e do desempenho. Lucena e Trigueiro (2018), ao investigarem a capoeira de Mestre Bimba como prática corporal historicamente ressignificada, evidenciam que a experiência coletiva do corpo em movimento e em criação, com seu jogo de corpo e sua mandinga, gera vínculos entre os participantes e ressignifica os espaços educativos. Cruz (2015), ao relatar experiência fundamentada na educação de corpo inteiro de João Batista Freire, demonstra que jogos e brincadeiras populares potencializam a participação dos estudantes e promovem formas de aprendizagem atravessadas pelas dimensões afetiva e reflexiva. Candau (2016) e Bins e Farias (2022) evidenciam, em experiências desenvolvidas na escola pública, que práticas pedagógicas construídas coletivamente e atravessadas pelas diferenças culturais produzem experiências educativas marcadas pela expressividade, pela criatividade e pelo engajamento

corporal.

O relato de experiência de Devides (2025), publicado nos Cadernos de Formação RBCE, revela que a integração entre as duas áreas não é apenas possível no contexto da escola básica, mas que ela começa a corporificar-se também nos espaços de formação docente. Nunes e Neira (2021) complementam esse horizonte ao proporem a prática cartográfica dos registros cotidianos como caminho avaliativo, evidenciando que a avaliação em contextos integradores exige referenciais capazes de reconhecer a complexidade da experiência corporal expressiva. Feldmann (2009) fundamenta a necessidade de formação docente sensível ao ensino de Arte na escola, condição que permanece central para a consolidação de experiências integradoras no Ensino Médio.

Ao encerrar este terceiro eixo, compreendo que as experiências relatadas pela literatura iluminam as condições de possibilidade das práticas integradoras: a intencionalidade docente, a disponibilidade corporal dos estudantes e a criação de espaços expressivos que escapem à lógica exclusiva da avaliação e do desempenho. Reconheço nessas condições o próprio desenho da minha investigação: as oficinas, as rodas de conversa e o Festival de Práticas Corporais materializam, no chão da UE, estratégias que os estudos apontam como férteis. Esse encontro entre o que a literatura anuncia e o que a escola vive confere à etapa empírica desta pesquisa seu solo de pertinência: a interrogação fenomenológica de uma experiência que já acontecia e que pôde, então, ser compreendida em sua densidade existencial.

A revisão integrativa com interpretação fenomenológica comparece, nesta investigação, como procedimento que evidencia, na literatura acadêmica especializada, o mesmo fenômeno que se corporificou nas vivências empíricas com os quinze estudantes concluintes da Unidade Escolar: um corpo que, ao mover-se, criar e encontrar-se com o outro nas práticas integradoras entre Arte e Educação Física, inscreve-se como sujeito da aprendizagem, produz sentidos e configura ambientes educativos mais sensíveis, expressivos e relacionais.

5.2 Estruturas existenciais emergentes

A compreensão fenomenológica dos vinte e quatro estudos selecionados permitiu identificar cinco estruturas existenciais que se evidenciam de forma recorrente e essencial nas experiências de integração entre Arte e Educação Física: corporalidade, espacialidade, temporalidade, relacionalidade e materialidade. Essas estruturas, inspiradas nos existenciais fundamentais propostos por van Manen (2014) como dimensões constitutivas da experiência vivida, não foram previamente definidas como categorias de enquadramento. Elas emergiram

do percurso hermenêutico: da epoché documental, da redução fenomenológica e da variação imaginativa empreendidas sobre os estudos revisados. Cumpre justificar o número de estruturas assumido. Van Manen (2014) propõe quatro existenciais fundamentais — corporeidade, espacialidade, temporalidade e relacionalidade — como dimensões que atravessam toda experiência vivida. A quinta estrutura aqui sustentada, a materialidade, não foi acrescentada por conveniência descritiva: ela se impôs porque, nos estudos revisados, os objetos, os materiais e as produções dos estudantes não compareciam como cenário das vivências, mas como dimensão constitutiva daquilo que ali se expressava. Suprimi-la implicaria perder justamente o que distingue o fenômeno na integração entre Arte e Educação Física: a passagem do gesto à forma que permanece. As cinco estruturas não resultam, portanto, de escolha aritmética, mas do que o próprio material revisado exigiu que fosse nomeado.

Tais estruturas não se apresentam de forma isolada ou sequencial; elas se interpenetram e se constituem mutuamente na experiência integradora. A corporalidade que se evidencia quando o estudante habita o próprio corpo como sujeito expressivo inscreve-se em uma espacialidade que se reconfigura, experiencia-se em uma temporalidade que se expande, ganha sentido em uma relacionalidade que se aprofunda e concretiza-se em uma materialidade que se revela carregada de sentidos. Compreender cada estrutura separadamente é, portanto, um procedimento metodológico que não pretende fragmentar o fenômeno, mas torná-lo mais acessível à inteligibilidade hermenêutica.

Kunz, Hildebrandt-Stramann e Surdi (2021) compreendem a experiência corporal como processo de construção simultânea de si e do mundo, enquanto Bezerra e Moreira (2013) elucidam que, nas práticas educativas, o movimento comparece como expressão carregada de sentido. Ferreira e Wiggers (2019) mostram que problematizar as interdições do corpo na escola altera a relação dos estudantes com a própria corporeidade. Tal compreensão ressoa com Nóbrega (2016), que descreve a emergência de um corpo que pensa e sente enquanto se move. A dimensão formativa dessa integração revela-se particularmente expressiva em Sérgio (2022), para quem a formação humana se dá no e pelo sujeito em movimento.

5.2.1 Corporalidade: o corpo como sujeito da aprendizagem

A corporalidade configura-se como uma das estruturas existenciais que se evidenciam nas experiências de integração entre Arte e Educação Física revisadas. Os estudos demonstram que essa convergência desloca o corpo do lugar de mero objeto de intervenção pedagógica para o de sujeito ativo da aprendizagem, inscrevendo-se como presença que percebe, cria e produz

sentidos no espaço escolar.

Araújo e Surdi (2023) fundamentam essa compreensão ao evidenciarem, com base na teoria do se-movimentar, que o movimento humano carrega uma dimensão intencional que ultrapassa a simples execução técnica, manifestando-se como diálogo entre sujeito e mundo. Nóbrega (2016), em diálogo com Merleau-Ponty, aprofunda esse horizonte ao mostrar que a corporeidade na escola não se reduz às práticas corporais em si mesmas, mas evidencia-se como modo de presença que integra percepção, cognição e expressão em uma unidade existencial indecomponível. Araújo e Surdi (2023) demonstram que as contribuições fenomenológicas transformam a maneira como se compreende o movimento corporal na escola, revelando que cada gesto carrega uma história, uma intenção e um sentido que excedem os objetivos imediatos da atividade pedagógica.

Como exemplo é visto na figura 1 uma cena registrada durante oficina integradora, no contexto das vivências investigadas junto a estudantes do Ensino Médio da UE.

Figura 1 – Corporalidade em ação: o corpo como sujeito expressivo e criador nas vivências integradoras



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Marques (2019) descreve situações nas quais o corpo se constitui como criador de significados, narrador de histórias e agente de uma poética própria, inscrevendo na dança a potência do corpo que se faz linguagem. Spanghero (2018) aprofunda essa perspectiva ao mostrar que o corpo que dança na escola transforma o movimento em ato poético e autoral, revelando dimensões da experiência educativa que os modos convencionais de ensino frequentemente deixam inexpressas. Araújo e Surdi (2023) evidenciam que os fundamentos fenomenológicos aplicados à Educação Física permitem reconhecer no corpo expressivo o próprio sujeito que, ao mover-se, aprende, cria e se constitui. Ferreira e Wiggers (2019)

complementam esse horizonte ao evidenciarem que as interdições das práticas corporais restringem os modos de os estudantes habitarem o próprio corpo, o que confere às experiências integradoras o papel de reabrir o espaço expressivo silenciado.

A corporalidade que se revela nesses estudos não é, portanto, uma propriedade do corpo físico isolado, mas uma estrutura existencial que se mostra na relação entre o corpo vivido, o espaço educativo e as práticas pedagógicas que os conectam. Nessa perspectiva, a integração entre Arte e Educação Física configura-se como condição pedagógica privilegiada para que o estudante experiencie a si mesmo como corpo-sujeito, presença expressiva, criadora e relacional no mundo.

5.2.2 Espacialidade: a reconfiguração dos espaços educativos

A espacialidade configura-se como estrutura existencial nas experiências que integram Arte e Educação Física. Quando essas linguagens se articulam pedagogicamente, os espaços educativos deixam de cumprir apenas funções operacionais e passam a constituir-se como ambientes de criação, expressão e experiência sensível. Quadras, salas e pátios escolares mostram-se, nesse horizonte, como territórios existenciais que se reconfiguram à medida que os corpos os habitam de modo expressivo e intencional.

Araújo e Surdi (2023) evidenciam que a perspectiva fenomenológica amplia a compreensão dos espaços educativos, ao revelar que o ambiente escolar não se configura como contexto neutro das práticas pedagógicas, mas como dimensão constitutiva das experiências que nele se corporificam. Tal capacidade de ressignificação mostra que a espacialidade escolar não se reduz à estrutura física da UE, mas se constitui nas relações, nos gestos, nos deslocamentos e nas criações que os estudantes elaboram ao viverem o espaço como possibilidade de expressão corporal e produção de sentidos. Assim, na figura 2 é possível observar uma cena registrada durante as vivências integradoras entre Arte e Educação Física com estudantes do Ensino Médio da UE, em que o movimento reconfigura o espaço escolar como território de expressão e encontro.

Figura 2 – Corporeidade em ação: o movimento como linguagem nas vivências integradoras de Arte e Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Lucena e Trigueiro (2018) demonstram que as práticas corporais da cultura popular recriam os espaços educativos como lugares de celebração coletiva da corporeidade, transformando rodas, quadras e pátios em palcos de encontro, expressão e pertencimento. Candau (2016) aprofunda essa perspectiva ao evidenciar que práticas interculturais construídas coletivamente geram vínculos entre os estudantes e o ambiente escolar, produzindo uma relação de co-habitação criativa que excede a mera frequência ao espaço físico. Bins e Farias (2022) evidenciam que, nas experiências de integração entre Arte e Educação Física em escolas públicas, a reconfiguração dos espaços escolares constitui-se como dimensão formativa, na medida em que os estudantes passam a reconhecer no ambiente da escola possibilidades ampliadas de presença e manifestação corporal.

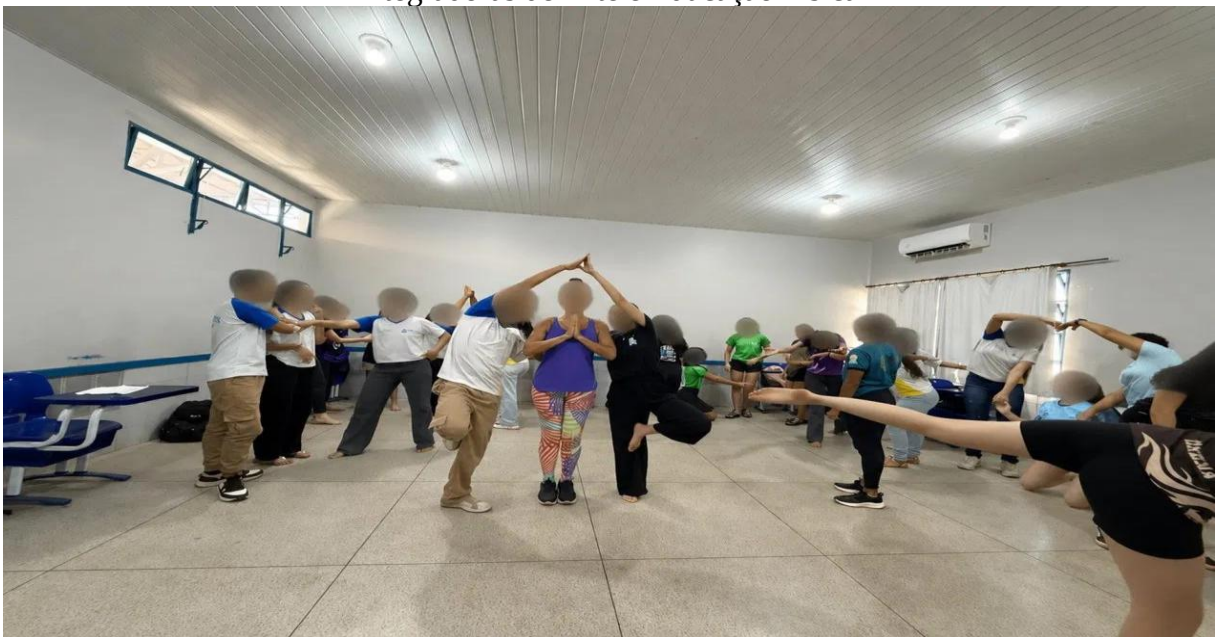
A espacialidade que comparece nesses estudos evidencia que o espaço educativo não precede a experiência: ele se constitui nela. O corpo que se move e que cria transforma o espaço ao habitá-lo expressivamente, e o espaço, assim reconfigurado, convida o corpo a novas formas de presença e de relação. Tal circularidade constitutiva entre corpo e espaço revela-se como dimensão existencial fundamental das práticas pedagógicas integradoras.

5.2.3 Temporalidade: o tempo vivido da experiência integradora

A temporalidade manifesta-se, nas experiências que articulam Arte e Educação Física, como dimensão constitutiva do processo educativo. Os estudos revisados indicam que as práticas integradoras favorecem modos de aprendizagem menos submetidos à rigidez

cronológica do currículo escolar, ampliando espaços para a criação, a sensibilidade e a expressão corporal. O tempo da experiência integradora configura-se, nesse horizonte como temporalidade vivida marcada pela intensidade dos encontros, pela duração dos processos criativos e pela profundidade dos gestos que nela se inscrevem. Na figura 3, cena registrada durante as vivências integradoras entre Arte e Educação Física desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio da UE, em que o gesto coletivo evidencia a duração própria do tempo vivido nas práticas corporais e artísticas.

Figura 3 – O tempo do campo: gesto coletivo e presença compartilhada nas vivências integradoras de Arte e Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Lucena e Trigueiro (2018), ao investigarem a roda de capoeira como espaço educativo, observam que os participantes passam a experienciar o tempo de maneira mais participativa e significativa, especialmente quando o movimento se articula à criação coletiva. O tempo do festival não é o tempo do relógio escolar: é o tempo do corpo que se prepara, que ensaia, que cria, que se apresenta e que reflete sobre o que criou. Spanghero (2018) evidencia que as práticas corporais expressivas deslocam o foco da execução técnica para experiências marcadas pela presença, pela imaginação e pelo envolvimento sensível dos participantes, produzindo uma temporalidade na qual o corpo habita o presente de forma mais plena e intencional.

Cruz (2015) destaca que experiências fundamentadas na educação de corpo inteiro favorecem aprendizagens atravessadas pelas dimensões afetiva e reflexiva, revelando que o tempo da experiência corporal expressiva é também o tempo da elaboração subjetiva, o tempo em que o estudante se constitui como sujeito que sente, que pensa e que produz sentidos por

meio do movimento e da criação artística. Sérgio (2022) fundamenta essa perspectiva ao evidenciar que a motricidade não é apenas um evento pedagógico pontual, mas um processo de formação que se desdobra no tempo como constituição do ser no e pelo movimento.

A temporalidade que comparece nesses estudos revela que o tempo educativo das práticas integradoras possui uma qualidade existencial distinta da temporalidade cronométrica que organiza o currículo escolar convencional. Nessa temporalidade vivida, o passado das experiências anteriores e o horizonte de possibilidades futuras se articulam no presente da criação e da expressão corporal, constituindo uma experiência formativa que excede os limites da aula e que ressoa na vida dos estudantes para além do espaço escolar.

5.2.4 Relacionalidade: o encontro intersubjetivo na aprendizagem

A relacionalidade constitui estrutura existencial que sustenta a dimensão intersubjetiva das práticas integradoras. Os estudos demonstram que a convergência entre Arte e Educação Física potencializa encontros autênticos entre os estudantes, configurando ambientes educativos nos quais a presença do outro se evidencia como condição para a expressão e o crescimento de cada um.

