

ENTRE MOVIMENTO E CULTURA: NOTAS SOBRE A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM JEQUIÉ-BA

BETWEEN MOVEMENT AND CULTURE: NOTES ON CORPOREALITY IN QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN JEQUIÉ, BAHIA, BRAZIL

ENTRE MOVIMIENTO Y CULTURA: NOTAS SOBRE LA CORPOREIDAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA EN JEQUIÉ-BA

Graciele Oliveira Pires¹
Priscila d'Almeida Ferreira²
Marilete Calegari Cardoso³

RESUMO: Este artigo, decorrente de uma dissertação de mestrado, buscou analisar a corporeidade como linguagem cultural no cotidiano de uma escola quilombola, com o objetivo de compreender como os movimentos corporais são vivenciados por estudantes do Ensino Fundamental e de que modo tais experiências potencializam suas referências culturais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, orientou-se pelo método etnográfico, articulando a triangulação Corpo-Cultura-Educação. A produção de dados foi realizada em uma instituição quilombola, localizada em Jequié-BA, mediante o acompanhamento de uma turma do Ensino Fundamental II e das experiências vivenciadas pelos estudantes participantes das práticas educativas desenvolvidas no contraturno escolar. Os resultados evidenciaram que o corpo ocupa uma posição tensionada na dinâmica educativa, ora submetido a regulações e restrições no âmbito da organização escolar, ora reconhecido como dimensão expressiva e cultural, especialmente em práticas como a capoeira, que fortalecem os vínculos identitários e saberes quilombolas. Contudo, persistem limites institucionais e pedagógicos que restringem a ampliação dessas experiências. Conclui-se que o reconhecimento do corpo como dimensão cultural amplia a compreensão dos processos formativos na Educação Quilombola, tensiona racionalidades centradas na disciplinarização dos corpos e contribui para o fortalecimento de perspectivas pedagógicas comprometidas com os saberes, o pertencimento e as práticas culturais quilombolas.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação Quilombola. Cultura.

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/Uesb). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/Uesb).

²Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uesb).

³Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora em Educação com ênfase em Ludicidade e Infância pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uesb).

ABSTRACT: This article, resulting from a master's dissertation, aimed to analyze corporeality as a cultural language in the daily life of a quilombola school, seeking to understand how body movements are experienced by elementary school students and how such experiences enhance their cultural references. The qualitative research was guided by the ethnographic method, articulating the Body–Culture–Education triangulation. Data production was conducted in a quilombola institution located in Jequié, Bahia, Brazil, through the observation of an Elementary School II class and the experiences of students participating in educational practices developed during the after-school period. The results showed that the body occupies a tensioned position in educational dynamics, sometimes subjected to regulations and restrictions within school organization, and sometimes recognized as an expressive and cultural dimension, especially through practices such as capoeira, which strengthen identity bonds and quilombola knowledge. However, institutional and pedagogical limits remain, restricting the expansion of these experiences. It is concluded that recognizing the body as a cultural dimension broadens the understanding of formative processes in Quilombola School Education and contributes to pedagogical perspectives committed to knowledge, belonging, and quilombola cultural practices.

Keywords: Corporeality. Quilombola Education. Culture.

RESUMEN: Este artículo, resultante de una tesis de maestría, buscó analizar la corporeidad como lenguaje cultural en la vida cotidiana de una escuela quilombola, con el objetivo de comprender cómo los movimientos corporales son vivenciados por estudiantes de Educación Primaria y de qué manera tales experiencias potencian sus referencias culturales. La investigación, de enfoque cualitativo, se orientó por el método etnográfico, articulando la triangulación Cuerpo–Cultura–Educación. La producción de datos se realizó en una institución quilombola ubicada en Jequié-BA, mediante el acompañamiento de una clase de Educación Primaria II y de las experiencias vivenciadas por los estudiantes participantes en prácticas educativas desarrolladas durante el contraturno escolar. Los resultados evidenciaron que el cuerpo ocupa una posición tensionada en la dinámica educativa, entre regulaciones y restricciones derivadas de la organización escolar y su reconocimiento como dimensión expresiva y cultural, especialmente en prácticas como la capoeira, que fortalecen vínculos identitarios y saberes quilombolas. Sin embargo, persisten límites institucionales y pedagógicos que restringen estas experiencias. Se concluye que reconocer el cuerpo como dimensión cultural amplía la comprensión de los procesos formativos en la Educación Quilombola y fortalece perspectivas pedagógicas comprometidas con los saberes y prácticas culturales quilombolas.

Palabras clave: Corporeidad. Educación Quilombola. Cultura.

INTRODUÇÃO

A constituição histórica da escola moderna encontra-se inscrita em uma racionalidade epistemológica que instituiu a separação entre corpo e mente, atribuindo à razão o estatuto privilegiado de produção, validação e legitimação do conhecimento (NÓBREGA, 2005). A partir desse paradigma, consolidou-se um modelo de escolarização orientado pela abstração, pela objetividade e pela sistematização dos saberes, produzindo um progressivo afastamento da experiência sensível dos processos formativos. Como desdobramento dessa racionalidade, o

corpo foi progressivamente destituído de sua potência epistemológica e reduzido à condição de suporte biológico, subordinado às atividades consideradas propriamente intelectuais e à primazia da cognição na organização da vida escolar.

