



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRACIELE OLIVEIRA PIRES

**RAÍZES CULTURAIS: MOVIMENTOS CORPORAIS DE ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DA
CIDADE DE JEQUIÉ- BA**

Vitória da Conquista – Bahia

2026



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GRACIELE OLIVEIRA PIRES

**RAÍZES CULTURAIS: MOVIMENTOS CORPORAIS DE ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DA
CIDADE DE JEQUIÉ- BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Priscila d'Almeida Ferreira
Coorientadora: Profa^a. Dra^a. Marilete Calegari
Cardoso

Vitória da Conquista – Bahia

2026

P744r

Pires, Graciele Oliveira.

Raízes culturais: movimentos corporais de estudantes do ensino fundamental II de uma escola quilombola da cidade de Jequié- BA / Graciele Oliveira Pires, 2026.
181 f. : il. color.

Orientador (a): Dr.^a Priscila d'Almeida Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 149 - 161

1. Movimento corporal. 2. Educação pelo movimento. 3. Educação quilombola.
4. Ensino fundamental. I. Ferreira, Priscila d'Almeida. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 306.43

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

GRACIELE OLIVEIRA PIRES

**RAÍZES CULTURAIS: MOVIMENTOS CORPORAIS DE ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DA
CIDADE DE JEQUIÉ- BA**

Texto para Exame de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação (PPGE), da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para avaliação da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Priscila d'Almeida Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB (Orientadora)

Professora Dr^a. Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB (Coorientadora)

Professor Dr. Daniel Valério Martins
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB

Professor Dr^a. Ana Paula Conceição
Universidade do Estado da Bahia — UNEB

Vitória da Conquista, BA
2026

*Dedico este trabalho àqueles que são as minhas raízes, o início
e o infinito da minha história.*

AGRADECIMENTOS

O percurso da escrita de uma dissertação é difícil, desafiador e, por vezes, extenuante. Embora seja um processo que exija recolhimento e longos períodos de dedicação, ele não foi solitário; foi permeado por presenças repletas de afeto, que fortaleceram meus passos e às quais não poderia deixar de expressar minha gratidão.

Primeiramente agradeço àquele que é o fôlego da minha existência e a luz que guia meus caminhos: Deus. Sem Ele, nada disso seria possível. Ele me sustentou e renovou minhas forças diariamente para concluir esta caminhada.

À minha mãe, Selma, que com sua fé inabalável sempre esteve em oração para que este momento se concretizasse. Sonhou junto comigo, impulsionou-me a chegar até aqui e é a razão de tudo, a minha fortaleza.

Ao meu pai, Jaime (*in memoriam*), que partiu no início desta jornada, esta dissertação é, em parte, fruto da saudade de uma despedida que não se fez; do desejo de dar sentido ao que ficou e de honrar o seu legado, que pulsa dentro de mim.

Ao meu irmão, Toni, minha maior inspiração, que sempre me fez acreditar que nenhum sonho é impossível, me encorajou e me apoiou ao longo deste processo.

À minha tia Amélia, que dedicou esforços incansáveis para me ver trilhar este caminho, se alegrando com cada uma de minhas conquistas. A você, minha eterna gratidão, minha intercessora.

Ao meu avô, Joaquim, pelo cuidado zeloso e incentivo constante; e à minha avó, Goi (*in memoriam*), que sempre acreditou em meu potencial; suas lembranças, ainda que na ausência física, permanecem vivas e continuam a me fortalecer.

Ao meu noivo, Fábio, cujo amor foi um farol a iluminar este percurso. Agradeço pela sua paciência infinita, por ser calma em meio às tempestades e por estar ao meu lado em todos os momentos, inclusive nas noites em claro dedicadas à escrita.

À minha amiga Nanda, por compartilhar comigo as dores e alegrias da pesquisa e por segurar a minha mão desde a graduação; sua amizade tornou tudo mais leve e bonito.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Priscila d'Almeida Ferreira de Almeida, agradeço pela orientação acolhedora. Suas orientações foram fundamentais para a realização deste trabalho, proporcionando momentos de aprendizado que levarei para toda a vida. Sou grata pelo tempo, pela escuta e pela partilha dedicados a cada etapa desta caminhada.

À minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Marilete Calegari Cardoso, pela parceria, por compartilhar seus ensinamentos, pela prontidão em cada momento de dúvida e por guiar a construção desta pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dra. Ana Paula Conceição (Universidade Estadual da Bahia - UNEB) e ao Prof. Dr. Daniel Valério Martins (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB) por aceitar compor a banca examinadora desta dissertação, pela disponibilidade em contribuir com suas valiosas observações para a avaliação deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, expresso minha mais sincera gratidão. Obrigada pela disponibilidade, pela escuta e por compartilharem suas vivências. Suas contribuições foram o alicerce deste estudo e deram “corpo” a cada página escrita.

Ao Colégio Estadual Doutor Milton Santos, na figura de sua gestão e colaboradores, agradeço por abrir as portas para esta investigação. Minha gratidão pelo apoio institucional e por acreditarem na relevância desta pesquisa para o cenário da Educação Quilombola.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pelo suporte institucional e pelos aprendizados proporcionados nesta trajetória.

Aos professores e colegas do PPGED, que compartilharam seus conhecimentos e provocaram reflexões que contribuíram para minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, minha gratidão a todos que, de alguma maneira, me ajudaram a caminhar, resistir e sonhar através desta pesquisa.

RESUMO

Há formas de linguagem que ultrapassam os limites da verbalização e se expressam no corpo em movimento. Nesta investigação, o corpo é compreendido como um fenômeno cultural, histórico e social, que expressa modos de ser, aprender e pertencer. É a partir dessa compreensão que a pesquisa investiga o corpo em movimento como linguagem cultural no cotidiano de uma escola quilombola, tendo como objetivo compreender como os movimentos corporais vêm sendo vivenciados pelos estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola quilombola, em Jequié-BA, e como têm potencializado as suas raízes culturais. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, estruturada a partir da triangulação conceitual corpo–cultura–educação, utilizando como dispositivos metodológicos a observação, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e registros fotográficos. Os dados foram organizados e interpretados por meio da Análise de Conteúdo. O diálogo teórico articula autores que compreendem o corpo como instância educativa e cultural, como Le Breton (2007, 2008, 2010, 2012); Kunz (2012) e Nóbrega (2005, 2010, 2016), com pensadores que discutem as epistemologias e os direitos das populações quilombolas, como Munanga (2004); Moura (1981, 1988, 2014, 2004); Gomes (2005), Beatriz Nascimento (2018); Antônio Bispo dos Santos (2015, 2021) e outros. Os resultados evidenciam que o corpo ocupa um lugar ambíguo no cotidiano escolar, permanecendo, na sala de aula, majoritariamente restrito e associado a disciplinas específicas, enquanto práticas educativas que integram o corpo como a capoeira se configuram como experiências que potencializam a cultura quilombola. Ainda assim, limitações institucionais, organizacionais e estruturais delimitam o alcance dessas práticas. Espera-se que este trabalho contribua para a ressignificação do lugar do corpo e do movimento na educação escolar quilombola.

Palavras-chave: Corpo; Movimento; Cultura; Educação Quilombola; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

There are forms of language that go beyond verbalization and are expressed through the body in motion. In this study, the body is understood as a cultural, historical, and social phenomenon, expressing ways of being, learning, and belonging. Based on this understanding, the research investigates the body in motion as a cultural language in the daily life of a quilombola school, aiming to comprehend how bodily movements are experienced by students in the Middle School of a quilombola school in Jequié–BA, and how these experiences have enhanced their cultural roots. The study is grounded in a qualitative, ethnographically inspired approach, structured around the conceptual triangulation of body–culture–education, using methodological tools such as observation, semi-structured interviews, field diaries, and photographic records. The data were organized and interpreted through Content Analysis. The theoretical framework engages authors who understand the body as an educational and cultural instance, such as Le Breton (2007, 2008, 2010, 2012); Kunz (2012); and Nóbrega (2005, 2010, 2016), alongside thinkers who discuss the epistemologies and rights of quilombola populations, including Munanga (2004); Moura (1981, 1988, 2004, 2014); Gomes (2005); Beatriz Nascimento (2018); Antônio Bispo dos Santos (2015, 2021), among others. The results indicate that the body occupies an ambiguous position in the school routine, remaining in the classroom mostly restricted and associated with specific subjects, while educational practices that integrate the body, such as capoeira, constitute experiences that enhance quilombola culture. Nevertheless, institutional, organizational, and structural limitations delimit the reach of these practices. This study is expected to contribute to the re-signification of the role of the body and movement in quilombola school education.

Keywords: Body; Movement; Culture; Quilombola Education; Upper Elementary Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FCP – Fundação Cultural Palmares

GEPELINF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC – Ministério da Educação

MUNIC– Pesquisa de Informações Básicas Municipais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFAMAR – Projeto de Fortalecimento da Aprendizagem e do Reconhecimento da Cultura Afro-brasileira e Quilombola nas Escolas

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: FIGURAS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1- A flor que agora cresceu	23
Figura 2- Localização da cidade de Jequié- BA	83
Figura 3 – Mapa da comunidade quilombola Barro Preto, Jequié-Bahia	85
Figura 4 – Aspectos da organização espacial da comunidade Barro Preto.....	86
Figura 5 - Fachada do Colégio Estadual Doutor Milton Santos	89
Figura 6- Brasão presente na fachada do Colégio	90
Figura 7 – Elementos culturais presentes no refeitório da escola	90
Figura 8 - Planta da instituição	91
Figura 9- Representação da organização da sala de aula.....	102
Figura 10- Participação dos estudantes nas aulas de Educação Física	106
Figura 11- Atividade de alongamento e atenção ao corpo.....	112
Figura 12- Estudantes realizando movimentos da capoeira.....	123
Figura 13- Síntese das representações do sentido do movimento do corpo.....	136

TABELAS

Gráfico 1 – Participação dos estudantes do Ensino Fundamental II nas práticas educativas...	118
--	-----

SÚMARIO

PRÓLOGO.....	13
1.MOVIMENTO I- MOVÊNCIAS DO CORPO PESQUISADOR.....	15
1.1 O despertar de um corpo inquieto: Motivações e caminhos da pesquisa.....	16
1.2 Do corpo à pesquisa: O encontro e a definição do estudo.....	23
2. MOVIMENTO II- RAÍZES CULTURAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	35
2.1 Entre Correntes e liberdade: A formação dos quilombos como territórios de (Re) existência.....	37
2.2 Das cinzas da escravidão à chama da Educação Quilombola	46
2.3 Entre presença física e raiz viva: Escola no quilombo ou escola do quilombo?.....	55
3.MOVIMENTO III - DO COMEÇO A UM [NOVO COMEÇO]: CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO.....	61
3.1 Começo: Corpo-documento em movimento.....	63
3.2. Meio: Educação que liberta o corpo e rejeita o aprisionamento.....	67
3.3. Um novo começo: Práticas educativas que nascem do corpo e reafirmam raízes culturais	72
4. MOVIMENTO IV- RAÍZES DA PESQUISA E SUAS TRILHAS METODOLÓGICAS.....	77
4.1. Movendo-se no (com) passo das trilhas da pesquisa	79
4.2. A chegada ao território da pesquisa.....	81
4.2.1 A comunidade do quilombo Barro Preto.....	81
4.2 ,2. Colégio Estadual Doutor Milton Santos	81
4.3 Habitando o território da pesquisa: Encontro com caminhanças e os dispositivos investigativos	87
4.4 Desbravando os caminhos do território: Estrutura e organização da análise.....	98
5.MOVIMENTO V- CORPO EM TRÂNSITO: ATRAVESSANDO A ANÁLISE DO CAMINHAR.....	100
5.1 Entre movimento e contenção: Corpo e movimento na escola quilombola.....	101
5.2. Escutar com (o) corpo: O movimento nas práticas educativas e culturais.....	110
6. MOVIMENTO VI - DA GINGA À ESQUIVA: O CORPO QUILOMBOLA ENTRE A POTÊNCIA DA RODA E OS LIMITES DA ESCOLA.....	115
6.1 Primeira ginga: Impressões iniciais das práticas educativas	116
6.2 A roda das aulas de capoeira: Vivências corporais.....	120
6.3 Vozes da roda: Sentidos do movimento do corpo para os estudantes do EF II.....	126
6.4 O corpo dentro e fora da roda: Impactos das ações educativas na preservação das raízes culturais e no engajamento estudantil.....	137
7. MOVIMENTO VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM (RE) ENRAIZAR CONTÍNUO.....	142
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE	162
ANEXOS	167

PRÓLOGO

Corpo-África

*Meu corpo é uma África
meu Ori vive comigo a resistir
Já que não podemos mais permitir
o silêncio a nos chicotear,
nem os discursos com outros termos a
inferiorizar o que somos.
(Juliana Costa, 2016)*



O poema de Juliana Costa me encontrou no início desta caminhada. A partir dele, construí-me diante de uma pergunta que, de uma forma ou de outra, todos nós já fizemos: Qual caminho quero seguir? Compreendi, então, que esse percurso não se edifica apenas pelo intelecto, mas se encarna no corpo. Para aqueles que carregam “a África” em seu corpo e se orientam pelo “Ori”, princípio de consciência, força vital e direção, não poderia ser diferente, era inevitável que esta pesquisa se constituísse como um movimento de afirmação, uma recusa diante do silêncio que insiste em “chicotear” corpos, reafirmando, de modo inexorável, a presença, a potência e a força cultural que nos constituem.

Este estudo não nasce no vazio; ele se inscreve como continuidade de corpos que a antecederam, territórios vivos que atravessaram séculos de contenção. Diferentemente de investigações que delimitam um “objeto” de estudo, este trabalho afasta-se deliberadamente dessa nomenclatura, aqui, o corpo é raiz da pesquisa.

Esta decisão se orienta pela ruptura com perspectivas que, historicamente, objetificaram o corpo, sobretudo o corpo negro, submetendo-o a estruturas de controle. A interdição do movimento operou como estratégia de poder, uma lógica que ainda persiste sob “discursos que tentam inferiorizar o que somos”. No cenário atual, essa contenção, ou melhor, essa chicoteada, manifesta-se de forma velada na deslegitimação do movimento e na negação do corpo como produtor de conhecimento, especialmente na esfera educacional.

Frente a esse pano de fundo de silenciamento e controle, esta pesquisa volta seu olhar para a cultura quilombola. Aproximamo-nos de corpos que, embora marcados pela opressão, transformaram o próprio movimento em estratégia de afirmação, o corpo que foi silenciado é o

corpo que se insurge na ginga, que se firma no batuque, que preserva, no desenho do gesto, saberes e cosmologias que se mantêm vivos de geração em geração. Compreende-se, assim, que silenciar o corpo é, em última instância, tentar silenciar culturas. Quando o espaço educativo desconsidera a corporeidade, ele não apenas restringe o corpo, mas reproduz, sob máscaras normativas, a lógica de controle que, outrora, reduziu corpos a meros objetos e os subjugou.