Marques (2019) demonstra que a articulação entre linguagem corporal e expressão artística na dança favorece formas de comunicação que excedem a palavra, criando vínculos intersubjetivos mediados pelo gesto, pelo ritmo e pelo movimento compartilhado. Nesses contextos, o corpo de cada estudante se mostra ao outro em sua singularidade expressiva, e esse mostrar-se configura-se como experiência de reconhecimento mútuo que aprofunda as relações no ambiente escolar. Alves, Ferraço e Gomes (2019) evidenciam que as redes de saberes-fazer tecidas nos cotidianos escolares promovem formas de relacionamento entre docentes e estudantes que ressignificam os papéis convencionais de quem ensina e de quem aprende.

Nunes e Neira (2021) evidenciam que a atenção cartográfica ao cotidiano curricular torna visíveis as singularidades dos estudantes, estimulando a leitura do outro e o respeito às diferenças individuais e culturais. Candau (2016) demonstra que práticas pedagógicas interculturais, construídas coletivamente na escola, produzem formas de convivência que fortalecem o sentido de pertencimento ao grupo e à escola. Bins e Farias (2022) mostram que os diálogos entre Arte e Educação Física geram experiências corporais compartilhadas que se constituem como espaços de produção de sentidos coletivos, nos quais cada estudante contribui com sua presença expressiva para a criação de algo que nenhum poderia criar isoladamente.

A relacionalidade que comparece nesses estudos revela que a experiência integradora é,

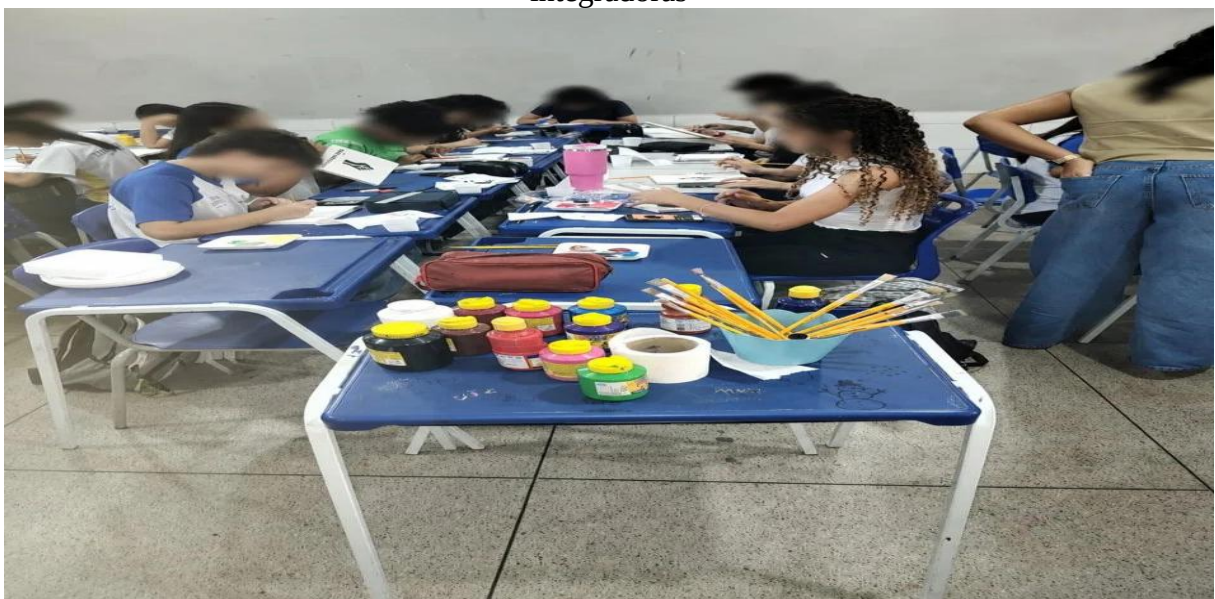
em sua estrutura mais profunda, uma experiência do corpo diante do outro. O corpo que se move e que cria em presença de outros corpos que também se movem e criam configura uma relacionalidade que não é apenas afetiva ou social, mas existencial: uma forma de ser-com-o-outro que se inscreve nas práticas pedagógicas como condição para que o fenômeno do corpo como linguagem possa manifestar-se plenamente.

5.2.5 Materialidade: a concretude da experiência expressiva

A materialidade manifesta-se, nas experiências que articulam Arte e Educação Física, como dimensão concreta da expressão corporal e da produção de sentidos. Os estudos revisados indicam que os objetos, os instrumentos e os materiais utilizados nas práticas pedagógicas deixam de cumprir apenas funções utilitárias e passam a integrar os processos de criação e de expressão, configurando-se como extensões do corpo expressivo dos estudantes.

Marques (2019) evidencia que os materiais utilizados nas práticas de dança e expressão corporal, como tecidos, adereços, instrumentos musicais e figurinos, não são acessórios da experiência, mas dimensões constitutivas dela: o estudante que manuseia um objeto expressivo o incorpora, fazendo-o ressoar com a própria corporeidade. Spanghero (2018) demonstra que os registros e materiais expressivos presentes nas práticas de dança ampliam as possibilidades de expressão dos estudantes, revelando que o corpo como linguagem não se restringe ao movimento nu, mas se estende aos objetos que o prolongam e o significa.

Figura 4 – Mãos que criam, corpos que expressam: a produção artística plástica nas vivências integradoras



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Spanghero (2018) e Lucena e Trigueiro (2018) evidenciam que a materialidade das práticas pedagógicas integradoras inclui também os registros e os produtos que delas resultam, fotografias, vídeos, produções artísticas e performances, que se constituem como memórias materiais da experiência expressiva e como instrumentos de reflexão sobre o próprio processo criativo. Bins e Farias (2022) mostram que, nas escolas públicas, os estudantes desenvolvem formas criativas de trabalhar com os materiais disponíveis, transformando limitações em possibilidades expressivas que revelam a potência inventiva do corpo diante da escassez.

Embora a capacidade inventiva dos estudantes diante da escassez revele criatividade e potência expressiva, esse fenômeno também precisa ser interrogado para que a precariedade não seja naturalizada ou romantizada. Trabalhar pedagogicamente com os recursos disponíveis constitui uma competência importante, especialmente em contextos marcados por limitações materiais; entretanto, a ausência de espaços adequados, equipamentos e materiais diversificados restringe as possibilidades de experimentação e reduz o repertório de experiências oferecidas aos estudantes. Defender melhores condições de trabalho nas escolas públicas é reconhecer que todos os estudantes têm direito a ambientes, recursos e oportunidades que favoreçam práticas mais amplas, envolventes, desafiadoras e significativas. A criatividade diante da falta não deve substituir a responsabilidade do Estado de assegurar condições dignas para o desenvolvimento das experiências educativas.

Essa discussão também repercute nos modos de compreender e avaliar as produções realizadas pelos estudantes. A materialidade dessas produções carrega as marcas das condições concretas em que foram elaboradas, incluindo os espaços, os objetos, os equipamentos e os recursos disponíveis. Por isso, a escassez não pode ser desconsiderada no processo avaliativo, tampouco convertida em expectativa permanente de superação individual pela criatividade. Reconhecer a potência inventiva dos estudantes exige compreender como eles atribuem sentidos aos materiais e às experiências, considerando igualmente os limites e as possibilidades oferecidos pelo contexto escolar. Nessa direção, Nunes e Neira (2021) aprofundam essa perspectiva ao proporem que a avaliação atenta aos registros cotidianos reconheça a materialidade das produções dos estudantes como índice das experiências vividas que as geraram, e não como resultado isolado de competências técnicas mensuráveis.

A materialidade que comparece nesses estudos evidencia que a experiência integradora entre Arte e Educação Física é sempre uma experiência encarnada e concreta, que se inscreve nos objetos, nos espaços e nas produções que dela resultam. O corpo como linguagem não existe apenas na invisibilidade do gesto e da intenção; ele se corporifica na concretude dos materiais que transforma, que cria e que deixa como rastro de sua passagem pelo mundo.

5.3 Implicações pedagógicas

As estruturas existenciais que emergiram da revisão integrativa com interpretação fenomenológica configuram-se como orientações para a prática pedagógica integradora entre Arte e Educação Física no Ensino Médio. Compreender o fenômeno do corpo como linguagem em suas dimensões existenciais implica reconhecer que as práticas pedagógicas que pretendem acolhê-lo precisam ser pensadas e organizadas de modo a criar condições para que tais dimensões se manifestem.

A corporalidade como estrutura existencial implica que as práticas integradoras precisam reconhecer e valorizar o corpo dos estudantes em sua dimensão sensível, expressiva, criativa e relacional, e não apenas em sua dimensão funcional ou técnica. Isso exige dos docentes uma atitude fenomenológica que se traduz em disposição para observar, perceber, acolher e interpretar as manifestações do corpo dos estudantes como formas de linguagem carregadas de sentido, ainda que não verbalizadas.

A espacialidade como dimensão constitutiva da experiência implica que a organização dos espaços escolares não pode ser indiferente às práticas pedagógicas integradoras. Ambientes rígidos, imóveis e uniformes tendem a inibir a expressão corporal e a limitar as possibilidades de criação artística. A criação de espaços mais flexíveis, expressivos e habitáveis, mesmo no interior das limitações estruturais que caracterizam a escola pública, revela-se como condição pedagógica para que o corpo como linguagem possa mostrar-se em sua plenitude.

A temporalidade vivida da experiência integradora exige que os docentes sejam capazes de criar e de proteger tempos de elaboração, de criação e de reflexão que não se submetam inteiramente à lógica cronométrica do currículo. Práticas pedagógicas que acolhem o tempo do processo criativo, com suas pausas, retomadas e desdobramentos imprevistos, tendem a gerar experiências mais significativas e duradouras do que aquelas organizadas exclusivamente em função de produtos mensuráveis.

A relacionalidade como estrutura da experiência integradora implica que as práticas pedagógicas precisam criar condições para que o encontro intersubjetivo entre os estudantes se corporifique de forma autêntica. Isso exige a criação de um clima de confiança, de acolhimento e de abertura ao outro que permita que cada estudante se mostre em sua singularidade expressiva sem receio de julgamento ou de rejeição.

A materialidade da experiência expressiva implica que os docentes precisam atentar para os recursos, os objetos e os instrumentos que disponibilizam aos estudantes nas práticas integradoras, reconhecendo-os como extensões do corpo expressivo que ampliam ou restringem

as possibilidades de criação e de linguagem. A seleção e a organização dos materiais pedagógicos, nessa perspectiva, constitui-se como decisão pedagógica carregada de implicações existenciais.

Em síntese, a revisão integrativa-fenomenológica dos vinte e quatro estudos selecionados evidencia que a integração entre Arte e Educação Física, quando fundamentada na perspectiva fenomenológica do corpo como linguagem, comparece na literatura como experiência formativa que mobiliza as cinco estruturas existenciais identificadas, configurando ambientes educativos mais sensíveis, expressivos e humanizadores no Ensino Médio. Tais estruturas serão retomadas e aprofundadas nos capítulos seguintes, à luz das vivências investigadas na Unidade Escolar e da síntese eidética que delas emerge.

6 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UNIDADE ESCOLAR

6.1 Nota introdutória

No horizonte que se abre à leitura atenta das percepções manuscritas, deparo-me com um campo vivido marcado por aproximações, lacunas, hesitações e pequenas revelações sobre o modo como os participantes percebem Arte, Educação Física, integração curricular e corpo como linguagem no Ensino Médio. Não trato essas percepções como informações objetivas a serem classificadas, mas como manifestações de modos de perceber, sentir e habitar o espaço escolar, que se tornam visíveis a mim no próprio ato de leitura comprometida com o fenômeno. É também nesse ato de leitura que retorno às epifanias pedagógicas acolhidas durante as vivências: os instantes em que um sentido irrompeu no encontro entre os estudantes, as práticas corporais e as manifestações artísticas orientam a atenção com que me aproximo de cada registro escrito.

Ao realizar essa leitura, impõe-se suspender explicações imediatas: exercício que, em chave husserliana, constitui a epoché diante do material empírico. O que comparece não é uma compreensão acabada da integração entre Arte e Educação Física, mas o anúncio de que os participantes reconhecem, ainda que de modo espontâneo e fragmentário, que o corpo comunica, expressa, aprende, sente vergonha, cansa, confia, participa e se transforma. As percepções tornam visível um corpo simultaneamente físico, expressivo, exposto ao julgamento, aprendente e relacional.

6.1.1 Caracterização geral das percepções

Antes de acolher as vozes dos estudantes, retomo o chão vivido de onde elas emergiram. As percepções aqui compreendidas foram produzidas no percurso descrito na seção 4.4: duas oficinas integradoras, realizadas em dois momentos do semestre letivo, cada uma seguida de roda de conversa reflexiva. Na oficina de dança, os estudantes foram convidados a compor coletivamente sequências a partir das danças populares pesquisadas para o Interclasse; os corpos, inicialmente tímidos e contidos, foram aos poucos se soltando, e a criação passou a circular entre os participantes. Na oficina de artes plásticas, a pesquisa sobre a cultura de cada quilombo do Tocantins corporificou-se em estandartes e quadros, produções que depois habitaram o pátio da escola. Das rodas de conversa, conduzidas a partir de questões formuladas por mim e também pelos próprios estudantes, emergiram relatos sobre o que cada um sentiu,

com recorrência do medo de se expor diante dos colegas e das razões desse receio.

Esse percurso desdobrou-se no horizonte mais amplo do Interclasse Quilombos do Tocantins, no qual cada turma pesquisou e representou a cultura de um quilombo, e culminou no Festival de Práticas Corporais, realizado no âmbito da jornada ampliada de fruição e arte, em articulação com os dois componentes curriculares e com a participação da docente de Arte e de duas professoras de Língua Portuguesa. Foi ao final dessas vivências, e não à parte delas, que os estudantes registraram por escrito o que sentiram e compreenderam. As percepções que passo a interrogar não são, portanto, respostas a um questionário abstrato: são ressonâncias de uma experiência corporal, artística e coletiva efetivamente vivida, e é como tais que a compreensão fenomenológica as acolhe.

Descrevo, antes de acolher o que os estudantes escreveram, o que efetivamente se passou nas duas oficinas, pois é dessa experiência que suas palavras são ressonância.

A oficina de dança na quadra coberta da UE, com a turma disposta em roda. Levei as músicas que as turmas vinham pesquisando para o Interclasse e propus que reconhecêsemos, juntos, os passos da Súcia, manifestação das comunidades quilombolas do Tocantins. O primeiro convite encontrou resistência. Os estudantes riam, empurravam-se, olhavam para os lados antes de mover os pés, e a roda demorou a se firmar. A docente de Arte trouxe imagens e histórias da dança enquanto eu conduzia a atenção ao peso do corpo, ao apoio dos pés e ao ritmo que a música propunha. Pedi então que cada pequeno grupo criasse uma sequência a partir do que havia pesquisado, e foi aí que a cena mudou: quem sabia um passo ensinava ao colega, quem tinha vergonha de aparecer sozinho aceitava aparecer junto, e a criação passou a circular. Ao final, as sequências foram mostradas umas às outras, e o riso que antes protegia converteu-se em celebração.

A oficina de artes plásticas, realizada próxima ao encerramento do período, deu forma visual ao que fora pesquisado. Sua descrição detalhada, com a produção dos estandartes e sua exposição no pátio da UE, apresento adiante, ao comentar a Figura 5, e por isso não a repito aqui.