Nessa direção, ao eleger determinados saberes como universais e legítimos, a instituição escolar opera por meio de regimes de verdade que hierarquizam formas de conhecimento e estabelecem critérios de legitimidade para aquilo que pode ser reconhecido como saber. Em consequência, experiências produzidas no cotidiano, nas práticas culturais e na corporeidade dos sujeitos tendem a ser secundarizadas ou invisibilizadas. Sob essa perspectiva, essa racionalidade aproxima-se da crítica formulada por Freire (2005) à educação bancária, na qual o conhecimento é concebido como um conteúdo acabado, exterior aos educandos e passível de mera transmissão. Desse modo, restringem-se as possibilidades de reconhecimento de outras epistemologias e de modos plurais de interpretar e produzir sentidos sobre a realidade.

É nesse campo de tensionamentos que a corporeidade assume centralidade analítica nesta discussão. Compreendido para além de sua dimensão orgânica, o corpo constitui-se como dimensão fundamental da experiência humana, sendo constituído por processos históricos, culturais e sociais que conformam os modos pelos quais os sujeitos se relacionam consigo, com os outros e com o mundo. Todavia, o corpo não se constitui como uma instância neutra; ao contrário, encontra-se inscrito em relações de poder e marcas históricas que definem quais conhecimentos, experiências e formas de existência são reconhecidos, legitimados ou silenciados.

3

No caso da população negra, o corpo constitui-se como dimensão marcada por processos históricos de escravização, violência e controle, mas também como espaço de memória, resistência e afirmação de saberes. Conforme Nascimento (2018), a história inscreve-se corporalmente, fazendo do corpo um território de enfrentamento ao apagamento histórico. Nessa perspectiva, as trajetórias negras articulam-se à corporeidade, na qual experiências e saberes culturais se atualizam ao longo do tempo.

As comunidades quilombolas preservam e reelaboram práticas culturais, tendo o corpo como dimensão de continuidade, resistência e permanência. Os saberes produzidos nesses contextos encontram-se profundamente vinculados às experiências comunitárias, aos modos de convivência e às ações cotidianas que orientam a vida social (ANTONACCI, 2013).

Quando esse debate é situado no âmbito da Educação Escolar Quilombola, emergem problematizações relevantes. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) reconheçam a centralidade dos saberes produzidos nas

comunidades e orientem a organização do ensino a partir de suas especificidades históricas e culturais, ainda persistem limites no reconhecimento das múltiplas formas pelas quais os estudantes aprendem, expressam e reafirmam a sua cultura. Entre essas formas, destacam-se os movimentos corporais, frequentemente secundarizados nas práticas pedagógicas, o que evidencia uma compreensão ainda restrita dos processos educativos na escola.

No bojo dessa reflexão, a educação não se circunscreve à dimensão cognitiva, configurando-se como um fenômeno constituído também por aspectos sensíveis, expressivos e culturais que compõem a experiência humana em sua integralidade. Partindo desse entendimento, este estudo toma o corpo como eixo de problematização no processo educacional, deslocando-o de uma condição historicamente reduzida à instrumentalidade no espaço escolar para compreendê-lo como elemento constitutivo do processo de aprendizagem.

Nessa direção argumentativa, torna-se necessário indagar: a escola reconhece ou silencia as múltiplas formas de expressão corporal dos estudantes quilombolas? De que maneira os movimentos corporais são incorporados aos processos de aprendizagem nesse contexto? Movida por essas inquietações, a presente escrita sistematiza os achados de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo compreender como os movimentos corporais são vivenciados por estudantes do Ensino Fundamental de uma escola quilombola e de que modo tais experiências potencializam suas referências culturais.

4

Para tanto, a investigação buscou problematizar as compreensões sobre corpo e movimento no contexto escolar quilombola, analisando suas relações com os processos educativos e as formas pelas quais as experiências corporais dos estudantes se articulam às práticas educativas e culturais desenvolvidas na escola. Além disso, procurou apreender os sentidos atribuídos por estudantes e professores a essas vivências, considerando suas implicações para o fortalecimento dos saberes culturais quilombolas.

Por conseguinte, o presente artigo parte da compreensão de que a invisibilização do corpo no espaço escolar não se configura como um processo neutro. Ao contrário, sob a aparência de uma norma disciplinar, pode reiterar racionalidades vinculadas à lógica colonial, que historicamente converteram os corpos em objetos de controle e regulação. É nesse desdobramento que se inscreve esta investigação. Mais do que uma análise descritiva e estática, propõe-se uma abertura para a escuta do corpo e de suas narrativas, em contraposição aos discursos que tendem a silenciar aquilo que nos constitui, a corporeidade como expressão viva e inscrição de nossa cultura.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por compreender-se que os fenômenos educacionais se constituem em processos complexos de produção de sentidos, indissociáveis das condições históricas, sociais e culturais em que se realizam (André, 1995). Em termos metodológicos, a investigação assumiu caráter etnográfico, implicando a inserção sistemática da pesquisadora no cotidiano escolar, com vistas a acompanhar práticas, interações e modos de vivência do corpo que emergiam no contexto investigado (MACEDO, 2004).

O trabalho de campo foi realizado em uma escola certificada como quilombola localizada no município de Jequié-BA, concentrando-se no acompanhamento de uma turma do Ensino Fundamental II e das experiências vivenciadas por estudantes que participavam de práticas educativas que mobilizam o corpo e o movimento, especialmente a capoeira. Esses espaços constituíram-se como contextos privilegiados para a compreensão dos sentidos atribuídos às vivências corporais no espaço escolar, bem como de suas articulações com as referências culturais dos educandos.