É contra essa contenção que esta pesquisa se move. O que se apresenta aqui não é um estudo estático, mas um convite à escuta do corpo e com o corpo. Esta dissertação constitui-se, portanto, como uma escrita que busca combater os discursos que tentam silenciar o que temos de mais sagrado: a nossa capacidade de ser, em corpo e movimento, a própria expressão da nossa cultura.

1. MOVIMENTO I- MOVÊNCIAS DO CORPO PESQUISADOR



Ao iniciar¹ a escrita desta dissertação, percebo-me² em reflexão sobre as movências e itinerâncias que me moveram e meu trouxeram até aqui. A pesquisa, assim como o corpo, não é estática: pulsa, se desloca, se reinventa e se reconfigura a cada passo. É nesse sentido que optei por organizar esse trabalho em *sete movimentos*,³ numa analogia que traduz a compreensão da pesquisa como um corpo vivo em constante movimentação.

¹As imagens incluídas ao longo deste trabalho, registradas em diferentes momentos da pesquisa e da escrita desta dissertação, compõem o diário móvel da pesquisadora. Todas as imagens mantêm o caráter de registros em movimento, como se acompanhassem o próprio processo investigativo. O leve tremor ou desfoque presente em cada uma evidencia a ação e a vivência que permeiam cada cena.

² A dissertação inclui momentos em que a escrita adota a primeira pessoa do singular para descrever a implicação pessoal do autor com a peça central do estudo, bem como sua experiência no tema investigado e detalhes das situações vivenciadas no campo empírico. Em outros momentos, opta-se pela primeira pessoa do plural, refletindo a perspectiva de que o trabalho do pesquisador é realizado em colaboração com o orientador, os autores convocados para discussão e outros colaboradores com quem houve diálogo ao longo da trajetória da pesquisa.

³ Esses sete movimentos que compõem este projeto de dissertação correspondem as seções que o organizam, cada qual concebida como uma etapa do percurso investigativo e reflexivo. A noção de movimento, aqui adotada, alude à dinâmica própria do processo de pesquisa, entendido como corpo-em-trânsito, em permanente reelaboração

Cada movimento, portanto, corresponde a um gesto investigativo, uma forma de caminhar e de produzir sentidos no percurso desta escrita. A concepção de movimentos busca evidenciar os fluxos que incidem na constituição do corpo, tanto enquanto raiz central do estudo quanto como experiência vivida.

Neste primeiro movimento, dedico-me a apresentar aspectos da trajetória que me constitui como corpo-pesquisadora, refletindo sobre as inquietações que orientaram a escolha do tema. Além disso, procuro explicitar os objetivos da pesquisa e descrever os procedimentos metodológicos que nortearão o desenvolvimento deste trabalho.

1.1 O despertar de um corpo inquieto: Motivações e caminhos da pesquisa

A vida nos reserva uma infinidade de experiências que provocam inquietações e despertam em nós o desejo de investigar, levando-nos a explorar questões que, antes, poderiam parecer distantes. Nesse impulso de busca, descobri um anseio profundo de me mover em direção ao novo, não ao desconhecido, mas a um território que dialoga com minha própria história: a cultura quilombola e como o corpo dos alunos do Ensino Fundamental expressa, no ambiente escolar, suas narrativas e seu pertencimento cultural.

Embora o corpo sempre tenha sido foco das minhas reflexões, a intersecção entre movimentos corporais e Educação Quilombola revelou-se um campo de descobertas que, até então, eu não havia explorado, mas que sempre pulsou em meu desejo interior. Um campo de reencontros com a infância, memórias escolares e acadêmicas, que por muito tempo, permaneceram latentes e que, gradualmente, foram ganhando contornos mais nítidos. Nesse entrelaçamento de vivências e reflexões emergiu a potência de uma pesquisa que articule corpo, educação e cultura como eixos fundantes de uma prática educativa mais sensível, plural e pautada nas realidades que habitam o chão da escola.

A introdução desta dissertação não poderia se desenvolver de outra forma senão enraizando-se nas raízes que me sustentam, como anuncia o próprio título: Raízes culturais. Raízes que não se fixam em um único solo, mas que vibram, se desdobram e se expandem à

teórica e metodológica, mas firmemente enraizado nos saberes, nas vivências e nos territórios que sustentam esta caminhada.

medida que me deixo atravessar pelas experiências, pelas histórias e pelos contextos que permeiam meu percurso. São raízes que caminham comigo, que se movem para me constituir enquanto corpo, pesquisadora e sujeito cultural em constante formação.

O início de uma pesquisa vai além da apresentação do estudo; ele revela as vivências que orientam a escolha do tema. Embora muitos textos acadêmicos mantenham um tom distante da subjetividade do pesquisador, é inegável que a escolha do tema muitas vezes reflete uma busca por compreender a própria existência. Como raízes que sustentam a árvore da vida, toda pesquisa tem suas próprias raízes, um ponto de partida que nos conecta ao passado e orienta nosso caminho para o futuro.

Esse ponto de partida, por sua vez, me remete à criança e jovem que fui, que, da alfabetização ao Ensino Fundamental, vivia imersa em um ambiente repleto de riquezas culturais. Estudei na Escola Nova Esperança, localizada na comunidade Nova Esperança na Zona Rural de Lajedo do Tabocal-BA, onde passei a maior parte da minha infância. Essa instituição não era apenas um local de aprendizado; era um espaço de resistência, luta e superação.

Situada em uma comunidade originada de um pequeno vilarejo que se transformou em um lugar de esperança⁴, como seu próprio nome sugere. A Escola Municipal Nova Esperança, carregada de simbolismo, refletia o desejo de uma comunidade por um futuro promissor, onde sua cultura fosse reconhecida e valorizada. No entanto, a luta pelo reconhecimento formal como remanescente⁵ de quilombo encontrou muitos obstáculos.

Apesar de inúmeros esforços e tentativas de contato com órgãos responsáveis, até hoje esse reconhecimento oficial não foi alcançado. A falta de políticas públicas e de apoio necessário para viabilizar esse processo tem sido um desafio constante. Assim, a luta da

⁴ A Comunidade Nova Esperança, teve origem na antiga vila Rua da Palha, onde famílias viviam em casas de taipa cobertas com palha de coqueiro. Em 1996, o então gestor municipal, Nilson Andrade Santos, construiu 18 casas populares e um salão comunitário, nomeando o local de Nova Esperança.

Fonte: Informações fornecidas pela direção da Escola Municipal Nova Esperança.

⁵Conforme o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”

Fonte-<https://www.ipatrimonio.org/jequie-quilombo-barro-preto/#!/map=38329&loc=-40.05404914092898,17>

13.884110305159584,-

comunidade persiste, evidenciando que, mesmo diante dos avanços, a valorização e o reconhecimento da identidade cultural continuam como metas ainda distantes.

Foi nesse ambiente de luta e afirmação cultural que se consolidaram em mim as bases para uma compreensão mais ampla da educação, que vai além do ensino formal e integra as experiências que nos constituem. E é justamente essa compreensão ampliada que me levou também a refletir sobre o corpo e seu papel na aprendizagem escolar, afinal, o modo como a escola trata o corpo também revela o quanto está (ou não) comprometida com a pluralidade cultural do educando.

Ao rememorar minha trajetória no contexto educacional anteriormente mencionado, reconheço que foi nesse percurso que emergiu também o impulso inaugural que orienta a presente investigação: a centralidade do corpo e sua articulação com a cultura no espaço escolar.

A minha transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental também constituiu-se, com o tempo, como um marco determinante na conformação deste estudo. Na época, as sensações que eu sentia eram difusas, um incômodo sutil, uma estranheza, uma sensação de deslocamento constante. Fui inserida em um ambiente no qual a expressividade corporal já não encontrava ressonância, tampouco legitimidade.

Esse período escolar foi marcado por mecanismos de regulação que, ao invés de valorizar a riqueza das expressões corporais infantis, impunham uma lógica disciplinadora que reduzia a corporeidade a gestos contidos e movimentos domesticados. No meu caso, esse processo de contenção incidiu sobre um corpo-menina cuja vivacidade se fazia notar desde antes do nascimento — ainda no ventre, minha mãe já pressentia, nos pequenos impulsos, os sinais de uma liberdade que se anunciava em cada movimento.

Contudo, ao ingressar no Ensino Fundamental, esse corpo pulsante passou a ser sistematicamente vigiado, corrigido e silenciado. Uma etapa que poderia ter acolhido a diversidade das formas de aprender e de existir acabou por reforçar padrões que silenciavam não apenas o meu corpo, mas os saberes e os repertórios culturais nele inscritos. O que antes era nutrido pela espontaneidade do brincar, passou a ser interpretado como indisciplina, como algo a ser controlado.

Tal experiência, vivenciada durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reforça as observações de Aguillar (2011), ao destacar que, nesse período, além

da redução do tempo dedicado ao brincar, há uma intensificação do controle sobre a expressão corporal dos alunos, por meio de estratégias disciplinares e imposições normativas. Hoje, com um olhar mais atento que a maturação acadêmica possibilita, compreendo que aquela passagem não se restringiu a uma mudança de etapa escolar: tratava-se do início de um processo sistemático de negação do corpo e, com ele, da supressão das manifestações culturais que perpassam minha infância e compuseram minha formação.

Essa compreensão é corroborada por Oliveira (2005, p. 126), ao afirmar: “A cultura se movimenta no corpo. O corpo movimenta a cultura. A cultura está no movimento do corpo. O corpo é o movimento da cultura”. Tal perspectiva reafirma a indissociabilidade entre corpo e cultura, e nos permite inferir que a repressão da expressividade corporal no ambiente escolar transcende o controle disciplinar, ela implica, também, na interdição da diversidade identitária e cultural do aluno.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia essa percepção se adensou, visto que, as disciplinas, os estágios e os espaços de debate e reflexões permitiram ampliar minha compreensão sobre os processos educativos, revelando pontos de contato entre minha vivência infantil e o desejo por uma educação que reconheça e valorize a multiplicidade dos corpos, dos saberes e das culturas.

Nesse itinerário formativo, destaco a disciplina Psicologia da Educação II, cursada no terceiro semestre da graduação, como um ponto de inflexão. Foi nesse espaço de escuta e de reflexão crítica que aprofundi a compreensão sobre a centralidade do movimento corporal na constituição dos processos de aprendizagem. Com base nessa experiência, fortaleceu-me a percepção de que uma proposta pedagógica comprometida com a formação integral do estudante deve reconhecer, valorizar e incorporar a expressividade e a liberdade do corpo como dimensões indissociáveis da prática educativa.

Essa convicção, fruto da articulação entre vivência e introspecção teórica, se consolidou como princípio norteador da minha caminhada investigativa. Esse olhar se aprofundou durante minha atuação como bolsista de Iniciação Científica no projeto interinstitucional Baú Brincante⁶, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância

⁶ Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, conduzida pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da Professora Doutora Cristina

(GEPELINF)⁷. Foi nesse percurso que se tornou evidente que o brincar, enquanto expressão do corpo, é um meio de inscrição e transmissão da cultura, carregando em seus gestos e movimentos as marcas das relações sociais.

Ademais, através da realização de estágios em distintas instituições escolares, tornou-se evidente a forma como o corpo, frequentemente, é silenciado por estruturas pedagógicas que, ao privilegiarem a dimensão cognitiva, negligenciam outras formas de apreensão e expressão do conhecimento. Tal constatação gerou um incômodo ético e epistemológico, pois a cisão entre corpo e mente implica no apagamento de modos diversos de existir, sentir e aprender, e na invisibilização de culturas cujas expressões, essencialmente, se realizam por meio da corporeidade.

Diante desse entendimento, fui progressivamente compreendendo a importância de adotar uma abordagem ampliada sobre o corpo, que o reconhece para além de sua estrutura anatômica, percebendo-o como uma dimensão da experiência humana. O corpo, enquanto presença viva e ativa no mundo, expressa subjetividades, trajetórias e marcas culturais que se revelam nas relações que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o meio. Nesse movimento relacional, o corpo se afirma como uma força que orienta o campo educativo.

Desse percurso experiencial emergiu a escolha em dedicar meu trabalho de conclusão de curso ao estudo do corpo e do movimento na educação, tema que, atualmente, reverbera neste projeto de dissertação. Não se trata de uma retomada do mesmo olhar, mas de uma ampliação mais consciente, mais implicada e, sobretudo, mais politizada. A presente pesquisa emergiu desse contínuo engajamento com uma educação que reconhece o corpo como presença pulsante e culturalmente situada no processo de aprendizagem.

Este engajamento se expandiu ainda mais por meio da disciplina Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana, cursada no sétimo semestre da graduação, que se configurou como um marco na construção do olhar que venho desenvolvendo sobre a educação e o seu papel. Ao me aproximar dos saberes oriundos do continente africano e suas diásporas, fui levada a refletir sobre a presença da cultura afro-brasileira nos espaços escolares, considerando a importância

Maria d'Ávila Teixeira. Esta iniciativa é fruto de uma colaboração entre o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA) e a Universidade Paris XIII, Sorbonne, contando com a participação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

⁷ GEPELINF- Grupo de Estudos em Educação, Ludicidade e Infância.

de uma pedagogia que reconheça as raízes culturais e históricas dos sujeitos. No decorrer das discussões propostas nessa disciplina, emergia uma indagação que insistia em permanecer: e o corpo, como se insere nesse processo?

Em meio a esse movimento fui compreendendo, pouco a pouco, o quanto tudo aquilo que foi vivido por esses povos se inscreveu no corpo: suas trajetórias, dores, deslocamentos, mas também seus modos de viver, de celebrar, de ensinar e de resistir. Um corpo que não carrega uma história, um corpo que é a própria história.

Assim, ao ingressar no mestrado, já carregava comigo a corporeidade como dimensão central de minha reflexão, mas buscava aproximá-la de uma nova dimensão, movida pelo ímpeto de inovação e pelo interesse em explorar trajetórias ainda não consolidadas em minha trajetória acadêmica. Sempre fui um corpo que aprecia o novo e não teme a experimentação, mas, mal sabia eu, que não estava adentrando um território inteiramente desconhecido.

Foi por meio dos diálogos constantes com minha orientadora e coorientadora que a cultura quilombola se consolidou como pilar estruturante desta pesquisa e aquela inquietação do passado, despertada nas aulas da disciplina *Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana*, encontrou forma e direção. Compreendi, então, que não se tratava de uma incursão inédita, mas de um retorno deliberado às minhas raízes, experiências e saberes já inscritos em minha corporeidade, latentes e à espera de serem transpostos ao campo investigativo. Recordo-me com nitidez a intensidade que senti no instante em que essa decisão foi tomada. Era uma sensação quase palpável, como se meus pés se desprendessem do chão.

Assim, todas essas experiências mencionadas, que, conforme afirma o escritor e filósofo espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 2), “nos passa, nos acontece, nos toca”, constituem não apenas eventos vividos, mas processos formativos que incidem diretamente sobre minha maneira de conceber a educação. Elas não são fragmentos isolados de um percurso pessoal, mas elementos constitutivos de um movimento reflexivo contínuo que mobiliza sentidos, desloca compreensões e funda posicionamentos.