Cada oficina foi seguida de roda de conversa. Nelas, os estudantes eram convidados a dizer como se sentiram, e o que emergiu com mais insistência foi o receio de se expor diante dos colegas. Kauã registrou, por escrito, que nem sempre se sente à vontade para se expressar corporalmente na escola: "Não, me sinto desconfortável às vezes." Helena situou esse desconforto na relação com quem está presente: "Depende do intuito e de quem está ao meu lado." Clara apontou uma condição concreta que raramente comparece nos estudos, a roupa: segundo ela, não permitirem roupas confortáveis "atrapalha o conforto de aprender" [sic]. Enzo,

por sua vez, reconheceu o cansaço como parte da experiência, dizendo que é bom que as duas áreas caminhem juntas e ruim porque "fica muito cansativa" [sic]. Essas falas não contradizem a experiência: mostram que a disponibilidade corporal depende de condições materiais e relacionais concretas.

No Festival de Práticas Corporais, o percurso encontrou seu momento público. Entre os registros produzidos ao final, guardo o de Júlia, que reconheceu na dança apresentada uma memória da própria infância: "Obrigado por apresentar uma dança que já dancei no pequeno, fez me lembrar como é sentir viva novamente. Continuem." [sic]. Recolho esse registro como epifania pedagógica, no sentido que atribuo ao termo na seção 4.4.2: um instante em que a experiência vivida se mostrou em sua densidade, articulando memória, corpo e pertencimento sem que nada disso tivesse sido ensinado como conteúdo.

É desse chão que emergem as percepções escritas que passo a interrogar. Elas não respondem a um questionário aplicado à margem da experiência: dizem, com as palavras disponíveis a cada estudante, o que restou de terem dançado, criado, exposto e se exposto ao longo do percurso.

As percepções foram breves e marcadas por expressões como "não", "não sei", "sim", "foi boa", "divertido", "cultura", "saúde", "expressar", "movimento", "equilíbrio", "medo de ser julgado" e "confiante". Tal economia de palavras não diminui a riqueza do material; ao contrário, exige de mim olhar atento aos sentidos que se insinuam no modo escolar e espontâneo da escrita dos participantes, sentidos que, em perspectiva fenomenológica, precisam ser interrogados em sua pré-reflexividade, antes de qualquer sistematização.

A leitura do material permite-me reconhecer núcleos de sentido que orientam a compreensão fenomenológica: Arte, Educação Física, integração entre os componentes, corpo como linguagem e relações/disponibilidade corporal. O Quadro 3 sintetiza esses eixos, apresentando os indícios emergentes nas vivências discentes e os sentidos fenomenológicos que deles se desdobram.

Quadro 3 – Síntese fenomenológica dos núcleos de sentido emergentes nas vivências discentes

Eixo da experiência	Indícios nas vivências	Sentido fenomenológico
Arte	Cultura, criatividade, sentimentos, desejos e expressão.	O corpo expressa-se como presença sensível e criadora, capaz de inscrever modos de sentir, imaginar e pertencer ao mundo.
Educação Física	Saúde, movimento, equilíbrio, disposição e percepção dos próprios limites corporais.	O corpo corporifica-se como presença ativa e sensível, não reduzida ao rendimento motor nem à execução técnica.
Integração Arte/Educação Física	Complementaridade reconhecida sobretudo pela dança, ao lado de compreensões ainda iniciais ou hesitantes.	A integração anuncia-se como horizonte pedagógico a ser explicitamente vivenciado, favorecendo o corpo como movimento, criação e linguagem.
Corpo como linguagem	Corpo que fala, comunica, expressa e transmite conhecimentos, coexistindo com referências ao corpo físico.	Tensiona-se entre corpo-objeto e corpo-sujeito: o corpo ganha sentido tanto como dimensão física quanto como expressão e produção de sentidos.
Relações e disponibilidade corporal	Vergonha, desconforto, confiança, presença do outro e condições concretas de participação.	A expressão corporal constitui-se na intersubjetividade e depende de relações de acolhimento no espaço educativo.

Fonte: Elaboração da autora com base nas percepções discentes e nos excertos documentais organizados para a compreensão fenomenológica, preservado o anonimato dos participantes.

Nota: Os eixos apresentados constituem núcleos de sentido para a compreensão fenomenológica das experiências vividas; não correspondem a categorias estatísticas nem permitem generalização causal dos relatos.

Os núcleos de sentido sintetizados no Quadro 3 orientam a leitura das experiências vividas desenvolvida nas subseções seguintes. Para preservar a fluidez da compreensão

hermenêutica, a matriz documental dos excertos selecionados é apresentada no Apêndice F, mantendo-se a anonimização e a coerência entre os registros utilizados e a documentação ética da pesquisa.

Entre as produções que deram corpo a esse pertencimento, os estandartes ocupam lugar singular, e sobre eles me detenho, porque neles a aproximação entre Arte e Educação Física tornou-se visível antes mesmo de ser nomeada pelos estudantes.

A proposição nasceu no interior do Interclasse Quilombos do Tocantins. Cada turma da UE havia pesquisado um quilombo do Tocantins, sua história, seu território, seus modos de festejar e de trabalhar, e essa pesquisa corria o risco de permanecer confinada ao caderno e ao slide. Convidei então os grupos a fazer com que aquilo que descobriram ganhasse tecido, cor e altura: que cada turma criasse um estandarte capaz de dizer, à distância e sem palavra falada, quem era a comunidade que representava. Dois propósitos me moviam. O primeiro, tornar as culturas quilombolas do Tocantins presentes no espaço cotidiano da UE, retirando-as do lugar de conteúdo comemorativo e datado. O segundo, favorecer que cada estudante se percebesse parte de um corpo coletivo, reconhecendo-se em uma insígnia que ele próprio ajudara a fazer nascer.

Arte e Educação Física encontraram-se aí sem que fosse necessário repartir tarefas entre as docentes. Na oficina de artes plásticas, conduzida comigo e com a docente de Arte, o tratamento da cor, da composição e do símbolo caminhou junto da conversa sobre o corpo que pinta, estica o tecido, sobe na cadeira, recua para ver o conjunto e volta a se aproximar. Nas aulas de Educação Física, os mesmos grupos ensaiavam a entrada do desfile, ajustavam quem carregaria o estandarte, em que altura, com que passo, e experimentavam sustentar o pano aberto enquanto caminhavam. O gesto de pintar e o gesto de marchar não pertenciam a componentes distintos: eram continuidades de um mesmo corpo que se preparava para aparecer diante dos outros.

Guardo dessa oficina cenas que a fotografia apenas insinua. O tecido estendido sobre as mesas do refeitório, os potes de tinta abertos, o cheiro forte que se espalhava sob a cobertura do pátio. As mãos que se sujavam e que, sujas, continuavam apontando para o desenho. A discussão sobre a cor de fundo, que em um grupo demorou mais do que a própria pintura, porque escolher o preto ou o vermelho era escolher o que a turma queria dizer de si. O pedido, repetido em quase todos os grupos, para que escrevesse o lema aquele ou aquela de quem se dizia ter a letra mais bonita, como se a palavra também precisasse de um corpo que a assinasse. E a negociação dos lemas, formulados pelos próprios estudantes a partir do que haviam lido sobre seus quilombos, entre eles "Nossa força vem da união" e "Das raízes nasce a vida", frases

curtas que condensavam semanas de pesquisa e que passaram a circular na boca dos colegas durante os jogos.

Na abertura do Interclasse, os estandartes foram erguidos diante da comunidade escolar. Vi corpos que, nas aulas, costumavam recuar para o fundo da quadra caminharem à frente de suas turmas sustentando o pano aberto, o queixo levantado, o passo mais firme do que de costume. Alguns riam de nervoso, outros olhavam para os lados procurando o reconhecimento de quem assistia. Terminado o desfile, os estandartes permaneceram pendurados sob a estrutura metálica do pátio ao longo dos quatro dias do Interclasse, ao lado dos quadros produzidos nas oficinas, convertendo o espaço de circulação e de refeição em galeria viva. Durante os intervalos, os estudantes paravam sob eles, apontavam o próprio trabalho para quem chegava, fotografavam-se ao lado da produção da turma. O estandarte deixara de ser tarefa entregue e passara a ser lugar de reconhecimento.

Nas rodas de conversa, quando pedi que retomassem o vivido, a produção coletiva comparecia associada ao orgulho de ver exposto no pátio aquilo que haviam feito com as próprias mãos, e ao pertencimento à turma, nomeado com frequência pela palavra união. A vergonha de aparecer, tão recorrente quando a exposição era individual, cedia diante da insígnia partilhada: sustentar o estandarte era aparecer com os outros, e não diante deles. Nesse horizonte, a produção artística coletiva não ilustra a experiência corporal nem a acompanha de fora. Ela é o rastro material de um corpo que se expressou antes de explicar-se, sentido encarnado que se oferece ao olhar da comunidade escolar e que confirma, no plano da materialidade, a compreensão do corpo como linguagem que percorre esta investigação (MERLEAU-PONTY, 1999). A Figura 5 dá a ver essa materialidade do pertencimento.

Figura 5 – Estandartes quilombolas: a produção artística coletiva como expressão de identidade e pertencimento no Interclasse Quilombos do Tocantins



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: Estandartes produzidos pelas turmas do Ensino Médio da UE para representação dos quilombos do Tocantins pesquisados, expostos durante o Interclasse, em 2025.

6.2 Arte como cultura, criatividade e expressão

Nas vivências produzidas pelos participantes, Arte comparece de forma recorrente associada à cultura. A presença constante dessa palavra evidencia que os estudantes reconhecem a Arte como espaço de pertencimento simbólico, memória coletiva e manifestação das experiências humanas, perspectiva que ressoa com a BNCC ao compreender as linguagens artísticas como produções culturais historicamente constituídas (BRASIL, 2018). Essa associação, porém, não esgota o campo vivido; ela coexiste com outras formas de perceber a Arte que ampliam e complexificam o que se mostra nas percepções.

Esse é um movimento que se torna fenomenologicamente significativo porque aproxima, de modo espontâneo, o componente curricular da compreensão do corpo como linguagem. Quando indicam que a Arte possibilita "se expressar", evidencia-se uma percepção que ultrapassa a dimensão técnica ou conteudista da disciplina: o gesto, a sensibilidade e a criação comparecem como modos de produzir sentidos no mundo vivido. Em chave merleau-pontyana, a expressão não traduz pensamentos previamente organizados; ela irrompe no próprio gesto expressivo, como ato espontâneo do corpo-sujeito no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

A qualificação das aulas de Arte como "criativas" também se revela fenomenologicamente fecunda. A criatividade configura-se nas percepções como liberdade de

experimental, imaginar e criar movimentos, imagens e formas de participação, percepção que dialoga com a abordagem triangular de Barbosa (2014), na qual o fazer artístico, a apreciação e a contextualização cultural articulam-se como dimensões inseparáveis da experiência educativa. No horizonte desta investigação, observo que o fazer não precede nem sucede o contextualizar: ambos se corporificam simultaneamente no gesto expressivo do estudante.

Nas produções artísticas organizadas no espaço coletivo, telas, fotografias e enunciados sobre memória cultural e identidade afro-brasileira realizados no contexto do Interclasse Quilombos do Tocantins, o conhecimento anuncia-se como gesto produzido, forma exposta e presença pública no espaço escolar. O sensível e o inteligível entrelaçam-se nessas produções: a imagem solicita olhar, posição, memória e convivência. Nesse horizonte, a arte manifesta-se como pensamento encarnado e amplia o campo no qual o corpo pode expressar-se.

Figura 6 – Cores vivas, memórias expostas: a produção plástica da oficina como expressão de identidade afro-quilombola na UE



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: Exposição das produções artísticas plásticas realizadas durante a oficina desenvolvida paralelamente ao Interclasse Quilombos do Tocantins, na UE. As telas produzidas pelos estudantes do Ensino Médio expressam referências visuais, culturais e identitárias afro-brasileiras e quilombolas.

Assim, a Arte deixa de ocupar lugar secundário no currículo escolar e passa a constituir-se como linguagem sensível capaz de favorecer a expressão da subjetividade, o reconhecimento cultural e a ampliação das possibilidades de presença corporal dos estudantes. O gesto criador, conforme a fenomenologia da corporeidade desenvolvida ao longo desta investigação, produz mundo, experiência e existência compartilhada.

6.3 Educação Física como saúde, movimento e corpo vivido

Nas percepções dos estudantes, a Educação Física surge frequentemente associada à saúde, ao físico, ao movimento, ao equilíbrio e à disposição. Esse conjunto de expressões aponta, num primeiro horizonte, para uma compreensão ligada ao corpo orgânico e funcional, perspectiva historicamente presente na constituição da Educação Física escolar e que, sem ser negada, não esgota o que as vivências integradoras tornam visível.

Na experiência educativa investigada, esses sentidos não permanecem restritos à dimensão biológica. Quando os participantes nomeiam movimento, equilíbrio e disposição, tornam visíveis também modos de presença no mundo: o movimento não se reduz à execução mecânica de gestos, mas configura-se como experiência corporal atravessada por percepção, relação e expressão. Tal compreensão ressoa com a perspectiva da cultura corporal de movimento defendida por Bracht (2005) e Daolio (1995), segundo a qual o movimento humano constitui manifestação cultural, histórica e simbólica, e não simples exercício de aptidão física.

A expressão "medo de ser julgado", recorrente nas percepções, inscreve-se nesse horizonte como dado fenomenológico de particular densidade. Ela torna explícito que o corpo, no espaço escolar, nunca se apresenta isolado: está sempre exposto ao olhar do outro, atravessado por expectativas de aceitação e permeado por sentimentos de vulnerabilidade. Em perspectiva merleau-pontyana, o sujeito se percebe a si mesmo também pela presença e pelo olhar do outro, de modo que a experiência corporal se constitui nas relações construídas no convívio coletivo (MERLEAU-PONTY, 1999). O "medo de ser julgado" não configura, portanto, dado psicológico individual: é estrutura existencial da relacionalidade no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, as vivências integradoras entre Arte e Educação Física indicam possibilidades de resignificação dessa relação com o corpo. Quando as práticas pedagógicas favorecem ambientes de acolhimento, criação e participação sensível, o corpo manifesta-se como linguagem expressiva, espaço de comunicação e presença compartilhada, afastando-se da lógica do desempenho técnico que historicamente marcou as práticas da Educação Física escolar.

É nesse movimento que a intersubjetividade assume centralidade para a compreensão das experiências narradas pelos estudantes. Em Merleau-Ponty (1999), a relação com o outro não se estabelece como encontro posterior entre consciências previamente isoladas; ela se constitui na própria experiência perceptiva, uma vez que habitamos um mundo desde sempre compartilhado. O corpo próprio, ao perceber, mover-se e expressar-se, encontra outros corpos

igualmente perceptivos e expressivos, instaurando um campo de coexistência no qual gestos, olhares, silêncios e movimentos adquirem sentidos. Assim, o receio do julgamento e as possibilidades de acolhimento reveladas nas percepções dos participantes constituem diferentes modos de viver essa presença do outro. Se o olhar pode produzir retraimento e contenção do gesto, a experiência compartilhada também pode ampliar as possibilidades de expressão, fazendo emergir outras maneiras de o estudante perceber a si mesmo e de habitar corporalmente o espaço escolar.

Essa compreensão aproxima-se ainda da noção merleau-pontyana de intercorporeidade, pela qual os corpos não apenas ocupam simultaneamente um mesmo espaço, mas participam de um tecido sensível comum, afetando-se reciprocamente. Nas vivências integradoras, o movimento de um estudante torna-se perceptível aos demais e pode convocar respostas, aproximações, imitações, recusas ou novas criações, configurando uma experiência marcada pela reversibilidade entre perceber e ser percebido. O corpo que vê é também visível; aquele que toca pode ser tocado; quem se expressa encontra-se simultaneamente exposto à percepção do outro. Nesse entrelaçamento, a experiência educativa ganha espessura relacional: os sentidos produzidos nas práticas de Arte e Educação Física emergem no entre dos corpos, na coexistência e na construção de um mundo comum. Talvez seja justamente nesse campo intercorporal que as vivências integradoras revelem sua potência pedagógica, ao possibilitarem que o estudante experimente o outro menos como instância de julgamento e mais como presença com a qual pode criar, mover-se e produzir sentidos.