Para analisar a complexidade dessas experiências e compreender os significados produzidos pelos sujeitos em suas práticas cotidianas, o material empírico foi construído por meio da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e de registros em diário de campo. Em diálogo com esses procedimentos, adotou-se também a pesquisa narrativa que, segundo Clandinin e Connelly (2000), constitui uma abordagem destinada à compreensão da experiência, desenvolvida de forma colaborativa entre pesquisador e participantes.

Nesse percurso de aproximação com os sujeitos e com o contexto investigado, a pesquisa, por envolver seres humanos, seguiu os princípios éticos previstos para esse tipo de estudo, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), conforme Parecer nº 7.499.757 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 84959424.0.0000.0055. Todos os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e participaram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos.

A partir das diferentes fontes construídas no campo e dos caminhos metodológicos adotados, buscou-se fortalecer a consistência da investigação por meio da triangulação, compreendida por Denzin e Lincoln (2006) como uma estratégia metodológica voltada à

ampliação da compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Nesta pesquisa, optou-se pela triangulação conceitual Corpo–Cultura–Educação.

Essa articulação entre os procedimentos possibilitou interpretar as vivências corporais em suas múltiplas dimensões, reunindo tanto as práticas observadas quanto as narrativas dos participantes. Desse modo, foi possível analisar as distintas formas de manifestação do corpo no cotidiano escolar e os sentidos atribuídos a essas vivências na sua relação com a cultura quilombola. Por fim, o material empírico foi submetido à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), procedimento que orientou a organização, a sistematização e a interpretação dos dados.

CORPO, MOVIMENTO E CULTURA QUILOMBOLA: ENTRE PRESENÇA CONSTITUTIVA E CONTENÇÃO PEDAGÓGICA

Compreender o corpo exige situá-lo no centro das teias sociais, culturais, políticas e pedagógicas que o estruturam. Distante de uma apreensão puramente biológica ou isolada, sua vivência é permeada por dimensões éticas, estéticas e simbólicas (ABREU et al., 2019). Desse modo, os sentidos conferidos à corporeidade entrelaçam-se aos cenários históricos e aos lugares sociais ocupados pelos indivíduos, visto que, o corpo constitui, simultaneamente, um espaço de delimitação e de atravessamento das experiências, produzindo e sendo produzido pelas relações sociais (BEZERRA, 2021).

6

Tal perspectiva alinha-se ao conceito de fato social total proposto por Mauss (2003), segundo o qual os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de forma fragmentada, pois resultam da articulação entre dimensões históricas, culturais, morais, simbólicas, mentais e corporais. Nessa perspectiva, corpo, pensamento e sociedade constituem uma unidade indissociável, evidenciando que a vida social se organiza por meio de relações complexas que mobilizam os sujeitos em sua totalidade.

Contudo, essa indissociabilidade, apontada pelo autor, não se realiza em condições de neutralidade. Ao contrário, trata-se de uma articulação marcada por disputas históricas e assimetrias de poder. Nesse percurso, os corpos foram reiteradamente alvo de dispositivos de regulação e controle, os quais, quando analisados em contextos marcados por experiências históricas específicas, como o da população quilombola, ganham contornos mais densos e situados, inscrevendo-se em uma trajetória marcada por processos seculares de espoliação e violência colonial (SANTOS, 2010). Entretanto, é justamente nesse cenário que o corpo também se constitui como lugar de resistência, de continuidade cultural e de expressão de saberes próprios.

Nesse sentido, é impossível abordar a cultura quilombola sem reconhecer a centralidade do corpo em seus modos de existência e produção de sentido. Bittencourt e Barssalo (2021) compreendem que o corpo participa ativamente da constituição da história e da cultura, ao mesmo tempo em que é produzido por essas dimensões. Desse modo, o corpo configura-se como sujeito histórico e epistêmico, constituindo-se como presença, memória e continuidade. Corroborando essa compreensão, Nascimento (2018) ressalta que a história se inscreve nos corpos, evidenciando que eles carregam marcas das relações estabelecidas ao longo das gerações.

A partir dessa compreensão, o corpo quilombola pode ser tomado como uma dimensão ontológica e epistemológica, na qual o saber não se reduz à abstração, mas se realiza como prática viva, encarnada nas experiências cotidianas. Trata-se de um corpo que fala, que grita, que sangra, que se insurge; um corpo que não se silencia diante da história e que, na tessitura de suas expressões, produz formas próprias de conhecimento e afirmação cultural. Nessa perspectiva, evidencia-se o corpo como espaço de agência e de produção de sentidos coletivos, no qual os gestos corporais são manifestações constituídas pela cultura e pelas experiências históricas inscritas no corpo dos sujeitos (FERREIRA, 2009).

Entretanto, essa compreensão do corpo como dimensão constitutiva da experiência humana contrapõe-se à racionalidade pedagógica que historicamente estruturou a instituição escolar. Ao longo do processo de escolarização, consolidou-se uma organização do ensino

7

fundada na regulação dos gestos, no controle dos deslocamentos e na contenção dos movimentos, convertendo a imobilidade em um dos marcadores da participação considerada legítima no espaço escolar.

Nesse contexto, o silenciamento das expressões corporais e o enquadramento postural passam a operar como mecanismos de disciplinamento que reforçam uma concepção de aprendizagem centrada na atividade intelectual e desvinculada da experiência corporal. Tal configuração evidencia a permanência de uma visão dicotômica do ensino, na qual as práticas cognitivas são privilegiadas em detrimento das experiências corporais (CARDOSO, 2018).