É nesse contexto que me reconheço aqui como sujeito de experiência, tal como propõe Larrosa (2002, p. 19), aquele que “é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”. Fundamentada nessa concepção de sujeito, que recebe, elabora e acolhe o que lhe acontece, delineio o percurso

investigativo que orienta esta dissertação, uma vez que a pesquisa não emerge de um lugar neutro ou desvinculado, mas sim de um corpo implicado, sensível e comprometido com os sentidos e experiências que produz. É a partir desse lócus, que acolhe, reelabora e transforma, que construo esta investigação, norteadas por uma inquietação que me move: como o corpo pode ser integrado nas práticas educativas, contribuindo para uma educação que valorize as vivências culturais dos estudantes?

Partindo dessa reflexão, essas movências⁸ me levaram a compreender, de forma cada vez mais nítida, que o corpo é uma linguagem viva da cultura, um corpo que comunica, que resiste, que guarda e compartilha histórias e saberes. É nessa perspectiva que o corpo assume centralidade nessa pesquisa, não como um suporte, mas como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Guiada por esse entendimento, posso afirmar, com a densidade que carrego, que esta pesquisa também nasce dos deslocamentos do meu próprio corpo. Antes mesmo de estabelecer diálogos com os referenciais teóricos que a sustentam, havia já um corpo em movências que enfrentou desafios para ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia e, posteriormente, no curso de Pós-graduação em Educação. Movimentos que não se restringem a percursos físicos ou institucionais, mas que se enraízam em experiências, contextos e vínculos com referências culturais.

Nesse caminhar, saliento que os conhecimentos adquiridos nesta trajetória estão intimamente relacionados aos caminhos trilhados pelo meu corpo e pela minha história, um corpo que carrega raízes, inquietações e tensões, e que, ao circular por diferentes espaços, participa ativamente dos processos educativos e culturais que o constituem e o impulsionam.

Retomo, então, minha fala inicial sobre minhas raízes, a certeza de que não poderia iniciar esta escrita sem antes revisitar o lugar de onde venho e a pessoa que sou. Em um momento que

⁸ O termo movência designa, em seu sentido convencional, a qualidade do que é movente ou do que se move (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2025). Nesta pesquisa, contudo, o conceito é apropriado de forma ampliada, como neologismo que resulta da fusão dos termos “movimento” (mov-) e “experiência” (-ência), referindo-se à experiência vivida e constituída pelo corpo em movimento. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/movência>. Acesso em: 06 jul. 2025.

permanece vivo em minha memória, ouvi de um jovem⁹ uma frase poética que passou a habitar meu pensamento desde então “*Acredite no poder das nossas raízes, dos galhos que produzimos e das marcas do tempo em nossos troncos*”.

Vejo, nessas palavras, o espelho do meu próprio caminhar como corpo-pesquisadora. Minhas raízes são a base que sustentou cada escolha, alimentando o solo por onde me movi com coragem e escuta. Os galhos representam os caminhos que se abriram ao longo da pesquisa, decisões tomadas entre ventos, ora suaves, ora tempestuosos. E as marcas do tempo... essas são os aprendizados gravados no corpo, sinais de um percurso vivido com inteireza, onde cada passo deixou rastro e sentido.

Escrever esta dissertação é também (re)enraizar¹⁰ o corpo, que se move, que percorre e que se transforma no próprio movimento. Corpo que pesquisa não só com a razão, mas com a vivência, com os afetos, com a escuta do mundo e de si.

1.2 Do corpo à pesquisa: O encontro e a definição do estudo

Figura 1- A flor que agora cresceu

Sou a terra fértil que abraça a semente
De alma desnuda, me desdobro em fases
Cabelos envoltos em flores lilases
Pés aterrados, sorvo o melhor da vida
Liberto meus sonhos alados
Ainda que tendo raízes profundas
As ramas são livres, flexíveis ao soprar dos ventos
Não sou apenas eu
Sou parte da flor que agora cresceu
(Márcia Bimaggi, 2021)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2005

⁹ Frase compartilhada por um jovem próximo à autora, em contexto pessoal. Sua fala utiliza a metáfora da árvore, para expressar como nossas origens, ações e vivências constituem quem somos, oferecendo um olhar poético e simbólico que dialoga com os temas centrais desta dissertação.

¹⁰ O termo “reenraizar” não se encontra registrado nos dicionários da língua portuguesa, sendo aqui utilizado como neologismo para expressar a ideia de firmar novamente as raízes, no sentido simbólico de retomar, reafirmar ou recriar.

Para iniciar este momento da escrita, recorro aos versos da poesia de Márcia Bimaggi (2021), nos quais reconheço uma delicada trama de sentidos que traduzem, com sensibilidade, o percurso que me trouxe até aqui. A imagem da minha infância, entre as flores do quintal de casa, acompanha esses versos como um gesto simbólico de retorno às minhas origens, reafirmando que esta trajetória não começa agora, mas se ancora em experiências vividas desde muito cedo.

Como destacado no item 1.1, meus primeiros anos escolares ocorreram em uma escola localizada em uma comunidade que, embora ainda não formalmente reconhecida como quilombola, preservava modos de vida, práticas e saberes que hoje compreendo como expressões da cultura quilombola. A criança na fotografia acima é aquela que viveu essa cultura cotidianamente, em gestos, brincadeiras, movimentos e que carrega no corpo marcas que não se apagam. São essas marcas que sustentam esta pesquisa, orientando o olhar, os caminhos e os compromissos que a conduzem.

Sob esse solo de sentidos cultivados ao longo do tempo que este trabalho encontra força e direção. Como nos diz Bimaggi (2021) em sua poesia, liberto aqui um “sonho alado” ao reunir as “ramas livres”, flexíveis e abertas ao sopro do tempo, que constituem minha trajetória: o corpo, a cultura quilombola e a educação como dimensões intrinsecamente conectadas que sustentam e impulsionam esta.

“Sou parte da flor” daquela infância, que agora floresce nesta pesquisa. Essa flor, entretanto, não cresce sozinha. Suas raízes se firmam em um chão coletivo, marcado por lutas e saberes que integram a diversidade das identidades brasileiras. É nesse contexto que o presente estudo se debruça sobre as marcas africanas que constituem a história, a cultura e as práticas sociais no Brasil.

Pesquisar a cultura quilombola implica reconhecer a profundidade e a vitalidade dos saberes que nelas se perpetuam, desafiando paradigmas rígidos e perspectivas lineares de conhecimento. As dinâmicas que caracterizam esse contexto são permeadas por uma pluralidade de experiências socioculturais que se renovam continuamente, recusando qualquer tentativa de homogeneização. Adota-se, para tanto, uma postura que se abstém de impor verdades ou epistemologias dominantes, privilegiando a escuta e o reconhecimento de diferentes saberes e experiências. É sob este tecido marcado pela diversidade e resistência que

se delineia a proposta dessa pesquisa, a qual estrutura-se a partir da triangulação conceitual Corpo – Cultura – Educação, reconhecendo as múltiplas camadas de interação e complexidade que constituem este enredamento.

A triangulação se destaca como técnica que permite analisar o fenômeno a partir de múltiplos pontos de referência. Segundo Denzin (1970) e Denzin e Lincoln (2006), a triangulação consiste na combinação de duas ou mais teorias, fontes de dados ou métodos de investigação sobre um mesmo fenômeno. Dessa forma, a presente investigação adotou a triangulação conceitual, articulando diferentes conceitos que orientam o estudo.

Trata-se de uma abordagem que se orienta pela necessidade de compreender um coletivo historicamente marcado por processos de espoliação e apagamento, cuja trajetória mesmo diante dos avanços institucionais do século XX segue marcada por desigualdades estruturais persistentes (Santos, 2010).

Desenvolver um estudo sobre essa cultura quilombola implica percorrer de forma contínua o campo cultural, acessando repertórios incorporados nas práticas, nos corpos e nas formas de comunicação daqueles que carregam, em sua vivência cotidiana, as heranças de seus antepassados e as marcas de suas histórias (Antonacci, 2013).

É a partir da apreensão das experiências inscritas nos corpos que se concebe a educação como espaço de mediação entre indivíduo e cultura, no qual os processos educativos, dependendo de sua orientação, podem contribuir tanto para a alienação da pessoa quanto para o desenvolvimento de sua consciência sobre si mesma, seu grupo social, a sociedade, seu tempo e seu espaço (Grando, 2014).

Nesse sentido, o corpo se apresenta como sujeito histórico e epistêmico, tornando-se presença e continuidade. Como observa Nascimento (2018, p. 267), “a história também está registrada nos nossos corpos, enquanto corpo físico oriundo de uma cadeia de outros corpos na natureza”. Nessa conjuntura, torna-se impossível tratar da cultura quilombola, sem reconhecer a centralidade do corpo. Sob esse delineamento, o corpo quilombola constitui-se como uma dimensão ontológica e epistemológica, onde o saber não é abstração, mas pulsação contínua de uma cultura que insiste em existir. É um corpo que fala, que grita, que sangra, que se insurge; um corpo que não se cala diante da história e que, na tessitura de suas expressões, produz saberes próprios. É nesse corpo que emerge, um espaço de agência e afirmação cultural.

Neste interstício se apresentam algumas indagações: como esse corpo se manifesta no espaço escolar? De que modo os movimentos, gestos e dinâmicas corporais que atravessam a cultura quilombola se articulam nos processos de aprendizagem?

Trata-se de entender um corpo que reivindica existir em sua integralidade, que enfrentou e continua a enfrentar violências simbólicas e materiais, e que busca espaços de afirmação e permanência. Rejeitando reduções a estereótipos, ou silenciamentos institucionais, este corpo manifesta sua história, mas práticas cotidianas que constituem a cultura quilombola. Entre tais práticas, destacam-se e podemos até ouvir o toque do berimbau, a dinâmica da capoeira e o impacto dos pés contra o chão, movimentos que, em sua concretude e conjunto, configuram modos vivos da cultura.

Ao situar o corpo no centro da reflexão educacional, o enfoque desloca-se para a compreensão de que não basta apenas incluir corpos na escola; é necessário repensar a instituição a partir dos corpos que nela existem, movem-se e ensinam. Nesse sentido, os processos educativos não se esgotam na dimensão cognitiva e verbal, mas se traduzem também no corpo, manifestando-se na materialidade dos gestos, nas técnicas corporais e nos modos de fazer que configuram formas singulares de viver e reafirmar pertencimentos (Mauss, 1974). É precisamente nessa confluência entre corpo e cultura que emergem possibilidades de aprendizagem sustentadas por epistemologias que se distanciam dos padrões escolares normativos.

A partir desse enfoque, determinadas metodologias pedagógicas evidenciam como o corpo pode ser mobilizado no processo formativo. A Programação Neurolinguística (PNL), por exemplo, orienta a compreensão da interação entre cérebro e corpo, ativando canais sensoriais: auditivo, visual e cinestésico, em práticas educativas (Costa; Campos, 2016). De modo semelhante, a Sugestopedia recorre a música, canto, dança, jogos e ambientes sugestivos para favorecer a superação de barreiras internas, destacando o corpo como mediador do conhecimento (Vale, 2021, p. 27). Esses aportes indicam que a dimensão corporal na aprendizagem constitui elemento determinante, capaz de ser articulada em diferentes espaços pedagógicos.

Em face do exposto, pensar a Educação Quilombola requer reconhecer que seu caráter formativo ultrapassa os conteúdos formais e tradicionais, configurando-se como um espaço em

que o corpo em movimento desempenha papel central na construção do conhecimento. Desse modo, os espaços e práticas educativas devem ser repensados para acolher e valorizar as expressões dos estudantes, reconhecendo que os movimentos corporais manifestam modos de existência no mundo e corporificam sentidos que permeiam sua experiência. Nesse contexto, a educação deve ultrapassar a lógica instrucionista centrada na mera transmissão de conteúdos, configurando-se como prática comprometida com a formação integral, valorizando as capacidades expressivas, críticas e criativas dos sujeitos.

É com essa perspectiva que evocamos Paulo Freire (1996), para quem a prática educativa é “um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”, jamais reduzida a “uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista” (Freire, 1996, p. 145).

Ora, se tais dimensões: “sentimentos, emoções, desejos, sonhos” são vividas e expressas pelo corpo, negar o corpo é, em alguma medida, negar a própria existência humana na educação. É nesse ponto que se evidencia o cerne do problema: uma pedagogia que silencia o corpo também silencia a potência sensível do sujeito. Entretanto, no cotidiano escolar, ainda impera uma lógica fragmentadora que dissocia corpo e intelecto, relegando o movimento a um plano inferior da aprendizagem. Ao instituir a mente como centro exclusivo da razão, essa concepção apaga o corpo como fonte de saber (Ferreira, 2009), enfraquecendo a possibilidade de uma educação integral.

A educação se concretiza no corpo, integrando a corporeidade aos processos de ensino e aprendizagem (Bezerra, 2021). Ignorar esse aspecto resulta em uma alienação das experiências do ser humano, prejudicando a percepção de si, as interações sociais e a construção do conhecimento. Essa alienação gera uma desconexão entre o corpo vivido e o corpo pensado.

Como apontam Palma e Meurer (2008), o corpo pensado é regulado por normas e valores preestabelecidos, limitando a liberdade de expressão. Em contraste, o corpo vivido é protagonista de experiências autênticas que buscam prazer e transcendência. Portanto, é imprescindível que o ambiente educacional valorize e promova essa corporeidade vivida, reconhecendo seu papel na formação integral do sujeito.

Essa realidade se manifesta de maneira particularmente contundente nas comunidades

quilombolas, pois exige o reconhecimento de um passado marcado pela negação, no qual o corpo negro foi historicamente reduzido à força de trabalho, sustentando as estruturas coloniais (Bezerra, 2021). Romper com esse legado histórico não se limita a uma reparação simbólica; significa afirmar esses corpos como sujeitos de saberes e direitos, capazes de intervir criticamente na realidade.

Como este estudo se debruça sobre o chão de uma escola quilombola, precisamos refletir sobre as complexidades e potencialidades que emergem em um espaço no qual diferentes corpos coexistem, interagem e se constituem cultural e epistemologicamente. É importante destacar que essas escolas não são compostas apenas por estudantes oriundos das comunidades quilombolas, configurando-se, portanto, como ambientes interculturais nos quais diversos corpos convivem e dialogam.

Nesse sentido, nos apoiamos em Martins e Knapp (2020), que definem a interculturalidade como um “processo de mediação entre culturas distintas por meio da educação” e afirmam que ela “encontra seu campo fértil em uma educação diferenciada, isto é, que respeite as diferenças e especificidades em contato, e não em uma educação impositiva e moldadora” (Martins e Knapp, 2020, p. 138). De forma complementar, Candau (2008) destaca que a valorização das diferenças culturais não é um aspecto secundário na prática educativa, mas sim uma dimensão essencial para promover aprendizagens significativas e garantir o exercício pleno do direito à educação.