Figura 7 – O corpo que dança e aprende: oficina de dança com estudantes e professores da área de Linguagens nas vivências integradoras do Interclasse Quilombos do Tocantins



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: Cena registrada durante a oficina ministrada pelo grupo de extensão do curso de Educação Física da UFT, Campus Miracema, com a participação de estudantes e professores da área de Linguagens da UE, no contexto do Interclasse Quilombos do Tocantins.

6.4 A integração entre Arte e Educação Física como experiência ainda frágil

Um dos aspectos mais reveladores do campo vivido é a hesitação diante da integração entre Arte e Educação Física. Muitos participantes registraram "não", "não sei" ou indicaram não ter participado de atividades integradoras. Esse dado, lido em chave fenomenológica, não se apresenta como simples ausência de conhecimento: anuncia-se como sinal de que a integração entre as áreas ainda não se corporificou como experiência perceptível no cotidiano escolar dos sujeitos investigados.

Para que a integração se torne experiência vivida e não apenas discurso pedagógico, ela precisa mostrar-se no cotidiano do corpo: no gesto compartilhado, na criação que atravessa fronteiras disciplinares, no movimento que produz sentido artístico. A ausência dessa percepção indica que as práticas escolares ainda se apresentam de modo fragmentado: a Arte em um tempo, a Educação Física em outro; a expressão em um espaço, o movimento em outro. O fenômeno que se desvela é o da separação curricular como experiência incorporada, o que dialoga com as constatações de Santos, Janerine e Fernandes (2024) sobre a insegurança docente diante das práticas interdisciplinares no Novo Ensino Médio.

Contudo, alguns registros abrem fissuras nessa separação. Quando indicam que Arte e

Educação Física se relacionam porque ambas são "formas de se expressar", enuncia-se chave interpretativa de grande fecundidade fenomenológica: as duas áreas encontram-se no corpo que comunica e que produz sentidos. A integração, então, não se efetiva por justaposição de conteúdos, mas pelo reconhecimento de que ambas as áreas trabalham com linguagens sensíveis, entre elas o gesto, o ritmo, a imagem, o movimento, a presença, o equilíbrio, a criatividade, o espaço e a relação. Essa percepção, ainda que emergente e não consolidada, anuncia o território onde o corpo como linguagem pode ganhar visibilidade.

6.5 O corpo como linguagem: entre o físico e o expressivo nas percepções discentes

As vivências discentes relativas ao bloco "O corpo como linguagem" produziram uma tensão formativa central. Alguns participantes aproximaram o corpo da ideia de expressão, comunicação e produção de sentidos; outros o restringiram ao "físico", reduzindo-o à dimensão material ou biológica. Tal oscilação não configura contradição, mas revela que o corpo escolar é experienciado entre duas compreensões que coexistem: o corpo que se mede, treina e movimenta e o corpo que sente, comunica e significa.

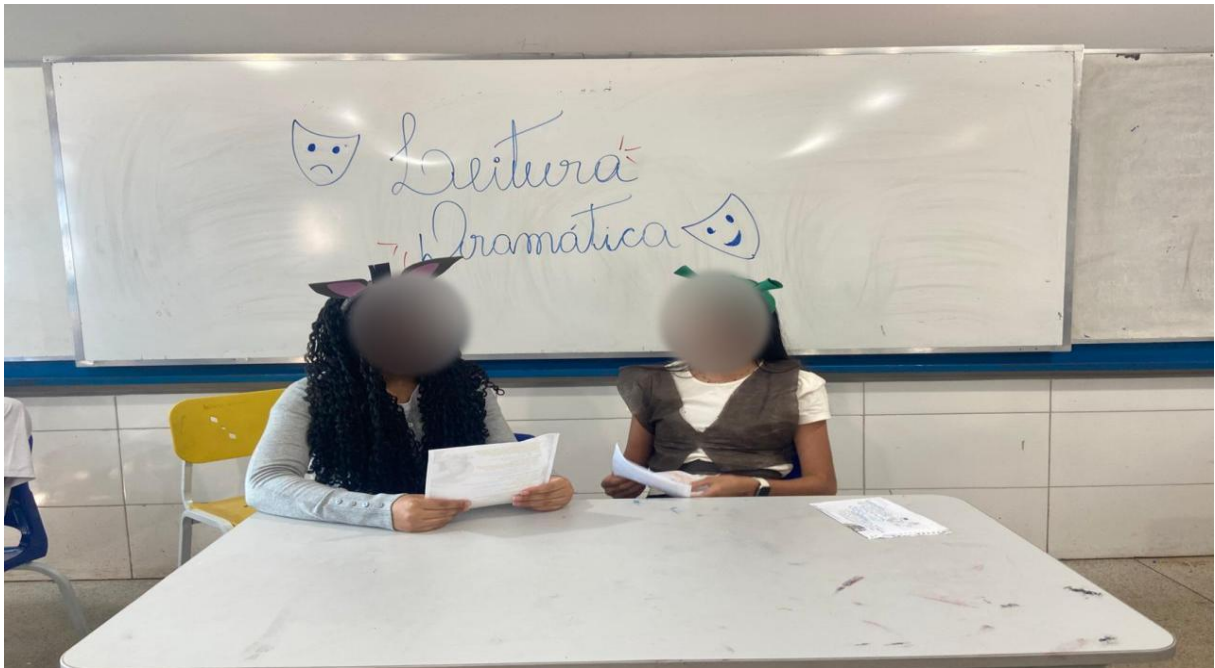
Quando os estudantes indicaram que o corpo "expressa" ou "transmite", reconheceram a existência de uma linguagem anterior ou paralela à palavra. Essa percepção, ainda que não alcance a densidade conceitual da fenomenologia merleau-pontyana, aponta para o fenômeno que Merleau-Ponty (1999) nomeia como gesto expressivo: o corpo que, ao mover-se, não executa um pensamento preexistente, mas o constitui. Compreender o corpo como linguagem, portanto, não significa apenas "utilizá-lo para falar", mas admitir que o próprio corpo é modo de presença e de produção de sentido no mundo.

As narrativas discentes tornam visível que a expressão corporal na UE não se apresenta de maneira homogênea: ao lado de estudantes que se dizem confortáveis, outros manifestam insegurança, cansaço ou receio diante da exposição do próprio corpo. Esse contraste confirma, no plano das percepções escritas, o que a leitura das vivências já anunciara: a confiança corporal não é atributo fixo do estudante, mas condição que emerge, ou se retrai, nas relações construídas no espaço educativo. É nesse ponto que a integração entre Arte e Educação Física mostra sua contribuição própria, ao criar situações em que o corpo pode arriscar-se a aparecer diante do outro. Nas oficinas e nas rodas, o corpo irrompeu como linguagem que antecede e excede a palavra, na hesitação antes de entrar no círculo da dança, no retraimento ou na entrega durante as conversas, nas mãos que compunham imagens sobre os quilombos do Tocantins, formas de dizer que o verbal não alcança inteiramente.

Na fotografia da leitura dramática, apresentada a seguir, dois corpos ocupam o espaço de apresentação com textos em mãos, enquanto a inscrição "Leitura Dramática" e os desenhos de máscaras aparecem ao fundo. A anonimização preserva as identidades, mas não apaga a dimensão corporal da cena: postura, vestimenta, papel escrito, presença diante do outro e organização do ambiente constituem elementos visíveis de uma experiência expressiva que excede o conteúdo verbal. A leitura dramática aproxima Arte e Educação Física não por fusão de conteúdos, mas porque solicita presença, voz, gesto, atenção ao espaço e disponibilidade diante do olhar coletivo. O corpo não serve apenas de suporte para a palavra escrita: ele torna a palavra acontecimento expressivo. Em chave merleau-pontyana, o sentido corporifica-se na relação entre gesto, materialidade e encontro, de modo que o corpo como linguagem comparece como modo de ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Os registros fotográficos são, portanto, acolhidos como documentação complementar das vivências, em consonância com o procedimento ético aprovado. Não substituem as narrativas discentes nem autorizam generalizações sobre sentimentos ou aprendizagens individuais; oferecem, antes, traços visíveis do campo vivido que dialogam com a compreensão fenomenológica construída nesta investigação.

Figura 8 – O corpo que fala e interpreta: leitura dramática como vivência expressiva nas aulas de Arte do Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: Cena registrada durante atividade de leitura dramática desenvolvida nas aulas de Arte com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da UE, evidenciando o corpo e a voz como instrumentos de expressão e linguagem no contexto da integração entre Arte e Educação Física.

6.6 Potencialidades pedagógicas emergentes

Questões relevantes se anunciam. Quando os participantes afirmam que a integração pode ajudar a respeitar o corpo dos colegas, desenvolver talentos, melhorar a disposição, favorecer movimento e equilíbrio ou tornar a experiência mais envolvente, emerge uma compreensão sensível da aprendizagem que excede os objetivos imediatos de cada componente curricular.

A afirmação de que "tudo serve de aprendizagem" é fenomenologicamente fecunda: ela aponta para uma compreensão ampliada do ensino, na qual a experiência corporal, a brincadeira, o movimento, a criação artística, o erro, o riso, o medo, o cansaço e a confiança podem ser acolhidos como partes constitutivas do processo educativo. Em chave van-maneniana, essa percepção ressoa com o que o autor denomina *pedagogical thoughtfulness*, isto é, a atenção sensível aos sentidos vividos pelos estudantes, que não se deixam reduzir a objetivos de desempenho (VAN MANEN, 2014). A integração entre Arte e Educação Física comparece, portanto, como território propício para uma pedagogia do corpo sensível.

Os registros visuais complementares documentam aspectos da organização coletiva e das produções realizadas nas vivências pedagógicas. Mantêm-se apenas imagens previamente anonimizadas, utilizadas como documentação complementar do fenômeno investigado.

Figura 9 – Corpos que se encontram e dialogam: roda de conversa como espaço de escuta, presença e construção coletiva de sentidos nas vivências integradoras da UE



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: Cena registrada durante roda de conversa realizada com estudantes do Ensino Médio da UE, em 2026, no contexto das vivências integradoras entre Arte e Educação Física

Retomo aqui, agora em chave eidética, o corpo como linguagem descrito no plano das percepções vividas: não mais os modos singulares como o fenômeno compareceu, mas a estrutura que o sustenta. Nas vivências investigadas, tal dimensão emergiu de maneira ainda parcial e atravessada por ambiguidades. Cabe ressaltar que, em uma investigação de orientação fenomenológica, a etapa empírica não busca confrontar a experiência com pressupostos teóricos para deles extrair confirmação: a fenomenologia dirige-se à experiência vivida e aos modos pelos quais o fenômeno se mostra aos sujeitos em sua relação com o mundo. Nesse sentido, a aproximação com o campo permitiu compreender e fez emergir sentidos que dialogam com os estudos de Marques (2019), Spanghero (2018) e Ferreira e Wiggers (2019). Tais pesquisas aproximam corporeidade, expressão e comunicação nas práticas pedagógicas entre Arte e Educação Física, e a experiência investigada tornou visíveis os modos pelos quais o corpo como linguagem se corporifica com maior intensidade em ambientes que favorecem a criação, a convivência e a expressão compartilhada, preservando a abertura fenomenológica ao fenômeno.

6.7 Síntese fenomenológica provisória

As vivências produzidas pelos estudantes permitem-me compreender que a experiência corporal na UE se apresenta marcada por tensões, ambiguidades e possibilidades de abertura expressiva. Em diferentes momentos, os participantes ainda percebem Arte e Educação Física como componentes distantes entre si, revelando que a fragmentação curricular permanece inscrita no modo como vivenciam o corpo no cotidiano escolar. A integração não se tornou, ainda, experiência perceptível para a maioria dos participantes.

O corpo ora comparece associado ao desempenho físico, ora se aproxima da comunicação, da criatividade e da expressão de sentimentos. Evidenciam-se diferenças no modo como os estudantes experienciam a própria participação nas práticas corporais e expressivas: enquanto alguns manifestam segurança e liberdade para mover-se e criar, outros revelam insegurança, receio diante do julgamento e dificuldade de exposição corporal. Essas assimetrias expressam condições existenciais distintas de presença no espaço educativo.

Ainda assim: movimento, cultura, saúde, convivência e criação comparecem como dimensões do corpo vivido que a experiência integradora pode ativar e ampliar. A aproximação entre Arte e Educação Física revela-se, nesse horizonte, como abertura para que o corpo possa ganhar visibilidade em dimensões frequentemente silenciadas pela rotina escolar: a expressão de si, a vulnerabilidade, a convivência coletiva e a produção compartilhada de sentidos.

As compreensões que emergem deste percurso não se encerram aqui. Elas anunciam

caminhos interpretativos que serão aprofundados no Capítulo 7, no qual as estruturas existenciais identificadas ao longo da revisão integrativa e das vivências discentes serão retomadas em direção à síntese eidética da investigação.

7 O CORPO QUE SE REVELA: SÍNTESE EIDÉTICA

Neste capítulo, articulo os sentidos que emergiram da revisão integrativa com interpretação fenomenológica e das vivências desenvolvidas com os quinze estudantes concluintes do grupo focal.

Em diálogo com van Manen (2014), a construção desta síntese busca reconhecer as estruturas existenciais que permanecem significativas nas diferentes experiências investigadas, sem reduzir o fenômeno a categorias fixas ou explicações generalizantes. Em perspectiva van-maneniana, a síntese eidética consiste em identificar aquilo que permanece invariante nas situações investigadas, mesmo quando as manifestações concretas variam. Esse é o sentido rigoroso que orienta a organização deste capítulo.

As experiências vividas na UE evidenciam que a corporeidade ganha novos sentidos quando os estudantes participam de vivências que articulam movimento, expressão, criação e convivência coletiva. Nessas experiências, o corpo aparece atravessado por afetos, inseguranças, liberdade expressiva, relação com o outro e produção compartilhada de sentidos. Este capítulo organiza-se em torno de quatro dimensões que se mostraram estruturalmente recorrentes: o corpo como presença, o corpo como relação, o corpo como criação e o corpo como experiência educativa. O corpo como linguagem não constitui uma delas porque não se coloca ao lado das demais: ele é o fenômeno que atravessa todas, compreendido junto às percepções discentes na seção 6.5 e retomado, aqui, em cada uma das dimensões.

7.1 O corpo como presença

Em perspectiva merleau-pontyana, o corpo próprio não é mero objeto observável: é condição existencial da experiência, aquilo que, ao ser tocado e ao tocar, ao ver e ao ser visto, situa o sujeito no mundo antes de qualquer elaboração reflexiva (MERLEAU-PONTY, 1999). Nas vivências investigadas, essa dimensão comparece tanto nos gestos de confiança quanto nas hesitações diante da exposição: o corpo que ri e o corpo que recua revelam a mesma presença encarnada, ora mais disponível, ora mais recolhida.

As percepções que expressam sentir-se "confiante", "normal" ou considerar as experiências "divertidas" sugerem maior disponibilidade corporal nas vivências compartilhadas. Expressões como "cansado" e "medo de ser julgado" evidenciam que o corpo também se apresenta como campo de tensão e exposição. Tais oscilações configuram a própria textura ambígua da corporalidade vivida, um corpo que é, simultaneamente, sujeito e objeto de

si mesmo.

A aproximação entre Arte e Educação Física não resolve as tensões dessa presença. O que ela institui são territórios em que o corpo pode aparecer hesitante sem ser corrigido e disponível sem precisar exhibir-se.

7.2 O corpo como relação

Nas vivências realizadas na UE, o corpo evidenciou-se como presença que existe sempre na relação com outros corpos. Antes mesmo do início de muitas atividades, alguns estudantes observavam os colegas, hesitavam em participar ou aguardavam que alguém abrisse o primeiro gesto. Outros se aproximavam rapidamente das práticas, riam, respondiam ao ritmo coletivo com maior liberdade corporal. Essas diferenças não são periféricas ao fenômeno investigado: elas constituem a própria estrutura da relacionalidade como existencial do corpo vivido.

O corpo, em perspectiva merleau-pontyana, é desde sempre intercorporal: ele se constitui na relação com outros corpos que também percebem, sentem e se expressam (MERLEAU-PONTY, 1999). Nas vivências integradoras, essa intercorporeidade compareceu de forma concreta: o receio de ser julgado diminuía quando o ambiente se tornava mais acolhedor; os gestos tornavam-se menos contidos quando a confiança no grupo se constituía; a participação coletiva ganhava espontaneidade à medida que a relacionalidade se aprofundava.