Quando essa problemática é situada no contexto da Educação Escolar Quilombola, ganha contornos ainda maiores, uma vez que as expressões corporais não se constituem apenas como manifestações individuais, mas como práticas que expressam referências culturais coletivas. Nesse sentido, a restrição da corporeidade no cotidiano escolar pode contribuir para a invisibilização de formas próprias de afirmação cultural dos sujeitos quilombolas. Sob essa perspectiva, Goulart e Tavares (2021) destacam que as práticas corporais podem ser

compreendidas como patrimônio cultural imaterial das comunidades quilombolas, constituindo-se como expressão identitária.

Observa-se, entretanto, que, embora se verifiquem avanços no campo normativo, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), que orientam a organização do ensino a partir da valorização de práticas coletivas, culturais e comunitárias dos estudantes, os movimentos corporais ainda tendem a ocupar um lugar secundário nos processos pedagógicos, sendo pouco reconhecidos como linguagem de aprendizagem e dimensão constitutiva da formação. Nesse sentido, Silva (2026) destaca a necessidade de um currículo que considere os contextos dos saberes históricos e culturais relacionados ao cotidiano dos discentes, de modo que tais experiências sejam evidenciadas na prática pedagógica.

Frente a esse impasse, faz-se necessário reconhecer o corpo como instância de materialização desses saberes, uma vez que é por meio dele que as vivências cotidianas ganham expressão no espaço educativo. Nesse desígnio, Souza e Lara (2011) ressaltam que as práticas corporais constituem formas legítimas de manifestação comunitária, resistência, valorização étnica e luta política, não devendo ser invisibilizadas ou subordinadas por práticas hegemônicas. Assim, o corpo não se restringe ao suporte da aprendizagem, mas se constitui como lugar de inscrição cultural, no qual memórias, identidades e formas de pertencimento são continuamente produzidas e ressignificadas.

Portanto, torna-se imprescindível que o contexto escolar reconheça e promova a cultura corporal de movimento, compreendida como dimensão constitutiva dos processos educativos e da formação humana, por favorecer a articulação entre os conhecimentos escolares e as experiências culturais dos sujeitos. Lopes et al. (2026) destacam que a cultura de movimento contribui para a valorização da diversidade ao possibilitar que os estudantes vivenciem e compreendam diferentes manifestações culturais, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã. Nessa acepção, as práticas corporais configuram-se como matrizes de expressão dos saberes quilombolas, tornando incoerente concebê-las como elementos periféricos ao processo educativo.

É sob esse entendimento que Nóbrega (2010) argumenta que o corpo está constitutivamente implicado na educação, sendo necessário superar práticas disciplinares que historicamente o atravessam. Essa proposição desloca o debate da mera presença física do corpo na escola para as condições políticas e pedagógicas que legitimam sua presença como dimensão constitutiva da experiência educativa. Na Educação Escolar Quilombola, esse deslocamento

adquire especial relevância, uma vez que as experiências corporais não apenas coexistem com os processos de ensino e aprendizagem, mas constituem a linguagem por meio da qual os saberes históricos, culturais e comunitários são compartilhados e continuamente reafirmados no cotidiano escolar, ainda que frequentemente tensionados por formas de contenção pedagógica que buscam regular, disciplinar e limitar a potência educativa do corpo e movimento.

O LUGAR DO CORPO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR QUILOMBOLA

A análise apresentada neste estudo fundamenta-se em observações realizadas em dois espaços complementares da instituição quilombola investigada. Inicialmente, acompanhou-se o cotidiano de uma turma do Ensino Fundamental II, buscando compreender como os movimentos corporais dos estudantes se faziam presentes nas atividades escolares. Em seguida, a investigação concentrou-se nas práticas educativas desenvolvidas no contraturno escolar, especialmente naquelas que mobilizavam o corpo em movimento e que aproximavam os estudantes de suas referências culturais, como as aulas de capoeira.

Nas observações realizadas em sala de aula, verificou-se que as expressões corporais dos estudantes eram frequentemente condicionadas pelas normas que organizam o funcionamento escolar. Em diversas situações, os alunos permaneciam por longos períodos sentados, com reducidas possibilidades de deslocamento e participação por meio do corpo, evidenciando uma dinâmica pedagógica marcada pela regulação dos movimentos. Tal cenário revela a permanência de uma racionalidade educativa que atribui centralidade aos processos intelectuais em detrimento das dimensões corporais, conferindo ao corpo uma presença restrita nos processos de escolarização e submetendo-o a mecanismos de controle e disciplinamento (NÓBREGA, 2016).

À vista dessas reflexões, os achados da pesquisa indicam que a contenção dos movimentos corporais se inscreve em uma racionalidade institucional mais abrangente, responsável por modelar comportamentos, gestos e formas de presença no espaço educativo. As observações realizadas no campo dialogam com as reflexões de Louro et al. (2013), ao evidenciarem que as instituições e os diferentes espaços sociais participam da produção de modos de ser e estar no mundo, estabelecendo classificações, hierarquias e mecanismos de regulação sobre os corpos e seus comportamentos. Posto isso, o corpo tende a ser reconhecido prioritariamente a partir de expectativas associadas à ordem, à permanência e ao autocontrole,

enquanto manifestações que escapam a tais prescrições são frequentemente restringidas ou deslocadas para tempos e espaços específicos da rotina escolar.