Sob esse viés, o corpo se revela como mediador desses encontros, constituindo-se como espaço no qual valores e saberes culturais se articulam. A partir dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de reconfigurar as práticas educativas, por meio de propostas e projetos que possibilitem experiências em que o corpo, em sua totalidade, ocupe o centro do processo formativo.

Ademais, torna-se imperativo refletir criticamente sobre determinadas questões: Que tipo de corpos estamos cultivando em nosso ambiente educativo? Estamos contribuindo para a formação de corpos vibrantes, criativos e livres, ou perpetuando a criação de corpos que se sentem limitados e silenciados? Estamos desenvolvendo uma pedagogia que valoriza a potência, a diversidade e a participação ativa dos sujeitos em seus próprios contextos culturais?

O corpo não deve ser compreendido como uma instância secundária no processo

educativo, tampouco como suporte inerte sobre o qual se projetam saberes previamente sistematizados. Reconhecê-lo como elemento estruturante da formação humana e do processo de aprendizagem, implica deslocar o eixo da pedagogia tradicional e compreender que o conhecimento não se forma apenas no domínio do discurso, mas na experiência dos corpos. Como afirma Nóbrega (2010, p. 114), “precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força”.

Com base nesse entendimento, questiona-se a estrutura escolar que privilegia a razão abstrata em detrimento das expressões corporais. Reencontrar outras linhas de força, como sugere Nóbrega (2010), demanda abrir espaço para que o corpo seja reconhecido como sujeito do processo educativo, ao invés de ser controlado, ele precisa ser reconhecido como presença.

Em contextos educativos quilombolas, estamos falando de corpos que carregam os signos da continuidade histórica, os modos de existência legados por gerações.

Para tanto, é necessário que essas instituições atuem como um espaço de diálogo e reconhecimento do corpo como linguagem viva de uma coletividade que, ao longo do tempo, enfrentou tentativas sistemáticas de apagamento. Essa reorientação exige uma crítica às estruturas rígidas que condicionam o fazer pedagógico, desafiando a lógica das grades curriculares e o empobrecimento das abordagens conteudistas, e convocando uma aproximação entre escola e realidade social (Gomes, 2003).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), o ensino nas comunidades quilombolas deve ser orientado pelas vivências coletivas, pelos marcos civilizatórios e pelas práticas culturais que atribuem sentido à experiência quilombola. Nessa perspectiva, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelece, no item 5.2.2 (Ensino Fundamental), que a efetivação desses princípios se dá por meio das seguintes ações:

[...]práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório. (Brasil, 2012, p. 29).

Essa diretriz, ao propor a indissociabilidade entre as práticas educativas e o cuidar, convoca a escola quilombola a construir um ambiente educacional que reconheça a pluralidade dos saberes e das formas de existência. Nesse contexto, a articulação entre conhecimentos científicos, saberes tradicionais e práticas socioculturais não pode prescindir das linguagens do corpo, pois é nele que pulsa uma essência que reafirma o pertencimento cultural do educando e, ao mesmo tempo, resiste às forças homogeneizadoras impostas pela sociedade.

Nesse escopo, revela-se fundamental que as práticas educativas desenvolvidas nas escolas quilombolas se assentem na valorização do movimento do corpo como instância estruturante do processo educativo. O movimento corporal não se restringe a gestos isolados ou atividades esporádicas, mas constitui saberes enraizados em histórias coletivas e modos de vida próprios. Como adverte Gomes (2003, p. 81), “cada sociedade desenvolve a sua pedagogia corporal. Esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural”.

Em face do exposto, surge a questão de pesquisa que guia nossa investigação: De que forma os movimentos corporais dos estudantes do Ensino Fundamental II vêm sendo vivenciados em uma escola quilombola, em Jequié- Ba, e como tem potencializado as suas raízes culturais?

Logo, o objetivo geral desta pesquisa constitui-se em compreender como os movimentos corporais vêm sendo vivenciados pelos estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola quilombola, em Jequié- Ba, e como tem potencializado as suas raízes culturais.

E como desdobramento do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir sobre a compreensão do corpo e movimento na escola quilombola, buscando estabelecer uma relação entre essa abordagem corporal e o processo educacional;

- Identificar e descrever como o corpo e movimento dos estudantes do Ensino Fundamental II têm sido integrados às práticas educativas e culturais em uma escola quilombola

- Analisar qual o sentido do movimento do corpo para os estudantes do Ensino Fundamental II, realizadas nas práticas educativas e como essas práticas potencializam a cultura quilombola.

- Avaliar os impactos das ações educativas que envolvem o corpo como meio de preservação e ressignificação das raízes culturais quilombolas, bem como no engajamento entre os estudantes do Ensino Fundamental II.

Após a definição dos objetivos da pesquisa, é necessário apresentar o lócus onde o estudo foi desenvolvido: O Colégio Estadual Doutor Milton Santos. A escolha dessa instituição não se deu de forma fortuita, mas foi pautada pela sua consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CNE/CEB, Resolução nº 08/2012). Essa instituição se afirma como um espaço de pertencimento cultural. Trata-se de uma instituição que, desde sua certificação como escola quilombola, vem desenvolvendo uma proposta pedagógica comprometida com a valorização da cultura quilombola, por meio de práticas educativas que dialogam com os saberes e fazeres tradicionais da comunidade.

Esse compromisso se materializa em práticas esportivas, oficinas e outras ações que integram os saberes culturais à dinâmica escolar. Nesse contexto, o Colégio Estadual Doutor Milton Santos se apresenta como uma instituição cuja proposta educacional oferece subsídios para compreender como os movimentos corporais são vivenciados no contexto escolar e de que forma potencializa a cultura quilombola.

Avançando para a trilha da investigação, esta pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental II, participantes das atividades desenvolvidas pela escola, como aulas de capoeira, teatro e jogos na quadra, que constituem espaços privilegiados para a observação e análise das manifestações corporais e culturais.

Para orientar esta investigação, adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, empregando o método etnográfico, inspirado em André (1995) e Macedo (2004), por sua capacidade de possibilitar a exploração aprofundada de uma realidade específica, sem a necessidade de generalizações, permitindo compreender o fenômeno em toda a sua complexidade. Essa pesquisa foi desenvolvida entre os meses de maio a outubro do ano de 2025.

Considerando que o propósito central desta pesquisa é compreender como o corpo é vivenciado no contexto de uma escola em uma comunidade quilombola, precisamos escutar as vozes dos estudantes que a habitam e a constituem em suas vivências cotidianas. Para tanto, adotamos a narrativa como um dos caminhos metodológicos, com o intuito de acessar as experiências e percepções dos estudantes de forma autêntica, uma vez que, na medida em que narram, as pessoas compreendem as próprias experiências (Clandinin e Connelly, 2015). Além

das narrativas, foram empregados como dispositivos para a coleta de dados, a observação, o diário de campo, entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos.

Por conseguinte, reconhecendo a importância da clareza e organização no trajeto da pesquisa, esta dissertação organiza-se em sete seções principais, conforme descrito a seguir:

A primeira seção intitulada *Movimento I- Movências do corpo pesquisador* apresentamos o percurso que levou à constituição da pesquisa, evidenciando a aproximação da pesquisadora com a espinha dorsal¹¹ deste estudo: corpo, cultura e educação quilombola, tematizados a partir de experiências formativas e do trajeto acadêmico que fundamentaram a escolha da temática. A seção encerra-se com a delimitação da questão norteadora, a definição dos objetivos e a apresentação da estrutura organizacional desta dissertação”.

Na segunda seção, *Movimento II- Raízes Culturais das comunidades quilombolas e a luta pelo direito à educação* são abordados aspectos cruciais para compreender o campo investigado, com ênfase nos processos sociohistóricos e culturais que constituem as comunidades quilombolas, ressaltando as trajetórias de resistência diante das inúmeras barreiras para o acesso e permanência na educação formal. Além disso, discute-se a Educação Escolar Quilombola enquanto espaço de afirmação cultural, e os desafios enfrentados para a sua efetivação. Por fim, estabelece-se a distinção entre “escola no quilombo” e “escola do quilombo”. Ressaltando ainda a importância de considerar a interculturalidade, dado que esses espaços podem reunir tanto estudantes quilombolas quanto não quilombolas.

Na terceira seção, *Movimento III- Do começo a um [novo] começo: Corpo, cultura e educação*, a reflexão se orienta pela articulação entre corpo, educação e cultura como dimensões indissociáveis na construção dos saberes. Parte-se da compreensão do corpo como linguagem originária e, em seguida, discute-se a educação, com ênfase no Ensino Fundamental, como espaço onde esses corpos podem ser ouvidos ou silenciados. Destacamos a necessidade de uma educação que liberte, que reconheça os estudantes como sujeitos históricos, culturais e sociais,

¹¹ Considerando que esta investigação tem como foco os movimentos corporais dos estudantes, optou-se por não utilizar a expressão “objeto de estudo”. Ao longo do texto, são empregadas expressões como “espinha dorsal da pesquisa/ estudo” ou “peça central da pesquisa/ estudo”, com o objetivo de destacar o papel ativo, relacional e protagonista do corpo. Essa escolha está alinhada à abordagem teórico-metodológica adotada, que se contrapõe à objetificação dos corpos. “Espinha dorsal” transmite a ideia de estrutura essencial, que sustenta e organiza o estudo. “Peça central” indica que o corpo está no centro das reflexões e análises.

cujos corpos carregam impressões da sua ancestralidade, experiências e modos próprios de aprender. Por fim, propõe-se um novo começo, práticas educativas que reconheçam o corpo como expressão legítima da cultura e afirmem as raízes culturais dos estudantes.

Na quarta seção, Movimento IV – Raízes da pesquisa e suas trilhas metodológicas, são detalhados os procedimentos metodológicos e epistemológicos adotados neste estudo. Nela, apresentam-se os caminhos percorridos pela pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como informações sobre o cenário empírico e os sujeitos participantes do estudo.

Na quinta e sexta seção, *Movimento V- Corpo em trânsito: Atravessando a análise do caminhar* e *Movimento VI - Da ginga à esquiva: O corpo quilombola entre a potência da roda e os limites da escola* apresentamos a análise e a interpretação dos dados produzidos ao longo do percurso investigativo, em diálogo com o referencial teórico. Por fim, na última seção, *Movimento VII – Considerações finais: um (re)enraizar contínuo*, apresentamos as principais compreensões construídas ao longo desta caminhada investigativa, destacando os avanços e os desafios encontrados no percurso, bem como apontamentos e possibilidades para investigações futuras.

É a partir desses percursos que este trabalho se apresenta como um aporte ao campo educacional, ao propor uma análise das articulações entre corpo, cultura e educação no contexto de uma escola quilombola. Investigar tais relações implica adentrar territórios de significação que tensionam as lógicas hegemônicas da escolarização e afirmam saberes enraizados no corpo, nas experiências e nas sensibilidades que constituem os modos de ser quilombola. Trata-se, portanto, de reconhecer que a liberdade e as expressões culturais inscritas no corpo configuram marcas constitutivas de uma herança africana que se mantém viva e se projeta no presente.

Reencontrar essas raízes culturais é também reacender sentidos que resistem ao apagamento, fazendo emergir histórias e vivências que perpassam a linearidade do tempo e reafirmam modos plurais de existência. Como canta Gilberto Gil¹²: “Existiu um Eldorado negro no Brasil / Viveu, lutou, tombou, morreu, de novo ressurgiu / Pavão de tantas cores..Renasceu, Quilombo, agora, sim, você e eu”. É com a altivez desse pavão descrito na canção, símbolo da

¹² Trecho da canção “Quilombo, o Eldorado Negro”, composta por Gilberto Gil e Waly Salomão, trilha sonora do filme *Quilombo*, dirigido por Cacá Diegues (1984). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yemwXbtOrkM>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

beleza de uma raiz que jamais se deixou arrancar, que esta pesquisa se enraíza, como afirmação da centralidade do corpo quilombola, que, mesmo diante das violências históricas, segue movimentando o porvir com a dignidade de quem jamais *deixou/ deixará de existir*.

2. MOVIMENTO II- RAÍZES CULTURAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

13



a uê ererê aiô gombê
com licença do curiandamba,
com licença do curiacuca,
com licença do sinhô moço, com licença do dono de terra.
(Canto I, Clementina de Jesus; Tia Doca; Geraldo Filme, 1982)¹⁴

Sob o compasso do vissungo que entoa o pedido “Com licença”, inauguramos o segundo movimento desta pesquisa. Cada palavra, cada pausa e cada entonação desse canto ancestral carregam respeito, reconhecimento e uma força que perpassa o tempo. No contexto do vissungos, pedir licença significa acolher o outro, anunciar presença sem invadir, abrir espaço para que a cultura se manifeste em sua plenitude. É com essa mesma reverência que nos

¹³A imagem compõe o diário móvel da pesquisadora.

¹⁴ Em cada subseção deste Movimento II, iniciamos com vissungos extraídos do álbum *O Canto dos Escravos*, interpretado por Clementina de Jesus, Tia Doca da Portela e Geraldo Filme. Trata-se de um registro musical antológico composto por 14 vissungos, cantos tradicionais de matriz africana recolhidos e gravados em 1982 que preservam expressões sonoras herdadas de práticas culturais afro-brasileiras e tradições vocais presentes em diferentes regiões do Brasil. Esses cantos recorrem a tradições Bantu e a outras referências da cultura afro-brasileira, constituindo um documento histórico e artístico de grande significado. No contexto desta pesquisa, utilizamos quatro vissungos do álbum — Canto I, Canto II, Canto VI e Canto X — como abertura sensível das subseções correspondentes, estabelecendo aproximações entre experiência musical, corpo e cultura. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLjbSv6n9Sa-iGQjsZiOJY_45Dub5e-aZz&si=IFDRyX91VqMErCn. Acesso em: nov. 2025”.

aproximamos das dimensões culturais que sustentam a existência das comunidades quilombolas.

Os vissungos, entendidos como cantigas em línguas africanas entoadas durante o trabalho nas minas e nos terreiros, nas brincadeiras ou nos cortejos fúnebres, constituíam um meio pelo qual os negros escravizados preservavam e transmitiam saberes culturais, frequentemente à revelia dos senhores (Freitas; Queiroz, 2015).

Considerando que o foco principal desta pesquisa incide sobre os movimentos corporais, os vissungos são aqui mobilizados como elementos integradores, pois constituem uma linguagem que se manifesta não apenas nas palavras, mas em suas “entoações, ritmos, cadências e expressões corporais, constituindo, portanto, um modo de conhecimento encarnado” (Andrade, 2013, p. 57). Como observa Mestre Ivo Silveira da Rocha, intérprete desses cantos: “Vissungo é dialeto, é cânticos, que não é um, são vários, é música em dialeto que os negos... eles improvisaram música através de conhecimento de comunidade¹⁵”.