Candau (2016) e Alves, Ferraço e Gomes (2019) demonstram que práticas construídas coletivamente no cotidiano escolar favorecem formas mais colaborativas de relação, ressignificando os papéis convencionais de quem ensina e de quem aprende. Nas vivências da UE, esses achados se corporificaram: a relação entre os estudantes aconteceu na dimensão constitutiva da própria experiência do corpo como linguagem.

A relacionalidade que se evidenciou nas vivências integradoras não é apenas afetiva ou social: é existencial. O corpo como linguagem só pode manifestar-se plenamente quando há outro corpo disposto a recebê-lo, condição que as experiências integradoras entre Arte e Educação Física, em sua dimensão coletiva e expressiva, mostram-se capazes de criar.

7.3 O corpo como criação

Nas vivências desenvolvidas na UE, o corpo revelou-se também como instância criadora: inventor de gestos, formas de participação e modos singulares de habitar as atividades propostas. Em diferentes momentos das experiências corporais e expressivas, os estudantes

improvisavam movimentos, modificavam gestos, produziam imagens e encontravam maneiras próprias de participar que excediam as instruções pedagógicas.

Em chave merleau-pontyana, a criação não é privilégio do artista nem resultado de técnica acumulada: ela emerge do corpo que, ao mover-se no mundo, não reproduz esquemas motores, mas inaugura sentidos (MERLEAU-PONTY, 1999). Bachelard (2018), em diálogo com esse horizonte, propõe que a imaginação não é fuga da realidade, mas potência ativa da corporeidade que transfigura o sensível. O corpo que se move é também o corpo que imagina, projeta e cria.

Lucena e Trigueiro (2018), Ehrenberg e Ayoub (2020) e Spanghero (2018) evidenciam que oficinas e experiências corporais compartilhadas favorecem processos de criação, expressão e participação que ampliam a presença dos estudantes no espaço escolar. Nas vivências investigadas, o Festival de Práticas Corporais e as oficinas temáticas, apresentados nas seções 4.4.1 e 6.1.1, constituíram-se como territórios pedagógicos nos quais o corpo criador pôde emergir: não como produto a ser avaliado, mas como processo de constituição de si no encontro com o outro e com as linguagens da Arte e da Educação Física.

A criação corporal não se apresentou, nas vivências investigadas, como gesto espontâneo sem mundo ou sem história. Ela se corporificou em contextos culturais específicos, como a produção artística sobre quilombos do Tocantins, nos quais corpo, memória, pertencimento e expressão se entrelaçaram. O corpo que cria é um corpo situado, histórico, relacional.

7.4 O corpo como experiência educativa

Nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física desenvolvidas na UE, a aprendizagem não se reduziu aos momentos de explicação das atividades nem à reprodução de movimentos propostos. Os estudantes aprendiam enquanto observavam os colegas, hesitavam diante de um gesto novo, improvisavam participações, recuavam e avançavam no espaço da prática. Em perspectiva van-maneniana, esse modo de aprender é inseparável da textura pré-reflexiva da experiência vivida: da dimensão encarnada e relacional que precede qualquer elaboração conceitual (VAN MANEN, 2014).

Quando os participantes descreviam as práticas como "divertidas", "diferentes" ou afirmavam que "tudo serve de aprendizagem", enunciavam, sem necessariamente saber, uma compreensão fenomenológica do aprender: o reconhecimento de que o aprender também se constitui nas relações, nos afetos, nos gestos e nas formas de presença construídas no cotidiano

escolar. O corpo não é suporte da aprendizagem; ele é sua textura originária.

Pude perceber que estudantes inicialmente mais afastados das atividades aproximavam-se gradualmente das propostas à medida que o ambiente tornava-se mais acolhedor. Movimentos antes contidos manifestavam-se com maior espontaneidade; relações entre colegas ressignificavam-se durante as práticas; e determinadas formas de participação só se inscreviam após maior convivência com o grupo. Essas transformações nem sempre foram imediatas ou lineares, o que permite afirmar, no vivido investigado, que a aprendizagem corporal se desdobra no tempo como processo de constituição do sujeito.

Nóbrega (2016) e Nunes e Neira (2021) aproximam, no campo educacional brasileiro, sensibilidade, participação e formação como dimensões inseparáveis das experiências pedagógicas. Sérgio (2022) fundamenta essa perspectiva ao evidenciar que a formação humana integral envolve necessariamente as experiências corporais vividas pelos sujeitos. Esses estudos confluem para uma compreensão que as vivências investigadas confirmam: o corpo não aprende apesar das emoções, dos silêncios e das inseguranças; ele aprende neles e por meio deles.

Em síntese, a experiência educativa que se constitui nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física não pode ser compreendida apartada da corporalidade que a sustenta. O Quadro 4 sintetiza as cinco estruturas existenciais identificadas ao longo deste capítulo, articulando suas manifestações nas vivências investigadas com as implicações pedagógicas que delas emergem.

Quadro 4 – Estruturas existenciais e implicações pedagógicas

Estrutura existencial	Como se apresenta nas vivências	Implicação pedagógica
Corporalidade	O corpo sente, cria, hesita e aprende nas vivências integradoras.	Reconhecer expressão, gesto e movimento como modos legítimos de conhecimento, e não apenas como suporte das atividades.
Espacialidade	A sala, a quadra e os espaços coletivos são ressignificados quando o corpo os habita expressiva e intencionalmente.	Diversificar ambientes e disposições das atividades, favorecendo a co-habitação criativa do espaço escolar.

Estrutura existencial	Como se apresenta nas vivências	Implicação pedagógica
Temporalidade	Ritmo próprio de participação, pausas, retomadas e amadurecimento do gesto.	Prever continuidade e tempo para a experiência, protegendo os processos criativos da lógica cronométrica do currículo.
Relacionalidade	Confiança, olhar do outro, cooperação e disponibilidade corporal constituída na relação.	Construir pactos de respeito e escuta que criem condições existenciais para que o corpo apareça diante do outro.
Materialidade	Imagens, textos, cartazes, figurinos e objetos expressivos como extensões do corpo criador.	Valorizar as produções sensíveis dos estudantes como índice das experiências vividas, e não como resultados técnicos mensuráveis.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da síntese eidética da investigação (2026).

8 ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, apresento os encaminhamentos pedagógicos que emergem da compreensão fenomenológica construída ao longo desta investigação. Esses encaminhamentos configuram-se como orientações derivadas das vivências investigadas, abertas à singularidade de cada contexto escolar e à sensibilidade de cada prática pedagógica.

Nas vivências desenvolvidas na UE, pude perceber que os estudantes demonstravam maior envolvimento quando as atividades permitiam experimentar movimentos, improvisar gestos, observar os colegas e participar das ações coletivas de maneira menos rígida. Em algumas situações, estudantes inicialmente mais retraídos permaneciam observando o grupo antes de se aproximarem das atividades. À medida que percebiam maior acolhimento entre os colegas, os movimentos tornavam-se menos contidos e a participação acontecia de forma mais espontânea.

As narrativas discentes tornam visível que a compreensão do corpo como linguagem se anunciou nas próprias práticas vividas pelos estudantes: nos gestos improvisados, nas aproximações entre os colegas, nos risos compartilhados, nas hesitações diante da exposição corporal e nas maneiras pelas quais cada participante encontrava formas próprias de mover-se e participar das atividades desenvolvidas entre Arte e Educação Física.

As vivências investigadas também evidenciaram que atividades centradas apenas na repetição técnica dos movimentos tendiam a reduzir o envolvimento de alguns estudantes. Em contrapartida, práticas que favoreciam criação, imaginação, interação e participação coletiva ampliavam as possibilidades de aproximação corporal e expressão nas propostas. Jogos expressivos, improvisações corporais, dança, teatro corporal, criação de movimentos a partir de imagens, rodas de conversa após as práticas e registros das sensações vividas mostraram-se caminhos relevantes para ampliar formas de expressão no cotidiano escolar.

Mais do que solicitar respostas prontas sobre o corpo como linguagem, as práticas desenvolvidas indicam a importância de criar situações nas quais os estudantes possam viver corporalmente formas de expressão, convivência e criação. Em diálogo com Merleau-Ponty (1999), o corpo participa da maneira como os sujeitos percebem, relacionam-se e significam o mundo vivido. Movimento, imaginação, gesto e convivência não comparecem separados da aprendizagem: constituem parte da forma como os estudantes participam e atribuem sentido às práticas desenvolvidas na unidade escolar. As reflexões de van Manen (2014) aprofundam essa compreensão ao valorizar a experiência vivida como dimensão central do processo educativo.

8.1 Contribuições da pesquisa

As vivências investigadas permitiram perceber aspectos do cotidiano escolar que dificilmente emergiriam em abordagens centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos ou na dimensão cognitiva da aprendizagem. Os risos compartilhados, as hesitações diante da exposição corporal, os momentos de silêncio, as aproximações construídas durante as oficinas e as diferentes maneiras de participar das atividades evidenciaram que o aprender se realiza também nos gestos, nas relações e nas formas de presença tecidas entre os estudantes ao longo da pesquisa.

Ao aproximar fenomenologia, corpo e práticas integradoras entre Arte e Educação Física, a investigação evidenciou, em diálogo com Merleau-Ponty (1999), que a experiência escolar se constitui como fenômeno corporificado, no qual a gestualidade, a expressão e a convivência operam como dimensões estruturantes da produção de sentidos no Ensino Médio. Ao explicitar tal estrutura, a pesquisa oferece subsídios para pensar a integração curricular entre as duas áreas para além da justaposição de conteúdos, situando o corpo como eixo epistemológico e pedagógico da formação discente na Unidade Escolar.

A articulação entre a revisão integrativa com síntese fenomenológica e a compreensão hermenêutica do campo empírico contribuiu para manter as discussões teóricas vinculadas às situações concretas da UE. Enquanto os estudos revisados ampliaram o horizonte conceitual sobre corpo, linguagem e educação, os encontros realizados na unidade escolar tornaram visível o modo pelo qual essas categorias se corporificam no cotidiano discente, sustentando a coerência entre o quadro teórico e a realidade investigada.

As oficinas desenvolvidas ao longo do percurso investigativo, por sua vez, aproximaram pesquisa e prática pedagógica. Ao longo dos encontros, transformações discretas, porém significativas, tornaram-se perceptíveis: estudantes inicialmente retraídos aderiram, de forma gradual, às propostas; movimentos antes contidos ganharam maior espontaneidade; situações de improvisação abriram espaço para modos inéditos de interação entre pares. Tais transformações indicaram que propostas menos centradas na repetição técnica favorecem a implicação discente, na medida em que autorizam observar, hesitar, criar e compartilhar como componentes legítimos do processo formativo.

8.2 Limitações metodológicas

O tempo destinado às oficinas e ao Festival de Práticas Corporais influenciou o percurso

da pesquisa. Em alguns encontros, determinados estudantes permaneciam inicialmente mais afastados das atividades, aproximando-se das propostas apenas após observarem os colegas e perceberem maior acolhimento do grupo. Um acompanhamento por período mais prolongado talvez permitisse perceber outras transformações nas formas de participação, expressão e convivência construídas ao longo das atividades.

A revisão integrativa concentrou-se em produções acadêmicas localizadas em bases selecionadas durante o percurso investigativo. Assim, outros estudos relacionados ao corpo, à fenomenologia, à Arte e à Educação Física podem não ter sido contemplados nesta pesquisa. Reconheço, nesse horizonte, três limites assumidos do desenho da revisão: o recorte temporal privilegiou a produção recente, sem busca retrospectiva sistemática de períodos anteriores; o corpus concentrou-se na literatura em língua portuguesa, sem expansão sistemática a bases internacionais como Scopus e ERIC; e não foi incluída a literatura cinzenta, como relatórios de secretarias de educação e documentos institucionais. Tais escolhas, coerentes com o caráter fenomenológico da revisão, que busca profundidade compreensiva e não exaustividade bibliométrica, delimitam o alcance dos achados e abrem caminhos para estudos futuros que ampliem o diálogo internacional e documental sobre o tema.

Outra condição importante refere-se à minha inserção no cotidiano da própria unidade escolar investigada. Estar presente no mesmo espaço das atividades exigiu atenção constante às próprias percepções, expectativas e interpretações produzidas durante a investigação. Em diferentes momentos do percurso, tornou-se necessário retornar às situações vividas, aos diálogos construídos com os estudantes e às experiências acompanhadas nas oficinas para que a escrita permanecesse próxima do vivido e não apenas de compreensões previamente elaboradas.

8.3 Perspectivas de aprofundamento

As questões que se anunciaram ao longo da pesquisa não se encerraram com o término das oficinas e do Festival de Práticas Corporais. Em alguns encontros, transformações compareceram de modo lento e discreto, sinalizando que a corporeidade discente se constitui em temporalidades que excedem os cronogramas escolares e os limites de um percurso investigativo circunscrito. Tal constatação aponta para a pertinência de investigações fenomenológicas desenvolvidas ao longo do tempo capazes de acompanhar, em maior profundidade, os modos pelos quais o corpo como linguagem se inscreve no cotidiano da Educação Básica.

O percurso investigativo também evidenciou a necessidade de ampliar o diálogo com estudos produzidos em outros contextos culturais e educacionais. A aproximação com pesquisas internacionais e com produções realizadas fora do horizonte latino-americano poderá enriquecer os modos de compreender corpo, linguagem, Arte e Educação Física em diferentes realidades escolares, favorecendo análises comparadas e o adensamento teórico do campo.

As situações acompanhadas na UE indicam, ainda, a pertinência de pesquisas voltadas à formação inicial e continuada de professores de Arte e de Educação Física. Propostas abertas à improvisação, à criação e à participação coletiva exigem dos docentes não apenas organização pedagógica, mas sensibilidade fenomenológica para acolher a heterogeneidade dos modos de presença discente diante das atividades corporais e expressivas. Investigações centradas na experiência docente em seus saberes, resistências e reinvenções pedagógicas podem contribuir para consolidar percursos formativos que reconheçam o corpo como eixo epistemológico da ação educativa.

Ao longo do processo, algumas interrogações permaneceram em aberto, sustentando o caráter inacabado próprio das investigações de matriz fenomenológica. O percurso realizado ampliou possibilidades de compreensão sobre corpo, linguagem e cotidiano escolar, mantendo o fenômeno em movimento e o horizonte investigativo disponível a novas interrogações condição, aliás, constitutiva de toda pesquisa que reconhece a experiência humana como inesgotável.

8.4 Recomendações para a prática pedagógica

As situações vividas ao longo da pesquisa evidenciaram que a aproximação entre Arte e Educação Física no Ensino Médio depende da maneira como a unidade escolar compreende o corpo, a participação dos estudantes e as relações construídas no cotidiano escolar. Em diferentes momentos das oficinas e do Festival de Práticas Corporais, propostas mais abertas à criação, à improvisação e à convivência favoreciam maior envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas na UE.

Uma das necessidades percebidas durante a investigação refere-se à formação continuada de professores. As experiências acompanhadas indicaram que práticas integradoras exigem dos docentes sensibilidade para perceber diferentes modos de participação, silêncio, hesitação e aproximação dos estudantes diante das atividades corporais e expressivas. Nesse sentido, formações voltadas à compreensão do corpo como linguagem e presença no contexto escolar podem ampliar possibilidades pedagógicas no trabalho entre Arte e Educação Física

(FAZENDA, 2012; FELDMANN, 2009).

As situações vividas na unidade escolar também mostraram que práticas integradoras dificilmente se desenvolvem de modo mais aprofundado em tempos muito rígidos ou fragmentados. Em alguns encontros, determinadas aproximações entre os estudantes aconteciam apenas após maior convivência com as atividades e com o grupo. Isso evidencia a importância de flexibilizações curriculares e organizacionais que possibilitem tempos mais contínuos de desenvolvimento das propostas integradoras (LUCENA E TRIGUEIRO, 2018; CANDAU, 2016).