Essa dinâmica adquire contornos mais nítidos nas narrativas dos estudantes acerca das atividades que mais mobilizam o corpo em movimento. De forma recorrente, a Educação Física foi mencionada pelos estudantes como o principal espaço de expressão corporal no interior da escola, sendo associada a sensações de liberdade, prazer e interação com os colegas. Um dos estudantes relatou: *“Nas aulas de Educação Física, eu me sinto livre, faço o que eu gosto. E é muito bom essas aulas, nos divertimos, movimentamos com os colegas”* (Notas do diário de campo, junho de 2025).

O depoimento do estudante evidencia que as possibilidades de movimentação e expressão corporal permanecem circunscritas a momentos específicos da escolarização, sobretudo aos componentes curriculares historicamente associados às práticas corporais, como a Educação Física e as Artes. Tal percepção revela a permanência de uma racionalidade pedagógica sustentada pela fragmentação da experiência educativa, na qual corpo e conhecimento são concebidos como dimensões dissociadas, restringindo o movimento a espaços e tempos previamente delimitados. Em sentido contrário a essa lógica, Nóbrega (2016) defende que o corpo constitui uma dimensão ontológica da existência humana e, por isso, não pode ser reduzido a um recurso didático circunscrito a determinados componentes curriculares, devendo ser reconhecido como elemento constitutivo de todo o processo educativo.

10

As observações realizadas também evidenciaram a reduzida presença de referências culturais quilombolas nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Foram pouco frequentes as situações em que os estudantes tiveram contato com saberes, práticas e formas de expressão vinculadas ao contexto histórico e cultural da comunidade. Na maior parte das disciplinas, tais elementos apareciam de modo episódico ou não se faziam presentes, revelando um distanciamento entre os conhecimentos mobilizados pela escola e aqueles produzidos no interior da realidade sociocultural dos estudantes. Essa dinâmica limita as possibilidades de reconhecimento e valorização da cultura quilombola.

Essa realidade tornou-se ainda mais perceptível quando os estudantes foram convidados a refletir sobre as atividades escolares que envolvessem o corpo e estabelecessem vínculos com experiências familiares ou comunitárias. Entre as respostas obtidas, apenas uma estudante mencionou a capoeira, associando-a à trajetória de um familiar ao afirmar: *“existe sim, a capoeira, porque me lembra meu tio que luta capoeira”* (Notas do diário de campo, junho/2025). Contudo, as demais narrativas não apresentaram aproximações entre as práticas escolares e as referências culturais dos estudantes. Tal constatação confronta com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Quilombola (2012), que destacam a necessidade de valorização dos saberes, práticas e modos de vida das comunidades quilombolas no contexto escolar.

Diante dessas constatações, observa-se que o lugar atribuído ao corpo na sala de aula é marcado por processos de normatização que limitam suas possibilidades de expressão e por uma reduzida interlocução com práticas culturais quilombolas. Os dados revelam a persistência de uma organização escolar que confere centralidade aos conteúdos e às formas tradicionais de ensino, enquanto as dimensões corporais e as manifestações culturais dos estudantes permanecem pouco integradas às dinâmicas educativas.

VIVÊNCIAS CORPORAIS EM RODA: PERTENCIMENTO CULTURAL E BARREIRAS INSTITUCIONAIS

Após a análise das dinâmicas observadas em sala de aula, a investigação voltou-se para as práticas educativas desenvolvidas no contraturno escolar, particularmente aquelas que mobilizavam o corpo em movimento e estabeleciam aproximações com os referenciais culturais dos estudantes. Nesse âmbito, a escola ofertava diferentes atividades, entre as quais se destacavam a capoeira, a dança e o teatro. A análise, entretanto, concentrou-se nas aulas de capoeira, em razão da participação mais constante dos estudantes do Ensino Fundamental, condição que possibilitou um acompanhamento mais sistemático das experiências corporais e dos processos educativos vivenciados nesse contexto.

11

Inicialmente os dados construídos no campo revelaram que, embora a capoeira despertasse o interesse de parte dos estudantes, a participação nas aulas não decorria exclusivamente da vontade de participar da atividade. Aspectos relacionados às dinâmicas familiares, às condições de deslocamento e às percepções de segurança incidiam diretamente sobre a permanência dos educandos. Ao comentar sua experiência com a prática, uma estudante relatou: *“Fiz essas aulas duas semanas e depois parei porque meus pais não deixaram eu vir, eles falaram que o bairro é perigoso. Como as aulas acontecem mais à noite, eu parei”* (Notas do diário de campo, junho/2025).

O relato evidencia que as oportunidades de participação não se distribuem de forma homogênea entre os estudantes, sendo condicionadas por circunstâncias familiares, sociais e materiais que podem ampliar ou restringir o acesso às experiências corporais promovidas pela instituição. A interrupção da participação na atividade não esteve relacionada à ausência de interesse ou envolvimento, mas a condições que extrapolavam os limites da escola.

Essa evidência empírica, corrobora a compreensão de que os processos educativos não podem ser analisados de forma dissociada das condições concretas que constituem a realidade social na qual a instituição se insere. A escola não é uma ilha apartada do território, mas uma instituição que se produz nas relações estabelecidas com a comunidade e com o contexto sociocultural em que está inserida, refletindo as tensões, os desafios e as potencialidades desse espaço (MARTINS E COSTA, 2021).

Embora as observações tenham evidenciado limites relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes nessas atividades, os dados revelam, simultaneamente, a potência das experiências produzidas quando essa participação era efetivamente viabilizada. Durante as aulas de capoeira, a presença dos estudantes não se restringia ao tempo formal da atividade, estendendo-se às interações, aos diálogos e às formas de convivência construídas em torno da prática. A roda, os momentos de espera, as conversas e as brincadeiras constituíam espaços de sociabilidade nos quais os estudantes compartilhavam experiências, fortaleciam vínculos e afirmavam formas de pertencimento.