Assim, abrimos essa seção pedindo licença, tal como faz o vissungo, reconhecendo que compreender as comunidades remanescentes de quilombos na contemporaneidade exige atenção às relações sociais, históricas e culturais que nelas se estabelecem, marcadas por trocas, tensões, diálogos, resistências, reconstruções e formas próprias de organização social.

Nesse prisma, este segundo movimento da pesquisa revisita as dinâmicas sociohistóricas e culturais que constituem a cultura quilombola, assim como os processos de resistência que garantem a continuidade dessas identidades frente aos desafios contemporâneos, incluindo a luta histórica pelo direito à educação como um elemento fundamental para a afirmação e preservação dessas comunidades.

Nesta seção também destacamos a Educação Escolar Quilombola como um espaço de afirmação cultural, situado em um contexto marcado por tensões e desafios herdados do colonialismo. Ressaltamos seu papel para a valorização das comunidades quilombolas, bem como as dificuldades enfrentadas para implementar plenamente as políticas e diretrizes específicas que a regem. Por fim, diferencia-se a “escola no quilombo”, que representa apenas a presença física em território quilombola, da “escola do quilombo”, que emerge da própria

¹⁵ CONTOS e cantos vissungos por Mestre Ivo Silvério da Rocha. Disponível em: < <http://g00.gl/MDoWMG> >. Acesso em: 09 de setembro de 2025,

comunidade, fundamentada em suas experiências culturais, e comprometida com um projeto educativo emancipador, que valoriza a cultura quilombola.

2.1 Entre Correntes e liberdade: A formação dos quilombos como territórios de (Re) existência

Muriquinho piquinino,
ô parente
muriquinho piquinino
de quissamba na cacunda.
Purugunta onde vai,
ô parente.
Purugunta onde vai,
pro quilombo do Dumbá.
Ei chora-chora mgongo ê de vera chora,
gongo, chora.
Ei chora-chora mgongo ê cambada
Chora, gongo, chora.
(Canto II, Clementina de Jesus; Tia Doca;
Geraldo Filme, 1982)

Iniciamos esta subseção com a letra do vissungo Canto II¹⁶, entendido como registro sonoro das experiências históricas e culturais da população negra submetida à escravidão. A expressão “muriquinho piquinino, de quissamba na cacunda” evidencia o peso físico e social do trabalho forçado, revelando como os corpos eram instrumentalizados e submetidos a rigorosos processos de disciplinamento. Por sua vez, “purugunta onde vai, ô parente [...] pro quilombo do Dumbá” indica o deslocamento rumo ao quilombo, reconhecido como espaço de refúgio.

Sob essa perspectiva, esse vissungo é uma narrativa da experiência histórica, articulando tanto a opressão sofrida quanto as formas de resistência que caracterizam os quilombos enquanto territórios de (re)existência. A partir dessa análise, dirige-se a investigação para o início da escravidão no Brasil, marcada pela exploração extrema dos corpos e pela transformação de seres humanos em instrumentos de produção.

Trata-se de um contexto cujo legado escravocrata se destaca entre os mais longos e violentos do mundo, sustentado por três matrizes estruturantes: as populações indígenas

¹⁶ O rapper Emicida também incorporou esse vissungo na canção *Eminência Parda*, presente no álbum *AmarElo* (2019), em que o canto tradicional é interpretado por Dona Onete, Juçara Marçal, Jé Santiago e Papillon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXHpmuPJ4KS>. Acesso em 10. Set. 2025.

originárias, submetidas à expropriação de suas terras; os deslocamentos forçados de povos africanos, arrancados de seus territórios e reduzidos à condição de mercadoria; e os regimes coloniais europeus, organizados em torno da lógica da dominação, da escravização e da exploração econômica.

Como aponta Neves (2008), a escravidão, entendida como sistema jurídico e social que legitimava a apropriação de seres humanos como propriedade, foi uma prática presente em distintas formações civilizatórias ao longo da história. No entanto, no contexto brasileiro, tal sistema adquiriu contornos particularmente brutais, tanto pela extensão temporal quanto pela escala com que foi implementado, produzindo efeitos estruturais nas esferas social, cultural, econômica e política.

A consolidação do regime escravocrata no Brasil inscreve-se em uma lógica colonial marcada pela subjugação dos corpos e pela desestruturação das formas autônomas de organização social. No processo de colonização da América Latina, os povos indígenas foram inicialmente submetidos ao trabalho forçado em plantações, fazendas e outros empreendimentos coloniais. Todavia, a resistência desses povos à escravização, aliada aos maus-tratos, às doenças introduzidas pelos colonizadores e aos conflitos armados, resultou em um acelerado declínio demográfico (Treccani, 2006).

Essa situação gerou a necessidade de buscar uma nova fonte de trabalho escravo, o que levou os colonizadores a concentrar sua atenção na exploração dos povos africanos. Esse processo se consolidou por meio de relações comerciais sistemáticas, estabelecidas pela Coroa portuguesa com diversas regiões do continente africano, em consonância com a expansão colonial europeia. Assim, o sistema escravista africano foi incorporado de maneira estruturada e institucionalizada à dinâmica econômica e social do Brasil colonial.

É importante ressaltar que a exploração colonial não se restringia à força de trabalho disponível, mas envolvia também a apropriação dos conhecimentos técnicos e produtivos desenvolvidos pelos africanos, que correspondiam às exigências do modelo econômico imposto pelos colonizadores. Como aponta Rodrigues (2023, p. 26):

Inúmeros foram os fatores que contribuíram para que a escravidão do povo negro se tornasse efetiva e lucrativa para os colonizadores; entre eles, estão as habilidades dos povos africanos em áreas essenciais e extremamente vantajosas,

tais como a agricultura, a mineração, a construção, entre outras técnicas conhecidas por esses povos que faziam com que a sua mão de obra fosse marcada pela extrema qualidade e, assim, fosse considerada como conveniente e apropriada para os interesses dos colonizadores.(Rodrigues,2023, p. 26).

A valorização da força de trabalho africana esteve diretamente vinculada à implementação de um sistema brutal e desumano. Desde o século XV, essa lógica levou à criação e ao fortalecimento de redes organizadas de tráfico de pessoas escravizadas, coordenadas pelos portugueses para atender à crescente demanda por mão de obra nas colônias. Conforme aponta Prado Júnior (1981), essas redes abasteciam colônias atlânticas, como Madeira e Cabo Verde, além de algumas regiões da Europa, inserindo os africanos em múltiplos contextos econômicos, agrícolas, urbanos e domésticos.

Como consequência direta dessa lógica instaurada, a escravidão teve no corpo negro o principal alvo de exploração e controle, sustentando a ordem colonial por meio da apropriação da força física desses corpos. As condições degradantes, deslocamento forçado, trabalho exaustivo e negação da humanidade, impuseram violências contínuas, tanto físicas quanto mentais, configurando uma realidade marcada pela opressão, pela desumanização e pela luta constante pela sobrevivência. Nessa conjuntura, Moura (2014, p. 9) ressalta que “o escravo era o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista, porque era produtor da riqueza geral, através do seu trabalho”, evidenciando a centralidade do corpo negro na engrenagem econômica da época.

Em meio às duras realidades do cativo, os quilombos surgiram como expressões concretas de fuga, reorganização e invenção de outras formas de vida. Formados por negros escravizados em busca de liberdade que resistiram à lógica de dominação vigente, esses territórios deixaram de ser apenas abrigos temporários nas matas e transformaram-se em coletividades sustentadas por laços de solidariedade, práticas culturais e estruturas próprias de convivência. Ao se consolidarem como espaços autônomos, confrontaram diretamente os fundamentos da ordem escravocrata e afirmaram novas possibilidades de existência.

Para além da luta pela liberdade, esses agrupamentos buscavam instituir modos de vida ancorados em referências africanas, organizando-se enquanto sociedades alternativas, plurais e autônomas. Conforme ressalta Nascimento (2010), essa construção comunitária pautava-se em

valores como liberdade, multietnicidade e tradição, configurando-se de formas diversas conforme as experiências e necessidades de cada grupo. Em sintonia com essa perspectiva, Munanga (1996, p. 60):

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas inimigas.

Munanga e Gomes (2006) explicam que a palavra “quilombo” tem origem na língua banto “umbundu”, falada pelo povo ovimbundu, nas regiões que atualmente correspondem à República Democrática do Congo e Angola. Na África, o termo designava uma instituição sociopolítica e militar, relacionada a formas autônomas de organização coletiva. Com o processo da diáspora forçada, esse conceito foi ressignificado no contexto brasileiro, passando a designar comunidades formadas por pessoas escravizadas em fuga, que buscavam reconstruir suas existências fora da lógica colonial.

Ainda segundo os autores, os quilombos constituíram formas concretas de resistência à ordem colonial e escravocrata, representando espaços nos quais a liberdade era conquistada e exercida cotidianamente. Essas comunidades desenvolveram modos próprios de organização social, sustentados na solidariedade, no trabalho coletivo e na afirmação de direitos historicamente negados. Mais do que simples refúgios, os quilombos se configuraram como territórios de resistência e autonomia, onde os sujeitos outrora escravizados puderam reestruturar suas vidas.

Moura (1988) reforça essa perspectiva ao destacar que os quilombos cresceram e se fortaleceram pela união de seus integrantes, que organizaram trabalho e defesa para garantir sua existência. Segundo o autor, “[...] foram-se aglomerando e reunindo gente, juntando braços para a guerra e trabalho e formaram naquele lugar a maior tentativa de autogoverno dos negros fora do Continente Africano” (Moura, 1988, p. 185).

No Brasil, a República dos Palmares, situada na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas, constitui o exemplo mais emblemático da resistência quilombola na história do Brasil colonial. Estabelecido em 1597, a partir da fuga de aproximadamente 40 escravizados que se refugiaram em uma região de vegetação densa, Palmares ampliou-se progressivamente,

consolidando-se como um complexo sociopolítico autônomo. Por volta de 1670, sua população estimada já alcançava cerca de 30 mil pessoas, número que, conforme observa Carvalho (2015, p. 99), “significava, na época, um desafio para o sistema escravista”.

Assim, Palmares e seu líder, Zumbi dos Palmares, constituem um emblema da luta pela liberdade e da resistência dos oprimidos. A longevidade desse quilombo, que perdurou por quase quatro séculos, evidencia a capacidade organizativa das populações negras em fuga e consagra-se como um marco de resistência cultural, cuja inspiração fomentou a criação de outros territórios quilombolas, preservando e ressignificando a cultura afro-brasileira (Santos, 2010).

Pode-se afirmar, nesse sentido, que os quilombos emergiram não apenas como manifestações de resistência política diante da ordem escravocrata, mas como espaços de sobrevivência. A experiência quilombola, portanto, ultrapassa a dimensão da insurgência armada e revela a invenção de territórios de vida, nos quais a continuidade da existência negra se afirmava como contraforça ao projeto de aniquilamento imposto pela lógica colonial.

Esse protagonismo histórico contribuiu também para que o termo quilombo adquirisse novos significados. Santos (2010) enfatiza que, com o passar do tempo, termos como quilombos, quilombolas, mocambos¹⁷ e comunidades remanescentes de quilombos evoluíram, adquirindo novos significados em resposta a contextos históricos e influências regionais. Essas mudanças refletem um processo contínuo de ressignificação, onde o conceito de quilombo se adapta às transformações sociais, culturais e históricas, mantendo sua relevância e identidade ao longo dos anos.

Retomando essa compreensão, Nascimento (1980) reitera que o conceito de quilombo não pode ser restringido à imagem de refúgio improvisado para negros fugidos da escravidão. Ao contrário, os quilombos configuram experiências históricas de organização social fundamentadas em princípios de liberdade, solidariedade e convivência comunitária. Eram espaços de construção de novas formas de vida, onde relações fraternas, vínculos comunitários e práticas culturais ancestrais desafiavam ativamente os pilares da ordem escravocrata. Ao aprofundar essa leitura, Moura (1981, p. 31) destaca que o quilombo “constituía-se em polo de

¹⁷ A palavra "mocambo", derivada do quimbundo "mukambu", designava os acampamentos de negros fugitivos antes do século XVII (Moura, 2004, p. 276).

resistência que fazia convergir para o seu centro diversos níveis de descontentamento e opressão de uma sociedade que tinha como forma de trabalho fundamental a escravidão”.

Mesmo diante das fugas, dos enfrentamentos cotidianos e da construção de organizações autônomas por negros escravizados, como os quilombos, o sistema escravista seguiu operando com brutalidade, sustentado pela exploração, vigilância e controle dos corpos. Foi apenas em 1888, com a promulgação da Lei Áurea, que a escravidão foi legalmente proibida no Brasil. No entanto, esse marco jurídico não veio acompanhado de qualquer medida que garantisse reparação, acesso à terra ou condições dignas de existência à população negra recém-liberta. Os quilombos, portanto, não se encerram com a abolição; ao contrário, seguiram afirmando modos de vida próprios e enfrentando novas formas de exclusão e negação de direitos.

A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 instituiu formalmente a proibição da escravidão, porém não significou o acesso de negros e negras a direitos ou o fim da segregação desses sujeitos pela sociedade. Ao contrário disso, os ex-escravos foram expulsos das terras em que viviam (Leite, 2000). Com a Abolição da Escravidão, em 1888, restaram aos escravizados duas possibilidades: fixarem-se nas periferias urbanas, opção escolhida por muitos ex-escravos urbanos, ou refugiarem-se nas comunidades quilombolas, embrenhando-se na mata atrás de refúgio (Furtado; Pedroza; Alves, 2014, p. 109)

O regime escravocrata constituiu o alicerce de uma ordem social baseada na exclusão, na subalternização e na violência institucionalizada. Essa estrutura não se encerrou com o fim formal da escravidão, mas produziu consequências duradouras que ainda se fazem sentir na contemporaneidade.

Esses desdobramentos se manifestam, de forma concreta, na persistência das desigualdades raciais e sociais, na segregação espacial e na dificuldade de acesso a direitos políticos e sociais por parte das populações descendentes de africanos escravizados. Assim como no passado colonial, a identidade quilombola se constrói, ainda atualmente, “como uma identidade de luta e resistência: antes, contra a captura e a escravização; hoje, contra a invisibilidade e a negação da existência desses sujeitos enquanto quilombolas” (Furtado; Pedroza ; Alves, 2014, p.112),

Sob essa perspectiva, a construção da identidade quilombola foi historicamente tensionada por uma lógica eurocêntrica¹⁸, que invisibilizou e silenciou as contribuições centrais das populações africanas e afrodescendentes na formação social, histórico e cultural do Brasil. Em vista disso, reposicionar e escutar essas vozes e experiências não se configura apenas como um gesto de reparação histórica, mas como uma inflexão epistemológica necessária à valorização de outras formas de conhecimento, existência e cultura. Nessa direção, Macêdo (2008, p. 40–41) afirma:

Falar de quilombo e quilombolas no cenário atual significa falar de uma luta política. [...] como uma forma de organização, de luta, um direito a ser reconhecido para a população afro-brasileira e não apenas um passado a ser lembrado. Portanto, quilombo é o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada.