Outra questão percebida durante a investigação refere-se aos processos avaliativos. As experiências acompanhadas na UE evidenciaram que formas de avaliação centradas apenas em desempenho técnico ou reprodução de movimentos nem sempre conseguem contemplar aspectos relacionados à expressão, à criação, à participação e às relações construídas durante as atividades corporais e artísticas. Torna-se importante, portanto, desenvolver formas avaliativas mais coerentes com a natureza sensível e relacional dessas experiências (NUNES E NEIRA, 2021).

As vivências realizadas ao longo da pesquisa também evidenciaram a importância do fortalecimento de parcerias culturais e institucionais capazes de ampliar os espaços de criação, circulação e compartilhamento das produções desenvolvidas pelos estudantes. Em diferentes momentos das oficinas e do Festival de Práticas Corporais, situações de interação coletiva favoreceram maior envolvimento dos participantes nas atividades realizadas na unidade escolar.

Outra recomendação refere-se ao fortalecimento de uma cultura investigativa no cotidiano escolar. As experiências acompanhadas na UE mostraram que os próprios estudantes, professores e demais participantes da comunidade escolar podem produzir compreensões importantes sobre as práticas vividas na unidade escolar quando passam a observar, refletir e dialogar sobre aquilo que acontece nas experiências compartilhadas entre Arte e Educação Física.

As situações vividas durante a pesquisa indicam a importância de práticas abertas à escuta, à criação, à convivência e às diferentes formas pelas quais os estudantes constroem presença e participação no espaço escolar.

A partir dessas recomendações, apresento, a seguir, um roteiro orientador organizado a partir das vivências e dos procedimentos já documentados nesta investigação. Sua apresentação não acrescenta novos dados empíricos nem atribui resultados que não tenham sido descritos no percurso da pesquisa; trata-se de sistematizar, para a prática docente, os encaminhamentos que emergiram da compreensão do corpo como linguagem.

8.5 Roteiro orientador de vivências integradoras entre Arte e Educação Física

O roteiro apresentado nesta seção emergiu do recurso educacional descrito na seção 4.4, as oficinas integradoras entre Arte e Educação Física e o Festival de Práticas Corporais desenvolvidos na UE ao longo do percurso investigativo. Vivenciados, documentados e compreendidos à luz do corpo como linguagem, esses momentos sustentam o que ofereço a seguir a docentes de Arte e de Educação Física interessados em práticas integradoras no Ensino Médio. As vivências abrangeram oficinas temáticas, leitura dramática, produções artísticas relacionadas aos quilombos do Tocantins e rodas de conversa, acompanhadas por observação participante, relatos escritos e registros fotográficos autorizados.

Sua finalidade é tornar operacionais os eixos apresentados na seção 8.4, a saber, formação docente, organização curricular, avaliação, articulação institucional e cultura investigativa escolar. Enquanto aquela seção reuniu orientações de caráter amplo, esta desdobra encaminhamentos específicos emergentes do campo empírico e os articula às vivências efetivamente documentadas na UE. Em ambas, o corpo permanece como fenômeno central da proposta, corpo que sente, expressa, cria, relaciona-se e atribui sentidos às experiências vividas no espaço escolar.

O roteiro não prescreve sequência rígida de aulas, duração determinada ou resultados previamente definidos. Observa, com rigor, os limites do que a pesquisa efetivamente descreveu, sem converter-se em modelo replicável de intervenção. O que ofereço é um caminho possível, e não prescrição.

Quadro 5 – Identificação das vivências integradoras que sustentam as recomendações

Elemento	Descrição
Referência das vivências	Oficinas integradoras entre Arte e Educação Física e Festival de Práticas Corporais desenvolvidos na Unidade Escolar
Natureza	Experiências pedagógicas vivenciadas, documentadas e sistematizadas ao longo do percurso investigativo
Contexto de origem	Ensino Médio, 2º ano, Unidade Escolar pública, Palmas, Tocantins (2025-2026)
Fundamentação	Fenomenologia merleau-pontyana do corpo como linguagem

teórica	
Finalidade das recomendações	Orientar práticas que favoreçam expressão, criação, convivência e compreensão do corpo como modo de presença no cotidiano escolar
Base documental na dissertação	Oficinas temáticas; Festival de Práticas Corporais; leitura dramática; produções artísticas relacionadas aos quilombos do Tocantins; rodas de conversa; observação participante; relatos escritos; registros fotográficos autorizados
Limite de alcance	As recomendações sistematizam vivências já documentadas na dissertação; não apresentam nova aplicação, carga horária, cronograma ou resultados adicionais

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os eixos apresentados a seguir organizam, em chave descritivo-fenomenológica, as vivências efetivamente mobilizadas no percurso empírico. Indicam possibilidades de articulação entre experiência, registro e compreensão, sem convertê-las em etapas obrigatórias ou em modelo fechado de intervenção pedagógica.

Quadro 6 – Eixos organizadores das vivências integradoras documentadas

Eixo	Vivência documentada	Orientação pedagógica	Estrutura existencial em diálogo
Escuta da experiência	Rodas de conversa e relatos reflexivos	Acolher percepções, receios e sentidos emergentes	Relacionalidade e temporalidade
Expressão e dramatização corporal	Leitura dramática	Reconhecer voz, gesto, postura e presença como formas de linguagem	Corporalidade e relacionalidade
Criação e materialidade	Produções artísticas sobre os quilombos do Tocantins	Articular criação, memória e pertencimento cultural	Materialidade e espacialidade

Participação coletiva	Festival de Práticas Corporais	Favorecer convivência, criação e compartilhamento expressivo	Relacionalidade e espacialidade
Retomada reflexiva	Observação participante, relatos e registros fotográficos autorizados	Retomar sentidos sem reduzir a experiência ao desempenho	Corporalidade e temporalidade

Fonte: Elaborado pela autora a partir das seções 4.4, 6 e 7 desta dissertação (2026).

Quadro 7 – Diretrizes pedagógicas emergentes das compreensões da pesquisa

Compreensão emergente	Diretriz pedagógica	Prática coerente documentada
Integração ainda frágil entre Arte e Educação Física	Explicitar o encontro entre movimento, expressão, criação e cultura	Articulação entre vivências corporais e artísticas nas rodas de conversa e nos registros reflexivos
Hesitação, vergonha ou receio de julgamento corporal	Acolher diferentes modos e tempos de participação	Experiências coletivas abertas à observação, à aproximação gradual e à participação sem foco exclusivo em desempenho
Redução do corpo à dimensão física ou técnica	Reconhecer o corpo como presença expressiva e produtora de sentidos	Leitura dramática, criação artística, movimento e reflexão sobre a experiência vivida
Necessidade de continuidade das experiências	Evitar propostas excessivamente fragmentadas	Tempos de vivência e retomada reflexiva compatíveis com a dinâmica da unidade escolar
Avaliação centrada apenas na reprodução de movimentos	Adotar acompanhamento processual e sensível	Consideração da participação, da criação, da interação, dos relatos escritos e da observação das experiências

Compreensão emergente	Diretriz pedagógica	Prática coerente documentada
Necessidade de circulação e reflexão coletiva	Fortalecer a cultura investigativa e a partilha das produções	Diálogo sobre as experiências e, quando autorizado, compartilhamento das produções no espaço escolar

Fonte: elaborado pela autora a partir das seções 6.4, 6.5.1, 6.6 e 8.4 desta dissertação (2026)

Para o acompanhamento das vivências, o roteiro preserva os instrumentos já empregados na investigação: observação participante e notas de campo, relatos escritos dos estudantes, rodas de conversa e registros fotográficos ou audiovisuais devidamente autorizados. Tais registros devem ser compreendidos como **modos de aproximação à experiência vivida**, e não como mecanismos de classificação do corpo discente. No uso de imagens ou de falas dos estudantes em pesquisa, divulgação acadêmica ou publicação, devem ser observados os procedimentos éticos já previstos nesta investigação: autorização institucional, consentimento e assentimento quando cabíveis, bem como tratamento de anonimato dos registros visuais, em conformidade com a aprovação obtida junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) via Plataforma Brasil.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CORPO COMO LINGUAGEM VIVIDA

Ao longo desta investigação, a aproximação entre Arte e Educação Física tornou visível que o corpo, no cotidiano escolar, não se reduz a suporte das atividades desenvolvidas na Unidade Escolar. Nas oficinas, nos encontros com os quinze estudantes concluintes e nas experiências compartilhadas durante o Festival de Práticas Corporais, o corpo compareceu como fenômeno irreduzível — presença que precede, atravessa e excede a palavra, constituindo modo próprio de estar-no-mundo no espaço escolar. Essa presença corporal configurou o fenômeno central desta pesquisa: o corpo como linguagem que se corporifica nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio.

A investigação evidenciou que o processo de aprendizagem, quando compreendido em chave fenomenológica, comparece como textura pré-reflexiva da experiência vivida (VAN MANEN, 2014). Nas situações em que os estudantes puderam improvisar, observar os colegas, criar coletivamente e participar sem a exigência constante de respostas corretas ou desempenhos previamente definidos, o corpo inscreveu-se como sujeito da aprendizagem, e não como seu objeto — deslocamento epistemológico que sustenta, no plano teórico, o argumento central desta dissertação.

Figura 10 – Corpo, autoria e orgulho: estudantes apresentam suas produções artísticas afroquilombolas no Interclasse Quilombos do Tocantins



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: Estudantes do Ensino Médio da UE exibem suas produções artísticas, telas, fotografias e caderno com a inscrição Não ao Racismo, realizadas durante as vivências integradoras do Interclasse Quilombos do Tocantins.

A revisão integrativa com síntese fenomenológica dos vinte e quatro estudos selecionados permitiu identificar, na literatura especializada, cinco estruturas existenciais corporalidade, espacialidade, temporalidade, relacionalidade e materialidade que configuraram

o horizonte interpretativo desta investigação (Capítulo 5). Tais estruturas não se apresentaram como categorias de enquadramento impostas ao vivido: emergiram do percurso hermenêutico e revelaram-se como orientações à prática pedagógica integradora. Os encontros realizados durante a pesquisa evidenciaram um corpo atravessado por ambiguidades: ora mais retraído, ora mais espontâneo; ora marcado pelo receio do julgamento, ora aberto à criação e à convivência, condição que, em perspectiva merleau-pontyana, constitui a própria estrutura do corpo vivido.

As experiências acompanhadas evidenciaram que a aproximação entre Arte e Educação Física ultrapassa a simples articulação entre componentes curriculares. O que se mostrou mais significativo, na UE, não foi a integração formal das áreas, mas as possibilidades de encontro, criação, convivência e expressão que emergiram nas atividades compartilhadas pelos estudantes. Esse achado responde ao objetivo geral desta dissertação: compreender as estruturas existenciais por meio das quais o corpo como linguagem se configura nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio.

Ao longo do percurso, tornou-se progressivamente difícil separar corpo, pensamento, linguagem e experiência. Transformações discretas, porém, significativas, tornaram-se perceptíveis nas oficinas: aproximações graduais, espontaneidade crescente diante das propostas, ressignificação das relações entre pares e novas disposições de participação após maior convivência com o grupo. Tais transformações, nem sempre lineares ou imediatas, evidenciaram que a experiência educativa se constitui nos modos pelos quais os sujeitos passam a habitar o espaço escolar e a relacionar-se uns com os outros confirmando, no vivido investigado, a articulação entre estruturas existenciais e implicações pedagógicas sintetizada no Quadro 4 (Capítulo 7).

As compreensões construídas ao longo da pesquisa indicaram, ainda, que práticas pedagógicas abertas à criação, à escuta, à improvisação e à participação coletiva favorecem modos mais sensíveis de presença no cotidiano escolar. Nesse horizonte, o corpo desloca-se da condição de objeto de controle, rendimento ou execução técnica e passa a corporificar-se como dimensão constitutiva da produção de sentidos, das relações e das experiências compartilhadas. Tal compreensão sustenta os encaminhamentos apresentados no Capítulo 8, em especial as recomendações sobre formação docente continuada, flexibilização dos tempos curriculares, processos avaliativos coerentes com a natureza sensível das práticas integradoras e as recomendações pedagógicas emergentes das vivências integradoras entre Arte e Educação Física (seção 8.5).

O vivido investigado não encerra as questões relacionadas ao corpo como linguagem no

Ensino Médio. Muitas interrogações permaneceram abertas ao término da pesquisa e continuam atravessando o cotidiano escolar — abertura que, longe de configurar limitação do estudo, constitui o próprio horizonte da pesquisa fenomenológica. Como destaca van Manen (2014), pesquisar fenomenologicamente não significa buscar respostas definitivas, mas adentrar a complexidade do vivido com disposição de escuta e rigor interpretativo. A escrita desta dissertação exigiu, por isso, retorno constante às experiências acompanhadas na Unidade Escolar, permitindo que a linguagem permanecesse próxima do vivido, e não apenas das interpretações teóricas sobre o corpo e a educação.

Após mais de duas décadas de atuação docente e da travessia construída no percurso desta pesquisa, consolida-se a compreensão de que o corpo participa constitutivamente da maneira como os estudantes percebem, imaginam, relacionam-se e aprendem no espaço escolar. Mais do que oferecer respostas definitivas, esta investigação abriu novas possibilidades de compreensão sobre o corpo, a Unidade Escolar e as relações construídas no cotidiano educativo, mantendo o fenômeno em movimento e o horizonte investigativo disponível a novas interrogações, condição, aliás, constitutiva de toda pesquisa que reconhece a experiência humana como inesgotável.

REFERÊNCIAS

- ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Ir. Jacinta Turolo Garcia; Miguel Mahfoud. Bauru: EDUSC, 2006.
- ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Os cotidianos: espaçotempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019.
- ARAÚJO, Allyson Carvalho de; SURDI, Aguinaldo Cesar. Contribuições da fenomenologia para a Educação Física escolar brasileira: caminhos para o campo da comunicação e para a área curricular de linguagens. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, e18402, 2023.
- AYALA CARABAJA, Raquel. La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa: posibilidades y primeras experiencias. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 26, n. 2, p. 409-430, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na educação física escolar: visão de professores e alunos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 488-502, jul./set. 2017.
- BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BEZERRA, Fabrícia Lima Lopes; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 61-75, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BINS, Gabriela Nobre; FARIAS, Letícia Gomes. Tramando vidas e conhecimentos: experiências de trabalho coletivo entre educação física e arte educação. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2022.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59-62.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Herdar, conquistar e inventar**: políticas do corpo e currículo no Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; SEB, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CRUZ, Rodrigo Wanderley de Sousa. **Educação de corpo inteiro nas aulas de Educação Física escolar**: um relato de experiência. Várzea Paulista: Coleção Pesquisa em Educação Física, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DEVIDE, Fabiano Pries. Diálogos entre Educação Física e Arte: um relato de experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1451>. Acesso em: 6 jun. 2026.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: interlocuções entre educação, educação física e arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 169-182, 2009.

FERREIRA, Ivan Vilela; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Corpos interditados e aulas de educação física: uma revisão de literatura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, e54275, 2019.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves da; FERNANDES, Mayra Matias; PALLA-KANE, Ana. Potencialidades da aprendizagem observacional para o ensino inclusivo em educação física. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 61, p. 370-388, 2019.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; SURDI, Aguinaldo Cesar. Das "profundeza do espaço": considerações sobre o jogo de futebol de um ponto de vista da teoria espacial e corporal. **Kinesis**, Santa Maria, v. 39, p. 1-17, 2021.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo; TRIGUEIRO, Nilene Matos. Educação, jogo de corpo e "mandinga" na capoeira de Bimba. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 89-102, jan./abr. 2018.

MACHADO, Roseli Belmonte. Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da resolução 06/2018. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, e28016, 2022.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

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

Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades**: inspirações merleau-pontianas. Natal: Editora do IFRN, 2016.

NUNES, Kezia Rodrigues; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. Pedagogia como gesto poético de linguagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar. Corpos na escola: reflexões sobre educação física e religião. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, jul./set. 2014.