Nessas interações, o corpo assumia uma dimensão material e simbólica por meio da qual cada estudante se reconhecia e era reconhecido pelos demais (LE BRETON, 2010). As observações permitiram perceber que a capoeira transcendia a condição de atividade complementar, configurando-se como um espaço de encontro, participação e construção coletiva de sentidos. Mais do que a aprendizagem de movimentos e técnicas específicas, a prática favorecia a constituição de relações sociais que se estendiam para além da aula, produzindo experiências compartilhadas entre os participantes. Essa vivência corporificada evidencia que práticas corporais em grupo, como a capoeira, contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes à comunidade e ao grupo social do qual fazem parte (REIS E SILVA, 2024).

Esse sentimento de pertencimento aparecia também nas interações espontâneas entre os estudantes, nas quais experiências anteriores eram retomadas e compartilhadas. Falas como “Por que você não foi lá na roda da comunidade?”, “Eu fui, foi legal” e “Da próxima vez eu vou” (Notas do diário de campo, julho/2025) indicam que a capoeira ultrapassa o tempo da aula, circulando entre diferentes espaços e mantendo vínculos construídos na prática.

Nesse sentido, o corpo se afirma como lugar de inscrição de saberes culturais, em que gestos como a ginga e a esquiva carregam histórias e modos de existência. Trata-se de um corpo que aprende e comunica saberes historicamente produzidos, constituindo-se como um “corpo-documento”, no qual memórias e experiências coletivas permanecem vivas (NASCIMENTO,

2018). As falas dos estudantes durante as atividades enfatizam essa compreensão, ao relatarem sensações como “*eu estava precisando*” e “*agora me sinto melhor*”, “*fazer as aulas de capoeira é conectar com nossos antepassados e isso é muito bom*” (Notas do diário de campo, junho/2025).

Sendo assim, compreende-se que, na dinâmica da roda, a participação dos estudantes não se restringe ao centro do jogo. Estar ao redor, acompanhar o ritmo e contribuir para a sustentação coletiva desse espaço também compõem a experiência formativa. A roda de capoeira configura-se, portanto, como um movimento contínuo, no qual os estudantes entram, saem e retornam, mantendo uma vivência compartilhada. Nesse fluxo, atribuem sentidos à prática como uma experiência de pertencimento, continuidade e presença no coletivo, reconhecendo a roda como um espaço em que o corpo se fortalece na relação com o outro e em que a ancestralidade se faz presente.

Nessa perspectiva, os movimentos da capoeira não emergem de ações isoladas ou desprovidas de significado, mas de processos de aprendizagem corporificados, construídos e compartilhados coletivamente. Constituem saberes que circulam entre gerações, apropriados pelos sujeitos e continuamente recriados na prática, conferindo ao corpo a condição de dimensão na qual a cultura se expressa, se mantém e permanece em movimento.

As narrativas dos estudantes coadunam-se com essa compreensão ao associarem a prática a sentimentos de bem-estar, tranquilidade e pertencimento, expressos em afirmações como: “*faz bem*”, “*traz paz*” e “*é como uma família*” (Notas do diário de campo, julho/2025). Mais do que uma atividade corporal, a capoeira apresenta-se como um espaço de construção de vínculos afetivos, no qual os sujeitos encontram reconhecimento, acolhimento e possibilidades de compartilhar experiências de suas trajetórias.

Conforme argumenta Antonacci (2013), entre populações negras e afrodescendentes, os saberes históricos não se organizam prioritariamente por registros escritos, mas permanecem inscritos no corpo e em suas diferentes formas de comunicação, constituindo heranças ancestrais e marcas de suas histórias. No contexto da capoeira, isso se expressa quando os estudantes relatam que aprendem na roda pelo movimento, pela escuta das cantigas e pela convivência com os demais, evidenciando sentidos de continuidade e transmissão, quando afirmam que aprender capoeira significa “*levar a capoeira para a vida e para outras pessoas*” (Notas do diário de campo, julho/2025).

O movimento corporal, nesse contexto, deixa de ser compreendido como simples deslocamento físico e passa a configurar uma presença que torna visíveis saberes transmitidos entre gerações, constituindo-se como uma pedagogia corporal (GOMES, 2003), por meio da qual

o corpo se afirma frente às tentativas sistemáticas de apagamento cultural. A importância dessas práticas é reforçada pelo docente responsável pelas aulas de capoeira ao destacar que as suas aulas “*afirmam a cultura dos estudantes; não existe uma roda sem sentido, há sempre uma conexão com o corpo, com as músicas e com o jogo, o que faz o aluno se sentir pertencente*” (Notas do diário de campo, agosto/2025).

Além disso, o docente também relata que os estudantes passaram a demonstrar maior presença e expressividade corporal: “*Antes não eram assim, eram corpos mais retraídos; esse corpo vai sendo um corpo mais presente, um corpo mais firme*” (Notas do diário de campo, agosto/2025). Essa observação revela como a capoeira contribui para a afirmação dos estudantes e para o fortalecimento de sua presença no espaço escolar, sinalizando transformações na forma como ocupam o ambiente e se relacionam com o próprio corpo.