Mas, afinal, como vivem essas comunidades na contemporaneidade? Ao longo dos anos, vivenciaram conquistas importantes, mas também acumularam frustrações diante de uma sociedade. A partir da mobilização do movimento negro¹⁹ por ações afirmativas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e à reparação histórica e social, intensificaram-se disputas políticas com o objetivo de assegurar direitos fundamentais à população negra.

Entre essas reivindicações, destacou-se a necessidade de comunidades negras, mais tarde denominadas como comunidades remanescentes de quilombos. Um dos marcos dessa luta foi a conquista de dispositivos legais na Constituição Federal de 1988, que passaram a garantir direitos específicos aos quilombolas.

No âmbito dessa política de reconhecimento, o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). Esse dispositivo trouxe um novo enquadramento jurídico ao conceito de quilombo, promovendo uma redefinição que passou a

¹⁸ Eurocêntrica, termo derivado de eurocentrismo, que Brazão (2020, p.5) define como “uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Resumidamente, trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo”.

¹⁹ O movimento negro refere-se ao conjunto de ações, organizações e articulações políticas e sociais protagonizadas por pessoas negras, com o objetivo de combater o racismo, promover a igualdade racial e valorizar as culturas de matriz africana. No Brasil, esse movimento ganhou força especialmente a partir do século XX, sendo fundamental na conquista de direitos, como o reconhecimento dos quilombos, as políticas de ação afirmativa e a inclusão do debate racial nas esferas públicas e institucionais.

ser debatida, inclusive, por instâncias acadêmicas, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA)²⁰, por meio de um documento elaborado pelo então Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais.

Conforme destaca a ABA (1994), os grupos quilombolas não devem ser compreendidos como resquícios arqueológicos, populações isoladas ou homogêneas, tampouco como frutos exclusivos de levantes insurgentes, eles constituem coletividades que, por meio de práticas contínuas de resistência, preservam e reproduzem modos de vida próprios em territórios específicos. A identidade desses grupos não se apoia em critérios quantitativos, como o número de membros, mas na força simbólica de experiências comuns, memórias partilhadas e valores culturais que sustentam a continuidade histórica e cultural do grupo.

Nesse contexto, a ação legal estabelecida na Constituição Federal para a titulação das terras quilombolas representou um marco significativo na afirmação da cultura desses povos (Bezerra, 2021). No entanto, como alerta o autor, essa medida normativa, embora simbólica e necessária, não assegurou de forma imediata a regularização fundiária das inúmeras comunidades quilombolas espalhadas pelo país, revelando os entraves ainda persistentes no reconhecimento pleno de seus direitos.

O reconhecimento legal desses direitos está condicionado à comprovação da condição de remanescente de quilombo, mediante processo formal de certificação estatal. Nesse sentido, destaca Santos (2010, p. 38): “é preciso comprovar tratar-se de comunidade remanescente de quilombo e receber laudo de certificação do governo para legitimação da posse. Para obter a certificação muitos grupos passaram a se (auto) definir como quilombolas.” A autodefinição, portanto, torna-se critério central na afirmação da identidade política e na legitimidade da posse.

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta esse processo, dispondo em seu Artigo 2º:

[...]consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003)

²⁰ A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) é a mais antiga associação científica existente no Brasil na área das Ciências Sociais. Fundada em 1955, a ABA desempenha um papel destacado na condução de questões relacionadas às políticas públicas, educação, ação social e defesa dos direitos humanos, sendo uma voz atuante em defesa das minorias étnicas e contra as injustiças sociais

Em síntese, o processo de autotitulação das comunidades quilombolas, que envolve a autoidentificação e o reconhecimento da terra, é um procedimento complexo e demorado, que exige a atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Além disso, as comunidades enfrentam barreiras significativas devido a uma longa história de invisibilidade e à falta de acesso a informações adequadas, o que compromete o reconhecimento pleno de seus direitos. Isso muitas vezes obriga essas comunidades a buscar apoio externo para compreender melhor sua realidade social e assegurar os direitos que lhes são devidos.

Assim, a luta quilombola, ainda que atualmente não se apresente mais como um embate violento e explícito, mantém-se como um esforço constante pela preservação da vida e pela garantia dos direitos dessas comunidades. Em convergência com essa afirmação, Nascimento (1982) ressalta:

Este movimento de longa duração nos séculos de colonização em todas as partes da América Central e do Sul. Após a abolição do trabalho escravo, não se documenta mais o processo do quilombo. Entretanto pela pesquisa realizada ele se interioriza nas práticas e condutas dos descendentes livres de africanos. Sua mística percorre a memória da coletividade negra e nacional, não mais como guerra bélica declarada, mas como um esforço de combate pela vida (Nascimento, 1982, p.04).

Com base nesse entendimento, é possível avançar na reflexão sobre as origens e especificidades das comunidades quilombolas, as quais se constituem em contextos sociais, históricos e culturais marcados por intercâmbios, confrontos e diálogos intercivilizatórios, numa trajetória na qual o corpo negro, desde a escravidão até os dias atuais, tem se configurado como espaço de resistência contra as mazelas herdadas desse passado.

Como ressalta Sales (2012, p. 93), esse corpo foi “visto como mercadoria e mão-de-obra, corpo-objeto, corpo-produto, representações construídas pelas culturas hegemônicas no Brasil”. O corpo foi controlado, vigiado, punido e explorado, mas também impôs limites à violência, escapou, tensionou, afrontou. É no corpo que se condensam os conflitos de uma história marcada por tentativas de anulação, mas por afirmações persistentes. Como bem nos lembra o poema de Miriam Alves (1985, p. 30):

Carregadores

Carregamos nos ombros
feito fardos
a luta, a dor dum passado
Carregamos nos ombros

feito fardo
 a vergonha
 que não é nossa
 Carregamos nos ombros
 feito carga
 o ferro da marca do feitor
 Carregamos na mão
 feito lança
 as esperanças
 o que virá.
 (Alves, 1985, p.30)

A contundência desses versos não reside apenas na denúncia. Há neles um corpo que carrega não só o peso da dor, mas a projeção do porvir. Embora a relevância dos quilombos na história brasileira seja amplamente reconhecida pela historiografia contemporânea, que os retrata não apenas como espaços de resistência, mas como centros de produção voltados ao sustento das comunidades e à diversidade que conforma o país, a percepção estigmatizada desses grupos não se extinguiu com o término do processo de escravização, persistindo por décadas em representações estereotipadas.

Inseridos nesse contexto de continuidades e tensões históricas, os quilombos configuram-se como territórios de (re)existência²¹. Compreendê-los e dialogar com suas práticas exige reconhecer tanto suas rupturas quanto suas persistências. Entre as correntes da opressão e a luta pela liberdade, os quilombos constituem espaços nos quais o corpo sustenta a constante afirmação e reinvenção dessas comunidades frente aos processos de silenciamento.

2.2 Das cinzas da escravidão à chama da Educação Quilombola

Mia cavalo anda em pé, iorô!
 Mia cavalo anda em pé, iorô!
 O riabo leva o cavalo
 Mia cavalo anda em pé
 Ei! Cavalo!
 Purrú, cavalo?

(Canto VI, Clementina de Jesus; Tia Doca; Geraldo Filme, 1982)

²¹ O conceito de “Re (existência)”, utilizado ao longo do texto, está amparado na definição de Muniz (2016), que enfatiza a necessidade de resistir continuamente em um contexto social, político e econômico opressor, que exige constantemente reposicionamentos de nossos lugares de atuação.

A figura do animal, presente neste vissungo, funciona como recurso simbólico para retratar aspectos da vida cotidiana. Constitui uma representação metafórica, frequentemente construída de modo a tornar o canto incompreensível aos brancos. Nas palavras de Azevedo (2015), esse canto representava “uma forma de driblar as vigilâncias sobre a cultura escrava”, evidenciando a capacidade dessas comunidades de produzir sentidos próprios e proteger saberes, mesmo sob condições de extrema opressão.

Sob essa mesma perspectiva, a educação quilombola pode ser compreendida como espaço contemporâneo de continuidade dessa lógica: assim como os vissungos permitiam aos escravizados driblar a vigilância e preservar sua cultura, a educação quilombola pode contornar estruturas históricas de opressão e desigualdade, oferecendo aos sujeitos a possibilidade de construir significados próprios, afirmar autonomia e desenvolver pensamento crítico diante de um contexto social marcado por limitações e discriminações.

Partimos da premissa de que a educação, embora não detenha, por si só, o poder de transformar as estruturas sociais, constitui condição *sine qua non*²² para qualquer processo de mudança histórica e emancipatória. Nesse sentido, torna-se relevante considerar a formulação de Freire (2000), segundo a qual “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Tal enunciado desloca a concepção instrumental e tecnicista da educação, reafirmando-a como dimensão constitutiva da práxis social. É no âmbito da educação que se potencializa a formação de sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade, capazes de tensionar os mecanismos que operam na manutenção das desigualdades sociais.

A partir dessa perspectiva, ao reconhecer os quilombos como territórios de resistência, ancestralidade e produção de saberes próprios, faz-se necessário repensar as formas pelas quais os processos educativos se estruturam nesses contextos. A educação voltada às comunidades quilombolas não deve ser compreendida apenas como uma resposta tardia às feridas do passado colonial, mas como um espaço ativo de afirmação identitária e valorização dos saberes culturais. Sob essa assertiva Filho (2025) elucida que a escola exerce papel central na formação cultural

²² *Sine qua non* é uma expressão em latim que significa “sem a qual não”. No contexto em que é utilizada, refere-se a uma condição essencial, ou seja, indispensável para que determinado fato ou processo se concretize.

dos indivíduos, funcionando como um espaço de socialização onde valores, crenças e práticas culturais são transmitidos, reinterpretados e ressignificados.

Todavia, para que se possa entender os sentidos e desafios dessa afirmação no presente, é preciso voltar o olhar para os fundamentos históricos que constituem a educação formal brasileira. As formas excludentes que ainda persistem nos sistemas de ensino têm raízes em uma estrutura educacional marcada pela negação de direitos à população negra.

A organização do sistema de ensino no Brasil foi, desde os marcos iniciais do período colonial, estruturada de modo a sustentar as desigualdades sociais e raciais, como um dispositivo de consolidação das hierarquias impostas pelo regime escravocrata. A população negra, submetida à condição de mão de obra cativa, foi sistematicamente afastada dos espaços de letramento e de apropriação do saber escolar, já que a instrução desses sujeitos era percebida como ameaça à estabilidade da ordem escravista. Fonseca (2001, p. 59) sublinha que “a presença dos escravos na escola representava uma ameaça ao modelo de Estado da época”, revelando o caráter político e ideológico da exclusão educacional.

Ademais, embora houvesse experiências educativas durante o período colonial, como a atuação dos jesuítas, essas práticas não tinham finalidade emancipatória. Como destaca Batista (2021), os jesuítas, respaldados pela Coroa portuguesa, desenvolviam ações educativas voltadas à catequese e à assimilação dos valores cristãos, sobretudo entre os povos indígenas. Esse tipo de instrução reforçava os interesses da colonização e excluía sistematicamente mulheres, negros e seus descendentes, contribuindo para a consolidação de um modelo educacional seletivo, elitista e racializado, cujos efeitos ainda se fazem sentir no presente.

A Constituição de 1824, apesar de assegurar o ensino primário gratuito a todos os cidadãos, excluía os negros escravizados desse direito, uma vez que não os reconhecia como cidadãos. Assim, a garantia legal tornava-se ineficaz diante da própria lógica escravista vigente.

A Constituição garantia o direito de todos os cidadãos irem às escolas, porém, como os negros não eram considerados ‘cidadãos’ ficavam impedidos perante a lei, e mesmo na dimensão prática quando eram garantidos seus direitos, não se criaram condições para tal realização(Reis, 2010, p. 33)

Em tal configuração histórica, a cidadania restrita e a ausência de políticas inclusivas perpetuavam uma exclusão sistemática, tanto formal quanto material, da população negra. Essa

lógica excludente se aprofundou nas décadas seguintes. Um exemplo evidente é encontrado nas leis provinciais de 1837, que institucionalizaram de forma explícita a segregação racial nas escolas. Essas normas vetavam o ingresso de pessoas negras, inclusive as livres ou libertas, nas instituições públicas de ensino. Conforme estabelece a Lei Provincial n. 1, de 1837²³, artigo 3º “são proibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Brasil, 1837, p. 200).

Nas últimas décadas do século XIX, o Estado brasileiro começou a dar sinais, ainda que tímidos e contraditórios, de abertura quanto ao acesso de pessoas negras à educação formal. Um exemplo disso foi o Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, que autorizava a criação de cursos noturnos em escolas públicas primárias para homens com mais de 14 anos, incluindo negros livres ou libertos. No entanto, essa abertura estava longe de representar um avanço efetivo. O decreto exigia que os matriculados apresentassem uma guia emitida por delegados, contendo dados como naturalidade, filiação, profissão e residência, o que demonstrava a continuidade de práticas de controle social sobre a população negra.

Além disso, indivíduos não vacinados ou com histórico de doenças, eram impedidos de frequentar os cursos, estabelecendo mais uma barreira à inserção desses sujeitos no sistema educacional (Brasil, 1878). Assim, por trás de uma aparência de inclusão, o que se observa é a permanência de mecanismos excludentes que restringiam o acesso real dos afrodescendentes ao direito à educação.

Com o fim da escravidão em 1888 e a instauração da República, intelectuais negros iniciaram uma mobilização política centrada na luta por direitos, especialmente o acesso à educação. Nesse contexto, surgiram as primeiras associações negras, como os grupos dos Homens de Cor²⁴, que lançaram as bases do atual Movimento Negro Brasileiro.

²³ A Lei Provincial n. 1, de 1837, reflete o contexto da sociedade escravocrata brasileira do século XIX, em que o acesso à educação formal era rigidamente restrito. O dispositivo demonstra que, além de indivíduos acometidos por doenças contagiosas, pessoas negras, mesmo quando livres ou libertas, eram explicitamente proibidas de frequentar as escolas públicas, evidenciando a institucionalização da exclusão racial e a manutenção das desigualdades educacionais nesse período histórico.

²⁴ A expressão “Homens de Cor” foi amplamente empregada, a partir do século XIX, por intelectuais e lideranças negras como forma de autoidentificação política e afirmativa. O termo refletia uma consciência racial em construção e simbolizava os primeiros esforços de organização coletiva da população negra, antecipando as bases do que mais tarde se consolidaria como o Movimento Negro Brasileiro (Domingues, 2007).

A consolidação do Movimento Negro como força política no Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XX, foi determinante para o avanço de pautas vinculadas à justiça racial e à democratização do acesso à educação (Pereira, 2021). Após uma fase inicial marcada por articulações associativas e culturais, entre 1945 e 1964, há o fortalecimento de estratégias de enfrentamento às desigualdades estruturais.