SANTOS, D. L.; JANERINE, A. S.; FERNANDES, G. W. R. O Novo Ensino Médio e a interdisciplinaridade escolar: a preparação dos professores de ciências naturais. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 1-22, 2024.

SANTOS, Valdirene Aparecida Araujo dos; SOUSA, Robson Simplicio de. A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty a partir do corpo e a educação (em ciências). **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 39, n. 121, e14366, 2024.

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Motricidades**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 15-25, 2022.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 75-88, maio/ago. 2005.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SPANGHERO, Maíra; WOSNIAK, Cristiane; SIEDLER, Elke. Dança cover: memória, ensino e criação. **O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes**, Curitiba, v. 16, p. 150-163, 2018.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 263-290, 2010.

TENÓRIO, Jonas Gonçalves; SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física escolar e Artes: experiência pedagógica a partir de jogos e brincadeiras. **Salusvita**, Bauru, v. 34, n. 3, p. 417-436, 2015.

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. 2. ed. London: Routledge, 2003.

VAN MANEN, Max. **Phenomenology of practice**: meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Walnut Creek: Left Coast Press, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS RODAS DE CONVERSA

APÊNDICE C – MODELO DE REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

APÊNDICE F – MATRIZ DOCUMENTAL DOS EXCERTOS SELECIONADOS DAS PERCEPÇÕES DISCENTES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante incidiu sobre a experiência vivida investigada dos estudantes durante as oficinas e durante o Festival de Práticas Corporais, com foco nos seguintes eixos fenomenológicos:

- a) Corporalidade como os estudantes utilizaram o corpo para se expressar, interagir e criar durante as atividades;
- b) Espacialidade como os participantes ocuparam, transformaram e atribuíram sentido aos espaços utilizados;
- c) Temporalidade como vivenciaram ritmo, pausa, duração e intensidade das atividades;
- d) Relacionalidade como se construíram interações, escuta, cooperação, respeito e reciprocidade no grupo;
- e) Materialidade como objetos, materiais e recursos mediadores participaram da experiência expressiva.

Os registros de observação foram descritivos e analíticos, evitando juízos moralizantes e preservando a privacidade dos participantes, em conformidade com as diretrizes éticas aprovadas pelo CEP/UFT.

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS RODAS DE CONVERSA

1 Identificação

Código alfanumérico: _____ | Idade: _____ | Série: _____

2 Orientações aos participantes

Participação voluntária. Não há respostas certas ou erradas. O participante pode interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo escolar ou pedagógico.

3 Questões norteadoras

3.1 Experiência vivida

- a) Como você se sentiu participando das atividades?
- b) O que mais chamou sua atenção durante a vivência?

3.2 Corpo como linguagem

- a) Como utilizou o corpo para se expressar nas atividades?
- b) O corpo pode constituir-se como forma de linguagem? Por quê?

3.3 Integração entre Arte e Educação Física

- a) Você percebeu relação entre Arte e Educação Física durante as atividades?
- b) As atividades ajudaram você a aprender de modo diferente?

3.4 Interação intersubjetiva

- a) Como foi a interação com os colegas durante as vivências?

3.5 Reflexão pedagógica

- a) O que esta experiência significou para você?
- b) Você mudaria algo nas atividades realizadas?

4 Observações éticas

Participação voluntária, sigilo garantido por meio de códigos alfanuméricos e possibilidade de desistência a qualquer momento, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016.

APÊNDICE C – MODELO DE REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO

- a) Data, horários, local e atividade observada;
- b) Descrição objetiva da situação vivida;
- c) Interações relevantes entre participantes e pesquisadora;
- d) Manifestações corporais, espaciais, temporais e relacionais observadas;
- e) Falas significativas, quando houver, preservando o anonimato;
- f) Compreensão preliminar e hipóteses interpretativas da pesquisadora;
- g) Ocorrências éticas relevantes e medidas adotadas.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TCLE aprovado pelo CEP/UFT, Parecer nº 8.442.216, CAAE nº 96052025.5.0000.5519.]

Título da pesquisa: Integração entre Arte e Educação Física no Ensino Médio:

Uma Perspectiva Fenomenológica do Corpo como Linguagem

Pesquisadora: Eliana Neves Martins

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa.

Objetivo:

Compreender o corpo como linguagem nas aulas de Arte e Educação Física.

Procedimentos:

- Oficina pedagógica
- Atividades corporais
- Rodas de conversa
- Observação participante
- Registro fotográfico (com autorização)

Riscos:

Risco mínimo (timidez ou leve desconforto).

Benefícios:

Desenvolvimento da expressão, criatividade e participação.

Sigilo:

Os dados serão confidenciais e identificados por códigos.

Uso de imagem:

() Autorizo

() Não autorizo

Voluntariedade:

Participação voluntária, podendo desistir a qualquer momento sem prejuízo.

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
[TALE aprovado pelo CEP/UFT, Parecer nº 8.442.216, CAAE nº 96052025.5.0000.5519.]

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa.

O que você fará:

- Participar de atividades com movimento
- Participar de rodas de conversa

Importante:

- Você não é obrigado(a)
- Pode desistir quando quiser
- Não afeta suas notas

Riscos:

Pode sentir timidez, mas pode parar a qualquer momento.

Sigilo:

Seu nome não será divulgado.

Imagem:

Só será usada com autorização.

Nome: _____

Assinatura: _____ -

Data: ____/____/____

**APÊNDICE F – MATRIZ DOCUMENTAL DOS EXCERTOS SELECIONADOS DAS
PERCEPÇÕES DISCENTES**

Nº	Estudante e questão	Eixo de sentido	Excerto transcrito	Pertinência fenomenológica
1	Amanda / q. 5	Arte como expressão	“Arte é uma forma de expressar os sentimentos e Ed. Física para o corpo.”	Aproxima a Arte da expressão sensível e vincula a Educação Física ao corpo.
2	Amanda / q. 11	Corpo como linguagem	“Significa que o nosso corpo usa linguagens.”	Nomeia diretamente o fenômeno central.
3	Breno / q. 7	Integração	“Sim. Ambas trabalham corpo e contato em determinados assuntos.”	Reconhece aproximação entre os componentes.
4	Breno / q. 11	Corpo como linguagem	“O corpo como forma de expressão e transmissão de conhecimento.”	Articula corpo, expressão e conhecimento.
5	Clara / q. 7	Integração	“Elas se complementão [sic].”	Indício direto de compreensão integradora.
6	Clara / q. 10	Experiência educativa	“Mostram novos conhecimentos de forma divertida.”	Relaciona aprendizagem, corpo e ludicidade.
7	Clara / q. 13	Conforto corporal	“Não, acho que o fato de não deixarem roupas confortáveis, como leggin [sic], atrapalha o conforto de aprender.”	Mostra condição material da disponibilidade corporal.
8	Dandara / q. 5	Arte e Educação Física	“Arte ensina muito sobre cultura, e educação física nos ajuda muito na saúde física.”	Explicita sentidos atribuídos a cada componente.

Nº	Estudante e questão	Eixo de sentido	Excerto transcrito	Pertinência fenomenológica
9	Dandara / q. 7	Dança como encontro	“Arte pode ser praticada em dança e educação física também.”	Reconhece a dança como campo de aproximação.
10	Dandara / q. 8	Vivência integradora	“Foi uma experiência incrível e um grande ensinamento.”	Registra significação positiva da experiência.
11	Enzo / q. 5	Corpo vivido	“Para conhecermos nosso corpo e até onde ele aguenta.”	Evidencia percepção de limites corporais.
12	Enzo / q. 9	Tensão da integração	“Bom que elas caminham [sic] juntas e ruim, pois fica muito cansativa.”	Expõe potência e limite da vivência.
13	Enzo / q. 11	Corpo como comunicação	“Podemos nos comunicar através do corpo.”	Expressa o corpo como comunicação.
14	Enzo / q. 12	Dança como linguagem	“Sim; a dança é uma delas.”	Vincula expressão corporal e dança.
15	Flávia / q. 11	Corpo como linguagem	“Significa que o corpo também pode falar.”	Formulação direta do fenômeno.
16	Flávia / q. 12	Expressão e desejo	“Sim. Se expressando fazendo o que gosta.”	Associa expressão corporal e envolvimento.
17	Gustavo / q. 8	Dança e teatro	“Sim, dança e teatro; foi uma experiência inesquecível.”	Registra experiência concreta de integração.
18	Gustavo / q. 9	Fragmentação o curricular	“Muitas pessoas acham que são matérias que não têm nada haver [sic], mas elas combinam muito.”	Evidencia separação percebida e possibilidade de aproximação.
19	Helena / q. 10	Expressão cultural	“Utilizar como forma de expressão cultural.”	Relaciona corpo, cultura e expressão.

Nº	Estudante e questão	Eixo de sentido	Excerto transcrito	Pertinência fenomenológica
20	Helena / q. 13	Relacionalidade	“Depende do intuito e de quem está ao meu lado.”	Mostra que a expressão depende da presença do outro.
21	Igor / q. 5	Arte como experiência expressiva	“A arte é a maneira que a sociedade achou para expressar sentimentos, desejos e sonhos.”	Amplia a concepção de Arte como manifestação social.
22	Júlia / q. 10	Cultura e patrimônio	“Podem querer conhecer mais culturas, pois a Sulca é um patrimônio regional e com elas podemos valorizar para que não seja esquecido.”	Articula dança, memória e pertencimento cultural.
23	Júlia / q. 15	Memória corporal	“Obrigado por apresentar uma dança que já dancei no pequeno, fez me lembrar como é sentir viva novamente. Continuem.”	Evidencia memória, afetação e sentido vivido.
24	Kauã / q. 11	Corpo como linguagem	“Significa que o corpo também fala, se comunica [sic] seus movimentos.”	Explicita comunicação não verbal.
25	Kauã / q. 13	Desconforto corporal	“Não, me sinto desconfortável às vezes.”	Revela vulnerabilidade e necessidade de acolhimento.

Fonte: Dados da pesquisa; excertos organizados a partir dos roteiros manuscritos digitalizados disponibilizados pela autora (2026). Nota: os nomes são fictícios, atribuídos por mim e vinculados aos códigos originais na chave de identificação, conforme a seção 4.7.2. Amanda, Breno, Clara, Dandara e Enzo responderam ao roteiro de perguntas 3; Flávia, Gustavo, Helena, Igor, Júlia e Kauã, ao roteiro de perguntas 2. A indicação [sic] assinala a preservação de grafia ou construção registrada no manuscrito.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFT

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL SEDUC-TO

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE ENTREGA DE DISSERTAÇÃO

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



CENTRO DE ENSINO MÉDIO TIRADENTES

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, **ARNON VIEIRA BORRALHO**, portador do RG nº 7.303.693-5, na qualidade de Diretor de Unidade Escolar do Centro de Ensino Médio Tiradentes, nomeado conforme Edital nº 02 de 03/01/2025, publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 6729, venho, por meio deste documento, declarar que:

Conheço o projeto de pesquisa intitulado “**INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DO CORPO COMO LINGUAGEM**”, de responsabilidade da pesquisadora **ELIANA NEVES MARTINS**, CPF nº 215.634.048-00, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob orientação do Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento.

Declaro ter ciência de que o objetivo geral da proposta é compreender as contribuições da integração entre Arte e Educação Física, fundamentada na fenomenologia, para a compreensão do corpo como linguagem no Ensino Médio.

Declaro conhecer e estar comprometido com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016, e suas complementares.

Autorizo a realização da pesquisa nas dependências do Centro de Ensino Médio Tiradentes, especificamente durante o Festival de Práticas Corporais, previsto para ocorrer em dezembro de 2025/janeiro de 2026, conforme calendário escolar institucional.

Declaro ainda, que a pesquisa será realizada com **estudantes do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio Tiradentes**, abrangendo **turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries**, que participarão de forma **voluntária** nas atividades do **Festival de Práticas Corporais**.

Os sujeitos da pesquisa serão aproximadamente **40 estudantes**, selecionados por adesão espontânea, acompanhados pelos professores das áreas de **Arte e Educação Física**. As atividades ocorrerão em formato de **oficina pedagógica integradora**, fundamentada na perspectiva

fenomenológica, com o objetivo de promover experiências expressivas e reflexivas sobre o corpo como linguagem no contexto escolar.

Declaro que esta instituição oferece infraestrutura adequada para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo espaço físico apropriado para a oficina integradora de Arte e Educação Física, e que assegurará as condições para o bem-estar e segurança dos participantes.

Estou ciente de que a pesquisa envolverá: a) Observação participante durante oficina pedagógica integrando Arte e Educação Física; b) Registros audiovisuais e fotográficos das práticas corporais; c) Participação voluntária de estudantes do Ensino Médio mediante assinatura de TCLE e TALE.

Afirmo que a participação dos estudantes será inteiramente voluntária, mediante apresentação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais (para menores de 18 anos) e dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios estudantes, garantindo o direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza.

Comprometo-me em apoiar o desenvolvimento do estudo e a disponibilizar as condições necessárias para sua realização, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

Solicito que, ao término da pesquisa, os resultados sejam apresentados à comunidade escolar, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas desta instituição.

Por estar de pleno acordo com o exposto, assino o presente Termo de Anuência Institucional.

Palmas – TO, 14 de outubro de 2025.



ARNON VIEIRA BORRALHO
Diretor de Unidade Escolar
Centro de Ensino Médio Tiradentes
RG: 7.303.693-5

Arnon Vieira Borralho
Diretor
Port. SEDUC Nº 99 de 17/01/2025

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFT

Parecer Consubstanciado nº 8.442.216, CAAE nº 96052025.5.0000.5519, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins.]

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT 		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: Pesquisador: ELIANA NEVES MARTINS Área Temática: Versão: 2 CAAE: 96052025.5.0000.5519 Instituição Proponente: PPGECS - UFT - Campus Palmas Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 8.442.216 Apresentação do Projeto: Projeto em 2ª versão apresentado à UFT - Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, com orientação de Diego Ebling do Nascimento Tem como temática a integração entre Arte e Educação Física, fundamentada na fenomenologia, para compreender o corpo como linguagem no Ensino Médio. Justifica-se pela integração que favorece ambientes educacionais mais sensíveis e inclusivos, valorizando a corporeidade como dimensão essencial da aprendizagem, em consonância com a BNCC e o Novo Ensino Médio. A questão central é como a integração entre Arte e Educação Física, fundamentada na fenomenologia, pode contribuir para a compreensão do corpo como linguagem no Ensino Médio? Objetivo da Pesquisa: 1) Objetivo geral: Compreender as contribuições da integração entre Arte e Educação Física.		
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 60%;"> Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16. Bairro: Plano Diretor Norte UF: TO Município: PALMAS Telefone: (63)3229-4023 </td> <td style="width: 40%; text-align: right;"> CEP: 77.001-090 E-: cep_uft@uft.edu.br </td> </tr> </table>	Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16. Bairro: Plano Diretor Norte UF: TO Município: PALMAS Telefone: (63)3229-4023	CEP: 77.001-090 E-: cep_uft@uft.edu.br
Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16. Bairro: Plano Diretor Norte UF: TO Município: PALMAS Telefone: (63)3229-4023	CEP: 77.001-090 E-: cep_uft@uft.edu.br	

Continuação do Parecer: 8.442.218

fundamentada na fenomenologia, para a compreensão do corpo como linguagem no Ensino Médio.

2) Objetivos específicos:

- ↳ Descrever as manifestações do corpo como linguagem nos estudos sobre Arte e Educação Física no contexto escolar;
- ↳ Investigar as práticas pedagógicas integradoras entre Arte e Educação Física relacionadas na literatura acadêmica;
- ↳ Explicitar as estruturas existenciais emergentes da compreensão fenomenológica dos estudos selecionados;
- ↳ Elucidar caminhos possíveis para a integração curricular entre Arte e Educação Física fundamentada na fenomenologia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1) Riscos:

risco mínimo, podendo envolver, de modo eventual, situações de constrangimento, timidez ou sensação de exposição em atividades expressivas em grupo, bem como desconforto emocional leve durante as rodas de conversa, especialmente quando houver rememoração ou verbalização de experiências pessoais. Considera-se, ainda, risco residual de identificação indevida em registros de imagem e voz, hipótese que será tratada mediante salvaguardas éticas específicas.