Todavia, ao mesmo tempo, os estudantes e o docente também apontam que essa prática é marcada por tensões no cotidiano escolar. Nessa direção, surgem relatos que indicam dificuldades para a realização dos treinos, como a dependência de horários alternativos e a necessidade de aguardar o fechamento da escola para a prática. Entre essas narrativas, um estudante elucida que a capoeira “*é uma forma de reconhecer a nossa cultura*”, ao mesmo tempo em que evidencia resistências institucionais ao afirmar que “*muitos professores não gostam, dizem que faz barulho*”, aspecto que limita o desenvolvimento das atividades no tempo regular da escola. Acrescenta ainda que “*só é possível fazer um treino correto quando a escola está fechada, no final de semana*” (Notas do diário de campo, junho/2025), revelando que a permanência da prática depende de condições externas ao cotidiano escolar.

Essas falas elucidam que, embora a capoeira seja compreendida pelos estudantes como expressão de valorização cultural, sua inserção no espaço escolar permanece marcada por restrições e disputas de legitimidade. Tais tensões articulam-se aos desafios institucionais e sociais que permeiam esse campo, os quais também se expressam nos dados quantitativos, indicando a reduzida participação dos estudantes e evidenciando limitações de natureza interna e externa. Como explica o professor, “*não são muitos estudantes que participam, especialmente porque existem outras barreiras na escola. Há discriminação dentro da própria escola quilombola*”. O docente acrescenta ainda que “*não podemos usar os instrumentos durante a semana; só conseguimos tocá-los aos domingos, porque já foi dito por alguns docentes que faz barulho e que atrapalha suas aulas*” (Notas do diário de campo, agosto/2025).

A fala do docente evidencia que, para além das questões logísticas, existem mecanismos institucionais que regulam e restringem a experiência cultural, revelando como práticas

vinculadas à cultura quilombola permanecem tensionadas no espaço escolar. As limitações relacionadas aos horários, ao uso dos instrumentos e à compreensão da prática como “barulho” por parte de alguns docentes demonstram que, mesmo em um contexto escolar quilombola, os corpos continuam atravessados por normas, preconceitos e hierarquias. Desse modo, a capoeira se configura como uma prática que, ao mesmo tempo em que constitui-se como espaço de afirmação identitária, resistência e fortalecimento cultural, enfrenta barreiras institucionais.

A percepção de que a capoeira é considerada incômoda por alguns membros do corpo docente evidencia um conflito com as Diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que, em seu Artigo 1º, § 1º, determina que a Educação Escolar Quilombola deve organizar-se a partir de elementos como memória coletiva, práticas culturais, usos, tradições e demais componentes do patrimônio cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Nesse sentido, ao restringir o toque do berimbau e o canto da roda sob o pretexto do ruído, a escola cerceia o direito dos estudantes de vivenciar plenamente suas referências culturais no tempo e no espaço escolares.

Adicionalmente, o professor de capoeira destacou que muitos docentes “*não consideram importante essas práticas, porque não moram na comunidade e não convivem com a cultura*” (Notas do diário de campo, agosto/2025). Essa observação evidencia uma fragilidade crítica na implementação da Educação Escolar Quilombola, em desacordo com o que prevê a Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Segundo o Art. 8º, inciso V, desta Resolução, entre os princípios que —————

A necessidade de realização dos treinos de capoeira em horários não regulares, em decorrência de entraves logísticos e da ausência de respaldo por parte de alguns docentes, conforme apontado pelos estudantes e pelo professor, sinaliza que a presença da cultura quilombola ainda encontra resistências internas e constrangimentos de ordem institucional no cotidiano escolar. Ainda que amparada por dispositivos legais, sua inserção no espaço escolar revela-se condicionada e, em certa medida, instável, impondo aos estudantes esforços adicionais para que suas experiências culturais alcancem reconhecimento e legitimidade.

Esse conjunto de elementos possibilita desvelar a permanência de dinâmicas que incidem na efetivação das práticas culturais no interior da escola. Embora a capoeira seja vivenciada pelos estudantes como espaço de reconhecimento e de afirmação cultural, sua materialização

permanece circunscrita por determinações institucionais que restringem tempos, usos e modalidades de participação.

A organização escolar funciona a partir de regras e normas que recaem diretamente sobre o corpo e suas formas de expressão, afetando a circulação das práticas culturais no espaço educativo. Ainda que essas experiências tenham grande significado para os estudantes, sua continuidade depende de negociações constantes com horários, regras institucionais e formas de organização da escola, que nem sempre reconhecem sua importância formativa. Assim, permanece uma visão fragmentada do corpo, mesmo em contextos em que ele poderia ocupar um lugar central nas experiências educativas

A leitura desse cenário permite destacar que as vivências corporais na roda de capoeira evidenciam a tensão entre pertencimento e barreiras institucionais no cotidiano escolar. Mesmo em uma escola quilombola, o reconhecimento das expressões culturais e das experiências corporais não ocorre de forma plena. Nesse contexto, a roda de capoeira potencializa experiências de pertencimento, ao possibilitar que os estudantes se aproximem de seus referenciais culturais, dos saberes compartilhados e das práticas que constituem essa manifestação. Entretanto, a lógica escolar tende a operar por meio de mecanismos de disciplina e normatização, deixando em segundo plano a compreensão de que é na experiência do corpo em movimento que se constroem modos de viver, saberes e formas de expressão cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo amplia a compreensão de que o corpo, no contexto escolar quilombola, constitui um campo de disputa de sentidos no qual se produzem distintas formas de relação com o conhecimento e com a experiência educativa. Em diálogo com o objetivo desta investigação, que buscou compreender como os movimentos corporais são vivenciados por estudantes do Ensino Fundamental de uma escola quilombola e de que modo tais experiências potencializam suas referências culturais, evidencia-se uma nítida bifurcação nas dinâmicas que constituem o cotidiano escolar investigado.