Esse processo se intensifica a partir de 1978, com a emergência de múltiplas entidades negras em diferentes regiões do país, tendo o Movimento Negro Unificado como um de seus expoentes mais representativos (Domingues, 2007). Como resultado da pressão contínua desses coletivos, o Estado brasileiro passou a adotar, ainda que de forma tensionada e não linear, medidas voltadas à promoção da equidade racial no campo educacional. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico nesse contexto, consolidando direitos culturais, sociais e educacionais como garantias fundamentais. Essa constituição buscou além de ampliar os direitos individuais e coletivos, estabelecer direitos fundamentais para os cidadãos a fim de concretizar a democracia (Oliveira; Silva, 2025).

Entre os dispositivos legais que asseguram esses direitos, o **Art. 215** estabelece uma norma de caráter obrigatório, atribuindo ao Estado o dever de assegurar a todos o pleno exercício dos direitos culturais, bem como o acesso às fontes de cultura nacional. A seguir, apresenta-se o texto integral do dispositivo:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional. (Brasil, 1988, p.1).

Em continuidade ao disposto no Art. 215, o Art. 216 da Constituição Federal de 1988 amplia o escopo da proteção cultural ao determinar que “constituem patrimônio cultural

brasileiro os bens de natureza material e imaterial, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988, p. 2). Esse dispositivo consagra, de forma inequívoca, o reconhecimento da pluralidade de expressões que compõem a nação, atribuindo relevância jurídica e política às culturas historicamente silenciadas, entre as quais se inserem as comunidades quilombolas, cujas heranças ultrapassam os bens tangíveis e se traduzem em práticas, modos de viver e saberes transmitidos intergeracionalmente.

Dessa maneira, os artigos 215 e 216, ao estabelecerem o dever do Estado de garantir o pleno exercício dos direitos culturais e ao reconhecerem o patrimônio cultural brasileiro em suas dimensões material e imaterial, consolidam a valorização da diversidade étnica como princípio estruturante da sociedade e legitimam a proteção e valorização das manifestações culturais de grupos historicamente subalternizados, como é o caso das comunidades quilombolas.

Com base nesse reconhecimento constitucional, foram legitimadas medidas e políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial e à valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena. Nesse cenário, destaca-se inicialmente a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para dar efetividade a essa mudança e orientar sua aplicação, foram publicadas, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Este documento se constituiu como um marco de orientação pedagógica, tensionando as instituições na direção de políticas antirracistas (Gomes, 2022).

Dando continuidade a esse processo de institucionalização, o Ministério da Educação publicou, em 2006, o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006). A obra apresenta diretrizes práticas para a implementação da lei em diferentes etapas da educação básica e inclui um anexo específico dedicado à Educação Escolar Quilombola.

Posteriormente, consolidando esse percurso de reparação histórica, a legislação foi ampliada por meio da Lei nº 11.645/2008. Esta nova redação incluiu a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena, complementando e reforçando a LDB no que diz respeito à

diversidade étnica brasileira (Prado; Pedro e Gomes, 2018). Como apontado no documento de 2006:

Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques. (Brasil, 2006, p. 59).

Em continuidade a esse movimento, no contexto do Plano Nacional de Implementação das DCNERER (Brasil, 2013), foram definidas ações prioritárias voltadas às comunidades quilombolas, com foco na formação de professores, estrutura física das escolas, elaboração de materiais didáticos específicos e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Esses movimentos se desdobraram ainda mais na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que, sensível às demandas dos movimentos sociais e das comunidades negras, recomendou a criação de uma legislação específica para a Educação Quilombola. Como resultado dessa mobilização, foi instituído um Grupo de Trabalho no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A realização do I Seminário Nacional de Educação Quilombola, em 2010, juntamente com a divulgação do texto-referência em 2011, impulsionou de forma significativa a construção coletiva dessa política educacional. Esse processo culminou, em 2012, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), que passaram a integrar a Educação Básica como reconhecimento oficial da especificidade dessa modalidade de ensino.

Na esteira dessa conquista, foi publicada a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que normatiza a Educação Escolar Quilombola e firma seus fundamentos pedagógicos e políticos. O documento estabelece diretrizes que valorizam dimensões como a memória coletiva, as práticas culturais, os repertórios orais, as línguas remanescentes e os modos próprios de produzir conhecimento, garantindo que a escola atue de forma articulada com os referenciais culturais das comunidades negras rurais (Brasil, 2012).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012) a

Educação Escolar Quilombola deve ser oferecida por instituições de ensino situadas em territórios quilombolas ou que atendam alunos provenientes desses locais, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse marco legal, estabelece também como um de seus objetivos fundamentais:

[...] VI- zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (Brasil, 2012, p.5)

As diretrizes, ao enfatizarem elementos como a valorização da história, do território, da memória, da ancestralidade e dos conhecimentos tradicionais, indicam a necessidade de uma educação voltada às comunidades quilombolas que incorpore, de maneira legítima e respeitosa, os modos de vida, saberes e práticas culturais que lhes são próprios. Além disso, orientam que a temática quilombola esteja presente em todas as etapas da Educação Básica, tanto na rede pública quanto na privada, sendo compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro. Tal perspectiva sustenta a formulação de propostas educacionais comprometidas com a complexidade das dimensões histórica, cultural e social da realidade brasileira.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola –DCNEEQ (Brasil, 2012) reconhecem formalmente o direito dessas comunidades a uma educação diferenciada, pautada no respeito às suas especificidades culturais. Como afirmam Campos e Gallinari (2017), tal reconhecimento constitui um passo fundamental para o fortalecimento das práticas educativas quilombolas e para a continuidade da luta pela preservação de sua cultura, com impactos diretos na melhoria das condições de vida e de ensino dessas populações.

Não obstante, como já foi exposto, esse reconhecimento não ocorreu de forma isolada, mas é resultado de um longo percurso marcado por exclusão sistemática e resistências múltiplas, nos quais a população negra, historicamente silenciada, travou intensas lutas. Desse modo, reafirmamos que o campo educacional constitui um dos espaços cruciais para a

afirmação dos saberes e das formas de existência que foram historicamente negadas. Nesse contexto, Santos e Santos (2022) destacam que a educação “é ainda uma das formas de emancipação e reparação histórica para os sujeitos que foram por muito tempo privados de estudar e mostrar a importância da diversidade e pluralidade do Brasil” (p. 133)

Posto isto, a promulgação de marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, as DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e, mais recentemente, as DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), constitui a materialização de reivindicações históricas advindas dos movimentos negros organizados. Ao longo do tempo, essas organizações pressionaram o Estado em busca de uma educação antirracista, contextualizada e orientada para a valorização e emancipação das comunidades quilombolas e dos povos negros, reafirmando a necessidade de processos educativos que reconheçam e promovam suas histórias e culturas.

Todavia, a efetivação plena dessas conquistas não se realiza de forma linear. Persistem tensões e disputas em torno das políticas educacionais, especialmente quando se observa o conteúdo e a implementação dos documentos normativos que orientam a prática pedagógica em âmbito nacional. Nesse âmbito, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, "um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica"(Brasil, 2017, p.7).

A BNCC (Brasil, 2017) ressalta a relevância de uma educação integral no contexto contemporâneo, enfatizando o desenvolvimento do pensamento criativo, lógico e crítico, bem como a formação de alunos capazes de comunicar-se, participar ativamente, ser colaborativos, resilientes, produtivos e responsáveis, indo além da simples acumulação de informações. Apesar dessas intenções, o documento deixa lacunas, pois não oferece diretrizes claras ou orientações específicas para áreas que exigem atenção especial na realidade educacional brasileira, como a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena, a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos, entre outros. Cury, Reis e Zanardi (2018) advertem que, ao prescrever de forma minuciosa conteúdos, competências e habilidades para cada etapa

da Educação Básica, a BNCC restringe a autonomia docente e negligencia a diversidade cultural do país, configurando-se como um documento centralizador, excludente e homogeneizador.

Ainda que a BNCC em sua versão normativa de 2018, declare o compromisso de “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários como os indígenas e os quilombolas” (Brasil, 2018), tal disposição não se traduz em avanços concretos para a Educação Escolar Quilombola. Oliveira e Silva (2025) ressaltam que o documento carece de implicações práticas para essa modalidade, que desde 2012 já contava com Diretrizes Curriculares Nacionais específicas (Brasil, 2012), demandando maior aprofundamento em sua implementação.

Segundo os autores, esse aprofundamento deveria considerar a “inter-relação entre currículo e relações territoriais, costumes, histórias, saberes ancestrais, memórias e identidades coletivas atravessadas pelo vetor étnico-racial” (Oliveira; Silva, 2025, p.15) garantindo que a Educação Escolar Quilombola seja de fato contextualizada e sensível às especificidades culturais e históricas dessas comunidades.

Desse modo, reiteramos que a EEQ representa uma chama viva que resiste às cinzas de uma história marcada pela escravidão e pelo apagamento sistemático dos saberes e das culturas negras. Ainda que carregue as tensões e contradições herdadas das estruturas coloniais, o campo educacional configura-se como um espaço para a afirmação cultural dessas comunidades.

Para concluir esta subseção, recorremos aos potentes versos da escritora Conceição Evaristo (2014): “eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”. Essa determinação de “não morrer” e de não “deixar morrer” manifesta-se também no campo educacional, ao reivindicar a continuidade das trajetórias quilombolas e a centralidade de suas narrativas.

2.3 Entre presença física e raiz viva: Escola no quilombo ou escola do quilombo?

*Ei ei, qui foi, na fonte.
Sinhora me disse
[...]
Qui foi na fonte
Com dois barri;
Qui foi na fonte
Sinhora me disse,
Com dois barri.
Ei ê ei ê*

(Canto X, *Clementina* de Jesus; Tia Doca; Geraldo Filme, 1982)

Ao longo do percurso histórico delineado até aqui, observou-se como os quilombos se constituíram no enfrentamento diário das múltiplas opressões do regime escravocrata. Nesse mesmo trajeto, discutimos que a Educação Escolar Quilombola se configura como uma chama acesa entre as cinzas desse passado, assumindo papel central na reafirmação das culturas negras e na promoção da justiça social.

Para aprofundar essa reflexão, recorreremos à epígrafe que inaugura esta subseção, o vissungo “Ei ei, qui foi, na fonte [...] Senhora me disse, Qui foi na fonte com dois barri” Colocamos aqui os dois barris como metáfora para pensar a complexidade da Educação Escolar Quilombola e a tensão que marca sua constituição. Cada barril sugere uma perspectiva distinta: o primeiro remete à escola no quilombo, caracterizada pela presença física e pela aplicação de conteúdos externos, erguendo-se no território sem necessariamente dialogar com os modos de vida e práticas da comunidade; o segundo simboliza a escola do quilombo, que brota da própria experiência da comunidade, constituindo-se como extensão viva do espaço quilombola.

A metáfora dos dois barris que trazemos aqui provoca uma reflexão sobre a diferença entre presença e enraizamento, entre ocupar o território e emergir dele. Um barril representa a estrutura formal; o outro, as raízes que são determinantes para a vitalidade e a consistência do projeto educativo. É nesse diálogo simbólico entre os dois barris que se revela o verdadeiro desafio da Educação Escolar Quilombola: conceber uma escola que não apenas se situe no espaço quilombola, mas que surja a partir dele.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), que orientam a construção de propostas pedagógicas comprometidas com os saberes e modos de vida das comunidades quilombolas. O documento propõe que a escola se configure não apenas como presença física, mas como um espaço que dialogue com as experiências, práticas e sentidos dos estudantes, ressaltando elementos fundamentais como a existência de uma “pedagogia própria”, o reconhecimento das especificidades étnico-culturais de cada comunidade e formas próprias de organização social. Também destacam a necessidade de desenvolver materiais didático-pedagógicos contextualizados à identidade étnico-racial de cada grupo.

Esses aspectos evidenciam o compromisso da Educação Escolar Quilombola com a diversidade sócio-histórico e cultural das comunidades quilombolas. Entretanto, ainda emergem alguns desafios à sua efetivação. Apesar dos avanços normativos e do reconhecimento legal dessa modalidade de ensino, persistem tensões que dificultam sua consolidação.

Embora haja avanços legais e normativos que asseguram às comunidades quilombolas o direito à educação escolar específica, a realidade demonstra um hiato significativo entre os dispositivos legais e sua efetiva concretização. Os dados obtidos através do movimento Todos Pela Educação, por meio da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) de 2021, revela que, embora os municípios brasileiros com presença de comunidades quilombolas tenham avançado na elaboração de normativas, 37% deles ainda não instituíram políticas educacionais específicas voltadas a esses povos.

Os dados também revelam que, no panorama nacional, apenas 10% dos municípios ofertam ensino específico destinado aos estudantes quilombolas. Tal índice, ao mesmo tempo revelador e preocupante, evidencia que a presença de escolas em territórios quilombolas não implica, necessariamente, a consolidação de práticas educativas comprometidas com a valorização da história, da cultura e dos saberes dessas populações. Nessa mesma direção, Campos e Gallinari (2017, p. 213) destacam que, embora existam escolas em grande parte desses territórios, “sua presença não assegura que a Educação Escolar Quilombola seja embasada nas diretrizes curriculares e que a escola tenha um espaço físico satisfatório”.

Reforçando essa realidade, durante audiência pública realizada pela Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em agosto de 2024, foram apresentados dados que ilustram de forma contundente as condições precárias em que se desenvolve a educação escolar quilombola no Brasil:

A infraestrutura das escolas quilombolas é precária; não há laboratórios de informática e de ciências. Em setenta e dois por cento das escolas quilombolas não há sala destinada aos professores. Cerca de cinquenta por cento dos estudantes brancos estudam em escolas consideradas adequadas ao ensino, enquanto menos de cinco por cento dos estudantes negros possuem as mesmas condições. Cerca de oitenta e cinco por cento dos professores em escolas quilombolas afirmam não possuir material didático adequado para a formação dos alunos. [...] Apenas três por cento dos

docentes quilombolas possuem cursos relacionados à ERER²⁵, cultura afro-brasileira, interculturalidade e diversidade. (Brasil, 2024, p. 2)

Assim, a precaridade da infraestrutura, a ausência de materiais didáticos condizentes com a realidade quilombola e a formação insuficiente de docentes para atuar nesse contexto evidenciam a persistência de um modelo educacional que desconsidera os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

Em consonância com essa perspectiva, Reis (2016) indica que estudos desenvolvidos nos últimos anos em comunidades quilombolas evidenciam lacunas significativas na articulação entre escola e comunidade, especialmente no que tange à inserção efetiva da cultura local nas práticas educacionais. A autora ressalta ainda que “muitas comunidades demonstraram que, além da falta de preparação dos/as profissionais para lidar com as especificidades da cultura quilombola, faltam materiais que contemplem a temática étnico-racial” (Reis, 2016, p. 136).

Com isso, destaca-se que a ausência de políticas públicas específicas e a escassez de recursos financeiros configuram desafios estruturais que a educação quilombola enfrenta nos dias atuais. A falta de investimentos em infraestrutura adequada, na formação continuada de professores, na produção e integração de materiais didáticos contextualizados, além da insuficiência de programas de apoio à cultura e ao modo de vida quilombola, representam obstáculos concretos para a efetivação de uma educação quilombola de qualidade.