1.1) Mitigação dos riscos:

Para mitigação desses riscos, as atividades serão desenvolvidas de forma progressiva, respeitando os limites físicos, emocionais e expressivos de cada participante. A participação será integralmente voluntária, podendo o estudante interrompê-la, total ou parcialmente, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo escolar, pedagógico ou relacional. Também serão asseguradas formas diferenciadas de participação, com distintos níveis de exposição corporal e verbal, de modo a preservar a autonomia dos participantes. Nos momentos coletivos, será promovido ambiente de escuta, respeito e não julgamento e, caso algum estudante apresente

Endereço: Quadra 108 Norte, Av. Ns 15, ALCO 14, Prédio da Retoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS E: oep_uft@uft.edu.br
Telefone: (63)3229-4023

Página 12 de 18

Continuação do Parecer: 8.442.218

desconforto, a atividade será imediatamente interrompida para aquele participante, com acolhimento e, se necessário, encaminhamento à equipe pedagógica da escola.

2) Benefícios:

favorecer experiências de expressão corporal, ampliação do repertório sensível e reflexivo, fortalecimento da participação em práticas integradas entre Arte e Educação Física e desenvolvimento da consciência corporal e relacional dos estudantes.

2.1) Avaliação dos benefícios:

contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas na escola, para a formação de professores e para a produção de subsídios teórico-metodológicos voltados à integração curricular entre Arte e Educação Física no Ensino Médio. Como produto acadêmico-pedagógico, prevê-se a elaboração de material sistematizado que possa apoiar docentes e futuras ações formativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa fenomenológica com duas etapas:

- (1) Revisão integrativa da literatura (2014-2024) sobre integração entre Arte e Educação Física, analisando 24 estudos sob perspectiva fenomenológica;

Quanto à pesquisa bibliográfica foi realizada nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos CAPES, SciELO (Scientific Electronic Library Online), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), ERIC (Education Resources Information Center) e Google Scholar. O período de busca compreendeu os últimos 10 anos (2014-2024), considerando a necessidade de abranger estudos contemporâneos sobre o tema.

Os descritores utilizados foram selecionados a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e do Thesaurus da ERIC, incluindo: "Arte", "Educação Física", "Interdisciplinaridade", "Corpo", "Linguagem corporal".

Endereço: Quadra 108 Norte, Av. Ns 15, ALCO 14, Prédio da Retoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS E: oep_uft@uft.edu.br
Telefone: (63)3229-4023

Página 13 de 18

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 8.442.216

"Fenomenologia", "Ensino Médio", "Integração curricular". As estratégias de busca foram adaptadas para cada base de dados, utilizando operadores booleanos (AND, OR) para combinar os descritores

(2) Observação participante durante oficina integradora no Festival de Práticas Corporais do CEM Tiradentes (novembro/2025), com aproximadamente 40 estudantes voluntários do Ensino Médio.

O Festival de Práticas Corporais, programado para novembro de 2025, constituirá momento de validação empírica e ilustração prática dessas contribuições teórico- metodológicas, enriquecendo o trabalho final com dados experienciais que poderão confirmar e exemplificar os achados desta revisão integrativa fenomenológica.

Instrumentos: diário de campo fenomenológico, observação participante, registros audiovisuais/fotográficos autorizados, relatos reflexivos.

Análise: síntese fenomenológica (Van Manen, 2003) identificando estruturas existenciais (corporalidade, espacialidade, temporalidade, relacionalidade, materialidade).

Aspectos éticos: Resolução CNS 510/2016, risco mínimo, TCLE/TALE, confidencialidade, guarda de dados por 5 anos.

Sujeitos da pesquisa:

Participação da etapa empírica da pesquisa 25 estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio Tiradentes, em Palmas/TO, todos menores de 18 anos, selecionados por adesão voluntária.

Critérios de Inclusão:

a) Estar regularmente matriculado no 1º ou no 2º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio Tiradentes no ano letivo de 2026;

b) Manifestar interesse e aceitar participar voluntariamente das atividades propostas na pesquisa;

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio da Retorta, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS E- cep_uft@uft.edu.br
Telefone: (63)3229-4023

Página 04 de 08

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 8.442.216

c) Apresentar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelo próprio estudante;

d) Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seu responsável legal.

Critérios de Exclusão:

a) Estudantes que não apresentarem os termos de consentimento e assentimento devidamente assinados;

b) Estudantes que apresentarem condição clínica formalmente informada que desaconselhe a participação nas atividades propostas, quando não for possível realizar adaptação pedagógica segura;

c) Estudantes que desistirem de participar em qualquer etapa da pesquisa, exercendo seu direito de retirada do consentimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências foram sanadas, a saber:

1. Descrição na metodologia os riscos e benefícios para os sujeitos da pesquisa, bem como a mitigação dos riscos e os resultados/produtos dos benefícios.

2. Apresentação dos critérios de inclusão/exclusão dos sujeitos da pesquisa, especialmente, por se tratar de estudantes do ensino médio.

3. Apresenta o roteiro de observação participante e das rodas de conversa (explicados como relatos reflexivos), nos apêndices A e B

4. Menciona e descreve o registro fotográfico como técnica de pesquisa, os registros fotográficos, audiovisuais e de áudio serão utilizados como técnica complementar de documentação da experiência pedagógica, condicionados à autorização específica, livre e esclarecida, formalizada em termo próprio, distinto do TCLE e do TALE. O participante poderá autorizar separadamente o uso de imagem e de voz, sendo garantido que a não autorização não implicará qualquer prejuízo à sua participação na pesquisa. Nos casos em que não houver autorização para identificação, serão adotadas estratégias de proteção, como enquadramentos não identificáveis, desfoque de imagens ou utilização exclusiva de registros textuais.

5. Descreve como será aplicada a confidencialidade e o anonimato das respostas dos sujeitos de pesquisa. A confidencialidade, a privacidade e a proteção dos

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio da Retorta, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS E- cep_uft@uft.edu.br
Telefone: (63)3229-4023

Página 05 de 08

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 8.442.216

dados dos participantes serão asseguradas em todas as etapas da pesquisa. Nos registros de campo, nas transcrições das rodas de conversa, nos materiais analíticos e nas produções acadêmicas decorrentes do estudo, os participantes serão identificados exclusivamente por códigos alfanuméricos, de modo a impedir sua identificação direta. A chave de correspondência entre identidade civil e codificação analítica será armazenada separadamente do material empírico, em arquivo protegido por senha, sob responsabilidade exclusiva da pesquisadora e do orientador.

Os dados digitais serão armazenados em mídia protegida por senha, com acesso restrito à pesquisadora e ao orientador, e os documentos físicos, quando houver, permanecerão sob guarda em local seguro e de acesso controlado. O material será armazenado pelo prazo de 5 (cinco) anos após o encerramento da pesquisa e, posteriormente, será eliminado de forma segura, com destruição permanente dos arquivos digitais e inutilização dos documentos físicos, em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

No que se refere aos registros fotográficos, audiovisuais e de voz, estes somente poderão ser realizados mediante autorização específica, destacada e formalizada em termo próprio, distinto do TCLE e do TALE. O participante poderá optar separadamente pela autorização de uso de imagem e pela autorização de uso de voz, sem que a recusa de uma ou de ambas as modalidades impeça sua participação na pesquisa. Quando não houver autorização para identificação, serão adotadas medidas de proteção, como enquadramento não identificável, desfoque de rosto, supressão de elementos identificadores ou utilização exclusiva de registros textuais, assegurando-se que a participação no estudo não esteja condicionada à cessão de imagem ou voz. A identidade dos participantes será preservada mediante a utilização de códigos alfanuméricos (E1, E2, E3...), assegurando-se o anonimato em todas as etapas da pesquisa e na divulgação dos resultados. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

6. Apresentar a autorização de realização da pesquisa pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), autoridade competente para autorizar a realização de atividades de pesquisa em escola pertencente à rede estadual de

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS E-: cep_uft@uft.edu.br
Telefone: (63)3229-4023

Página 06 de 08

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 8.442.216

ensino. Consta, para esse fim, a Autorização nº 64/2025/GPFIPE, vinculada ao SGD nº 2025/27009/324015, emitida em 28 de novembro de 2025 e assinada por Hércules Jackson Moreira Santos, Secretário da Educação do Estado do Tocantins

7. Cronograma atualizado, com especificação de submissão ao CEP/UFT como etapa da pesquisa

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisadora acrescentou as pendências apontadas no projeto de pesquisa. Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2674673.pdf	22/04/2026 19:09:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Corrigido.docx	22/04/2026 19:08:53	ELIANA NEVES MARTINS	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP_OFICIAL_ATUALIZADA_assinado.pdf	22/04/2026 19:08:15	ELIANA NEVES MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE_ROTIEIRO_CORRIGIDO.docx	22/04/2026 18:24:36	ELIANA NEVES MARTINS	Aceito
Outros	pesquisa_autorizada_eliana.pdf	20/01/2026 10:38:23	ELIANA NEVES MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_CEP_Eliana_assinado_assinado_Reitora.pdf	20/01/2026 10:17:31	ELIANA NEVES MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_Institucional_CEM_Tiradentes_Eliana.pdf	15/10/2025 16:19:33	ELIANA NEVES MARTINS	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (63)3229-4023 E-: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 8.442.216

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 19 de Maio de 2026

Assinado por:

MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município** PALMAS
Telefone (63)3229-4023 **E-** cep_uft@uft.edu.br

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL SEDUC-TO

Autorização nº 64/2025/GPFIPE, vinculada ao SGD nº 2025/27009/324015, emitida pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins em 28 de novembro de 2025.]

PÁGINA 80



Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910 Tel: +55
63 3027-3700
www.seduc.to.gov.br

SGD: 2025/27009/324015

AUTORIZAÇÃO Nº 64/2025/GPFIPE

Eu, Hércules Jackson Moreira Santos, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 778.657.071-34, **AUTORIZO** a pesquisadora Eliana Neves Martins, CPF nº 215.634.048-00, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Palmas/TO, a realizar atividades de pesquisa inerentes ao projeto intitulado: "Integração entre Arte e Educação Física no Ensino Médio: Uma Perspectiva Fenomenológica do Corpo como Linguagem", a ser desenvolvida no Centro de Ensino Médio Tiradentes, localizado em Palmas/TO.

Palmas - TO, 28 de novembro de 2025.

HÉRCULES JACKSON MOREIRA SANTOS
Secretário de Estado da Educação



ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: HERCULES JACKSON MOREIRA SANTOS EM 03/12/2025 08:38:37
Verifique a autenticidade deste documento em <https://sgd.to.gov.br/verificador> informando o código: AF9C10980235ED9D | SGD:2025/27009/324015

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE ENTREGA DE DISSERTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS E SAÚDE – PPG-ECS
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Campus de Palmas | 77001-090 | Palmas/TO
(63) 3232-8318 | <https://ww2.uft.edu.br/PPG-ECS> | PPG-ECS@mail.uft.edu.br



ANEXO D

DECLARAÇÃO DE ENTREGA DE DISSERTAÇÃO

INFORMAÇÕES GERAIS

Autor:	Eliana Neves Martins	CPF:21563404800
Título da Dissertação: Integração entre Arte e Educação Física no ensino médio: uma perspectiva fenomenológica do corpo como linguagem		
1º Orientador(a) Prof. Dr. Diego Ebling do Nascimento		
Coorientador(a) Não há		
Data da Defesa / Aprovação: 20/08/2026		

Eu, acima identificado, declaro, para fins de expedição de diploma, que estou entregando a versão final, em formato eletrônico (via e-mail), de minha dissertação devidamente defendida e aprovada, bem como o formulário de dados para Plataforma Sucupira (ANEXO A3), nos prazos determinados.

Declaro ainda que esta versão final cumpre às alterações sugeridas pela banca examinadora, às normas da ABNT e está em condições de ser publicada dentro das normas da língua culta.

Palmas/TO, ____ de _____ de 2026.

Assinatura Pós-graduando(a)

ANEXO E – FORMULÁRIO DE DADOS PARA A PLATAFORMA SUCUPIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS E SAÚDE – PPG-ECS
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Campus de Palmas | 77001-090 | Palmas/TO
(63) 3232-8318 | <https://ww2.uft.edu.br/PPG-ECS> | PPG-ECS@mail.uft.edu.br



ANEXO E

FORMULÁRIO DE DADOS PARA PLATAFORMA SUCUPIRA

Dados	Descrição
Título	Integração entre Arte e Educação Física no ensino médio: uma perspectiva fenomenológica do corpo como linguagem
Autor	Eliana Neves Martins
Data da defesa	20/08/2026
Resumo	Esta dissertação toma como fenômeno central o corpo como linguagem, tal como ele se manifesta nas vivências integradoras entre Arte e Educação Física no Ensino Médio. A integração curricular não configura o objeto de investigação em si mesma, mas o horizonte pedagógico-curricular no qual o corpo, em sua dimensão expressiva, sensível e encarnada, revela-se como presença, criação e produção de sentidos. Ancoro-me na perspectiva fenomenológica de van Manen (2014) e Merleau-Ponty (1999) para compreender as vivências corporais e expressivas desenvolvidas com vinte e cinco estudantes do Ensino Médio, dos quais quinze concluíram o percurso investigativo, em uma Unidade Escolar pública de Palmas/TO, mediante oficinas pedagógicas, observação participante e rodas de conversa. Organizo os procedimentos de compreensão nas fases de epoché, redução fenomenológica, variação imaginativa e síntese eidética. Os achados evidenciam que, nas experiências integradoras, o corpo inscreve-se como sujeito da aprendizagem,

	configurando ambientes educativos mais sensíveis, expressivos e relacionais. Compreendo que tal perspectiva subsidia práticas pedagógicas orientadas para a formação humana em sua totalidade existencial, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio.
Palavras-chave	Corpo como linguagem. Fenomenologia hermenêutica. Vivências integradoras. Arte e Educação Física. Ensino médio.
Abstract	This dissertation takes the body as language as its central phenomenon, as it manifests in the integrative experiences between Art and Physical Education in High School. Curricular integration does not constitute the object of investigation in itself, but the pedagogical-curricular horizon within which the body, in its expressive, sensitive and embodied dimension, reveals itself as presence, creation and production of meaning. Drawing on the hermeneutic-phenomenological perspective of van Manen (2014) and Merleau-Ponty (1999), I seek to understand the bodily and expressive experiences developed with twenty-five High School students, fifteen of whom completed the investigative process, in a public school in Palmas, Tocantins, Brazil, through pedagogical workshops, participant observation and conversation circles. I organize the comprehension procedures in the phases of epoché, phenomenological reduction, imaginative variation and eidetic synthesis. The findings reveal that, in integrative experiences, the body inscribes itself as the subject of learning, configuring more sensitive, expressive and relational educational environments. I understand that this perspective supports pedagogical practices oriented toward human formation in its existential totality, in accordance with the principles of the Brazilian National Common Curricular Base and the New High School framework.
Key-words	Body as language. Hermeneutic phenomenology. Integrative experiences. Art and Physical Education. High School.

Volume	1 (volume único)			
Número de páginas	121			
Idioma	Português			
Biblioteca depositária	Biblioteca Central da Universidade Federal do Tocantins			
Área de concentração	Ensino em Ciências e Saúde			
Linha de pesquisa				
Projeto em que está vinculado				
Banca Examinadora				
Nome Professor	Função	CPF	E-mail	Instituição
Diego Ebling do Nascimento	TÍTULAR - ORIENTADOR			UFT
Sandra Regina Simonis Richter	TÍTULAR EXTERNO			UNISC
Erika da Silva Maciel	Titular Interno			UFT
Financiador do Programa de fomento	"Não houve financiamento"			
Número de meses	24			
Tipo de vínculo	Servidor Público – Professora			
Tipo de instituição	Escola Pública			
Expectativa de atuação	Ensino e Pesquisa			
Mesma área da titulação	Sim – atuação na mesma área de pesquisa/ensino			
Autorização de divulgação	Sim – dissertação enviada para divulgação			