De um lado, o espaço regular da sala de aula ainda se mostra fortemente condicionado por uma herança pedagógica de matriz ocidentalizada, pautada na imobilidade, na contenção dos movimentos e na fragmentação curricular. Nesse ambiente, o corpo é frequentemente submetido a mecanismos de disciplinamento e docilização que relegam a expressividade física a momentos específicos, como as aulas de Educação Física. Além disso, observou-se que os saberes e as referências socioculturais da comunidade quilombola aparecem de forma incipiente

ou pontual nas disciplinas, em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Por outro lado, as experiências corporais que escapam a essa lógica de contenção emergem com maior intensidade em espaços e tempos específicos da escola, especialmente em atividades como a capoeira no contraturno escolar, nas quais o movimento, a interação e a expressão corporal ganham centralidade, ampliando possibilidades de pertencimento e de afirmação cultural entre os estudantes. Todavia, a efetivação dessas práticas ainda se encontra condicionada por barreiras institucionais, limitações familiares, restrições de tempo e concepções pedagógicas restritivas.

Diante do exposto, torna-se imperativo ampliar a conscientização de professores, coordenadores, funcionários, famílias, estudantes e da comunidade em geral, assim como de formuladores e gestores de políticas educacionais, sobre a necessidade de situar o corpo no centro da experiência escolar. Essa sensibilização exige estratégias articuladas e contínuas, incluindo oficinas, palestras, materiais informativos e cursos de formação, com o objetivo de visibilizar práticas corporais e culturais historicamente silenciadas e reconhecer sua importância no desenvolvimento integral dos estudantes e na afirmação da cultura quilombola.

A partir dessas constatações, ressalta-se a importância da constituição de um espaço educacional tecido no diálogo entre saberes, corpos e experiências presentes, que organiza seus tempos, espaços e práticas pedagógicas de modo a permitir que os corpos dos estudantes se movimentem e se expressem, compreendendo-os não como objetos ou instrumentos de controle, mas como linguagem cultural capazes de tensionar a concepção ainda hegemônica de que o aprendizado exige passividade ou quietude.

Embora esta reflexão se articule no contexto da Educação Escolar Quilombola, seus desdobramentos se estendem a outros âmbitos educacionais, evidenciando a necessidade de repensar estruturas, práticas e políticas pedagógicas que, ao longo do tempo, têm produzido a invisibilização do corpo como sujeito e produtor de conhecimento e cultura. Apontam-se caminhos para que a escola se torne um espaço de afirmação e fortalecimento das referências culturais dos estudantes, compreendendo que é precisamente entre movimento e cultura que a aprendizagem adquire sentido e não se reduz à aquisição de conteúdos, mas se constitui como um processo que se realiza no corpo e por meio dele

AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por meio de bolsa de estudos concedida durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado que deu origem a este artigo.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B, et al. Formação docente em Educação Física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. *Educação e Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 191-206, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. A etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTONACCI, M. A. Memórias ancoradas em corpos negros. São Paulo: EDUC, 2013.

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

BEZERRA, H. P. O. Corpo, Cultura e Educação (Física) nos Quilombos da Serra. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2021.

BITTENCOURT, D. R.; BASSALO, L. M. B. O corpo é voz, mas na educação física não: compreensões sobre corpo na formação docente. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e4091, 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CARDOSO, M. C. Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.

FERREIRA, P. D'Almeida. História da Educação do corpo e ergonomia na 4ª série do ensino fundamental: um estudo de caso. 79 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 45 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, Jun. 2003.

GOULART, M. L. S.; TAVARES, O. G. Práticas corporais, comunidades quilombolas e identidade: uma revisão narrativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 42, p. 406–417, 2021. DOI: 10.47197/retos.v42io.86637.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. 2 ed; tradução de Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LE BRETON, D. O corpo e o cotidiano. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPES, M. A. C, et al. Educação Física e BNCC: um olhar sobre a cultura corporal de movimento na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 12, n. 6, p. 1-12, 2026.

LOURO, G, et al . (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. A etnopesquisa crítica e multirreferencial: nas ciências humanas e na educação. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARTINS, L. C. S.; COSTA, R. N. Pular os muros da escola: em busca de territórios, experiências e expansão das imaginações na educação básica. In: *Anais da VIII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia (VIII ReACT)*, 2021.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

NASCIMENTO, B. Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NÓBREGA, T. P. “Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.” *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599–615, maio/ago. 2005.

NÓBREGA, T. P. *Uma Fenomenologia do Corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, T. P. *Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas*. Natal: Editora do IFRN, 2016.

REIS, T. S; SILVA, A. C. Efeitos das práticas corporais na autoestima e pertencimento social de adolescentes. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024.

SANTOS, M. W. Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). Tese de Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, Biblioteca Depositária, FEUSP: São Paulo, 2010.

SILVA, N. S. J. As festas tradicionais na Vila do Igarapé do Lago enquanto cultura na educação quilombola. Revista edUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e388, 2026.

SOUZA, T. G.; LARA, L. M. O estado da arte de comunidades quilombolas no Paraná: produção de conhecimento e práticas corporais recorrentes. Revista de Educação Física, Maringá, v. 22, n. 4, p. 555-568, 2011.