No âmbito dessa análise, é necessário repensar a atuação da escola nas comunidades quilombolas, reconhecendo que o fortalecimento da relação entre escola e comunidade constitui condição para que o processo educativo seja significativo. Essa aproximação exige que as instituições educacionais adotem posturas de escuta ativa, abertura e diálogo com os saberes locais, para que suas propostas pedagógicas ultrapassem o reconhecimento superficial e se articulem de forma consistente às realidades históricas e socioculturais dos quilombos.

Essa visão é corroborada pelas DCNEEQ (Brasil, 2012), que orientam a construção de propostas pedagógicas fundadas na valorização da trajetória histórica, social e cultural dessas comunidades. O documento estabelece princípios que vão além da presença física da escola nos

²⁵ “ERER” é a sigla para Educação para as Relações Étnico-Raciais

territórios quilombolas, ao propor uma reconfiguração do próprio projeto educativo com base na escuta ativa dos sujeitos e na legitimação de seus conhecimentos.

Retomamos, aqui, a metáfora dos dois barris, que nos convoca a distinguir entre escolas que apenas se instalam em territórios quilombolas e aquelas que, de fato, se constituem como escolas quilombolas, comprometidas com um projeto educativo emancipador, enraizado na cultura e nas práticas coletivas dessas comunidades. Nessa perspectiva, há uma diferença essencial entre a “escola no quilombo” e a “escola do quilombo”: a primeira limita-se à presença física, ergue-se como edifício, mas não necessariamente dialoga com os modos de vida locais; a segunda é raiz viva, que nasce da própria comunidade, cresce com ela e partilha de suas linguagens e formas de (re) existir.

Como expressa o vissungo “foi na fonte com dois barris”, não basta interrogar apenas o recipiente, mas também a água que dele se extrai. Se os barris aqui, remetem às diferentes configurações escolares, a água pode ser compreendida, em chave metafórica, como a interculturalidade: aquilo que circula, que flui, que se mistura e que dá sentido ao ato educativo. Essa metáfora nos permite problematizar: quem são, afinal, os sujeitos que bebem dessa fonte? E, trazendo o debate para o cerne de nossa investigação, estaríamos falando de uma instituição na qual se movem apenas corpos quilombolas, ou de um espaço em que habita uma pluralidade de corpos, histórias e culturas que compartilham o mesmo espaço educativo?

Essa dinâmica concreta da escola quilombola exemplifica a própria noção de interculturalidade, uma vez que, conforme observa Baptista (2024), “a interculturalidade está associada ao diálogo cultural e social, pois envolve interações entre pessoas de origens distintas”. Nesse contexto essas interações favorecem a construção de ambientes pacíficos e funcionam como instrumento de reconhecimento e valorização das diferenças culturais (Pozzer e Pozzer, 2022).

A convivência entre estudantes de trajetórias variadas permite que práticas, saberes e experiências se cruzem, promovendo a produção de significados coletivos e ampliando a percepção de que a escola se constitui como espaço de trocas e aprendizagens mútuas. Como ressalta Martins (2015):

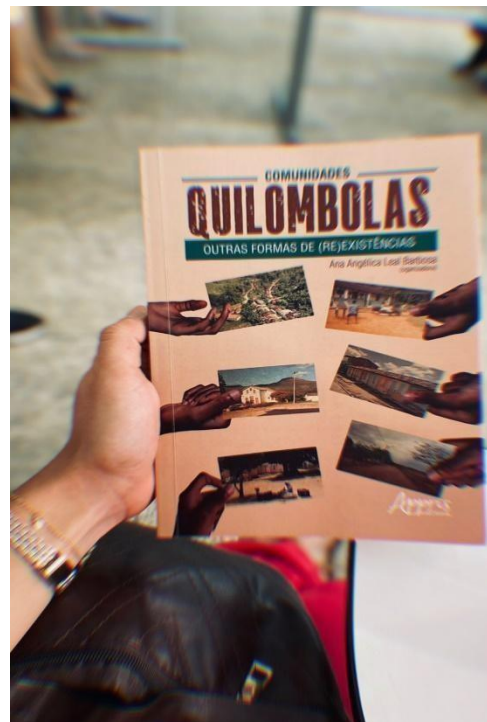
[...] interculturalidade tem seus pontos positivos e pode contribuir para que uma cultura quase sufocada por outra não venha a cair no esquecimento. Isso, levando em consideração o comportamento dos membros das comunidades que vêm como forma

de enriquecimento cultural a manutenção da sua cultura diante de tal processo, mesmo que venham a utilizar parte de outra cultura adquirida” (Martins, 2015, p. 38).

Esse processo caracteriza um enriquecimento recíproco, no qual uma cultura preserva sua essência enquanto dialoga com influências externas, garantindo sua continuidade e relevância ao longo do tempo. É justamente nesse contexto que se configura a ideia da “escola do quilombo”, que não é aquela que ensina no quilombo, mas a que aprende com ele, que se constrói a partir dos saberes, dos corpos e das experiências, uma escola que se almeja, guiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e alinhada aos sentidos e vivências que os estudantes trazem consigo. Mais do que um espaço de ensino, é uma escola que se constitui, expressão viva, integrando interculturalidade, diversidade e preservação cultural em sua prática educativa.

3. MOVIMENTO III - DO COMEÇO A UM [NOVO COMEÇO]: CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO

26



“Nós somos o começo, o meio e o começo. Existiremos sempre, sorrindo nas tristezas para festejar a vinda das alegrias. Nossas trajetórias nos movem, nossa ancestralidade nos guia.”
(Nêgo Bispo, entrevista à Revista Revestrés, 2021).

Antônio Bispo Santos, Nêgo Bispo²⁷, líder negro quilombola, fez de sua trajetória um movimento de resistência e sabedoria. Mais que um intelectual, foi corpo em ação, voz que desestabilizou a lógica colonial e movimento que reafirmou a força ancestral de seu povo. Cantador da cultura popular, suas falas firmes e críticas não apenas conquistaram a atenção da academia e do mundo, mas abriram caminhos de reflexão e insurgência. Foi capoeira, ginga e ritmo, carregando em cada passo a marca da ancestralidade. Seus gestos, impregnados de força

²⁶A imagem compõe o diário móvel da pesquisadora.

²⁷ As normas acadêmicas de citação e referência exigem o uso do sobrenome do autor como forma padronizada de identificação, sendo **Santos** o nome adotado nos registros bibliográficos. Contudo, neste trabalho, opta-se majoritariamente pelo uso de, **Nêgo Bispo** denominação pela qual o autor é amplamente reconhecido em sua trajetória intelectual e política. Essa escolha busca respeitar a forma como sua produção circula e é identificada nos debates sobre educação e cultura quilombola, sem desconsiderar as exigências normativas que orientam a escrita acadêmica.

e significado, converteram-se em inspiração, convocando gerações a moverem-se com a mesma intensidade, transformando a cultura em presença viva.

As suas palavras que abrem este terceiro movimento vão além da poesia; expressam uma epistemologia enraizada nas lutas e permanências dos povos que resistem ao apagamento. Ao afirmar que “somos o começo, o meio e o começo”, Bispo nos convida a superar a lógica linear e colonial do tempo e reconhecer a circularidade da existência, que se renova mesmo diante das adversidades. Essa perspectiva inspira a reflexão sobre o corpo negro como lugar de permanência e (re) existência, um corpo que, apesar de historicamente silenciado e negado, permanece em movimento, guiado por suas raízes e ancestralidade.

Por séculos, esse corpo foi submetido aos dispositivos de controle colonial, reduzido à força de trabalho e negado enquanto sujeito expressivo e detentor de saberes. Suas formas próprias de sentir, expressar e existir foram sistematicamente apagadas em uma estratégia que buscava enfraquecer suas referências culturais e impedir sua afirmação.

Hoje, a luta que se apresenta é por um movimento que rompa com essa herança, uma ação contra-colonizadora. Inspiradas nas reflexões de Nêgo Bispo (2015), compreendemos que a contra-colonização não se resume à resistência, mas constitui um gesto ativo de invenção de outras formas de vida, que desafiam a homogeneização imposta pela colonialidade. É afirmar a força dos saberes culturais que persistem apesar das negações históricas. Contra-colonizar, nesse contexto, é reivindicar o corpo, a cultura que foram historicamente deslegitimados.

No campo educacional, essa perspectiva demanda o desenvolvimento de práticas educativas que reconheçam o corpo como dimensão da experiência pedagógica. Não se trata apenas de sua presença física, mas de acolhê-lo como meio pelo qual os sujeitos se expressam, constroem sentidos e aprendem. É necessário rever modelos que ainda insistem em padronizar os corpos e negar suas expressões.

O que buscamos neste III movimento é justamente elucidar a urgência de promover práticas educativas que deem lugar ao corpo do educando, permitindo sua expressão singular e cultural. Ouvir esse corpo e considerar seus modos próprios de estar no mundo é parte fundamental de um fazer pedagógico que reconhece o estudante em sua inteireza e respeita seu repertório cultural.

Face a tais considerações, na primeira subseção dessa seção, apresentamos o corpo como o começo, compreendendo-o como linguagem primeira, forma sensível de estar no mundo, meio pelo qual os sujeitos aprendem desde os primeiros instantes da vida, quando o corpo é o lugar onde se manifesta a cultura, muito antes de qualquer processo escolar formal.

Na subseção seguinte, abordamos a educação enquanto “meio”, um espaço em que o corpo pode ser simultaneamente escutado ou silenciado. Voltamos nosso olhar para o Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, etapa em que os corpos dos estudantes são frequentemente submetidos a normas que restringem suas expressões espontâneas e seus modos próprios de aprender.

Ademais, à luz das contribuições de autores que se dedicam aos estudos do corpo em sua relação indissociável com a cultura, defende-se a urgência de uma educação que não aprisione, mas que reconheça os corpos como sujeitos históricos, sociais e culturais, portadores de sentidos, memórias e modos próprios de estar no mundo.

Por fim, tecem-se reflexões acerca do que se denomina novo começo, ressaltando a importância da inserção de práticas educativas que reconheçam o corpo como presença legítima na escola. Evidencia-se, assim, a necessidade de que esses corpos possam desvincular-se das amarras impostas por modelos escolares normativos e vivenciar, no espaço educativo, suas expressões culturais de forma afirmativa.

3.1 Começo: Corpo-documento em movimento

Retomando a afirmação de Nego Bispo “nós somos o começo, o meio e o começo”, o autor desloca as concepções tradicionais de origem e convoca a uma revisão dos marcos fundacionais do pensamento ocidental. Ao tensionar a linearidade temporal, sua formulação instaura uma reflexão sobre os próprios critérios de início, levando à indagação: onde, afinal, se inscreve o começo? A proposição aqui assumida situa esse início no corpo, concebido como princípio e portal de origem (Silva, 2022). Tal compreensão afasta-se de uma noção cronológica ou fixa de gênese e reconhece o corpo como lugar primeiro de inscrição da vida, no qual os modos de existir se constituem e por meio do qual a cultura se produz, se atualiza e se reafirma continuamente nas práticas, nos gestos e nas expressões que atravessam o cotidiano

Inspiradas por essa provocação, intitulamos esta subseção como “Começo: Corpo-documento”, articulando a concepção de começo, conforme formulada por Nêgo Bispo (2021), ao conceito de corpo-documento, elaborado por Beatriz Nascimento (2018), que considera o corpo como um arquivo vivo, portador de histórias, saberes e modos de vida, que se atualizam nas vivências cotidianas das comunidades negras.

Ao reunir essas perspectivas, compreendemos o começo não como ponto inaugural e estático, mas como um processo contínuo de produção de sentidos, que desafia a linearidade temporal e se expressa nas práticas culturais, nos gestos, nas expressões e nas relações construídas a partir dos corpos. Como assinala Pinho (2013, p. 94), “em sua essência o ser humano é corpo e não apenas um objeto a ser estudado”, o que implica reconhecê-lo como sujeito, e não como suporte de processos externos.

É o corpo que imprime sentidos, que absorve e reorganiza os códigos do mundo, tornando-se condição da experiência e da linguagem. No contexto dessa reflexão, Daolio (2007, p. 25), ao afirmar que “o homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação”, aponta o corpo como instância fundante da produção simbólica. O corpo é, o início, não porque anteceda todas as coisas, mas porque tudo nele e por ele se realiza.

Embora, por exigência de clareza na exposição, muitas vezes o corpo e cultura sejam apresentados de forma segmentada, neste trabalho ambos são abordados em sua inseparabilidade constitutiva. A escrita que se segue recusa a cisão didática entre essas dimensões. O corpo, aqui compreendido, é sujeito integral biológico, social, histórico, cultural e afetivo. Antes de qualquer mediação conceitual, é na experiência corpórea que a existência se realiza, Le Breton (2010).

Em consonância com essa concepção, Ferreira (2009) afirma:

Todas as manifestações corporais do ser humano vêm de uma determinada cultura, os homens têm suas ações que são historicamente desenvolvidas, a manifestação corporal de cada ser se dá por meio da sua história e sua cultura. Quando um ser humano realiza um movimento pode-se verificar que esse é inerente ao seu meio foi constituído conforme a sua história sociocultural e de vida, sendo assim, o homem incorpora a cultura, e ele determina o seu comportamento e os seus movimentos (Ferreira (2009, p. 22).

Sob essa chave de leitura, o corpo não age isoladamente, manifesta a trajetória do sujeito, os valores do grupo ao qual pertence, as práticas aprendidas em sua convivência social. Assim, o corpo incorpora a cultura. Por isso, ao falar dos sujeitos quilombolas, não podemos dissociar corpo e cultura, mas compreendê-los em profunda imbricação. O corpo, nesses contextos, não é suporte da história, mas sua própria tessitura, neles se gravam a ancestralidade, a luta, práticas cotidianas, as interações com o coletivo.

São corpos que carregam múltiplas inscrições, que não são estáticos nem homogêneos, mas dinâmicos e complexos. Como reitera Pinho (2013), o ser humano possui no corpo sua maior identidade, é nesse território sensível e vivido que se inscrevem genealogias, condições de existência e modos de resistência. “Neste corpo eu sinto, pelo corpo eu penso e pelo corpo eu atuo” (Pinho, 2013, p. 94). Ao compreendê-lo como princípio epistemológico, reconhecemos que ser e estar no mundo não ocorre fora dele, mas por meio dele.

O corpo cria significados, e, ao mesmo tempo, é recriado por estes, em um contínuo processo de significação e ressignificação. Para aprofundar essa compressão, é preciso ir além de sua redução a um elemento biológico ou a um simples objeto. Em vez disso, o corpo deve ser entendido como um sujeito que carrega e recria histórias, que é insculpido por suas experiências e, ao mesmo tempo, tem a capacidade de expressá-las. Como observa Baldi (2014, p. 10), “o corpo traz em si a ancestralidade, o princípio fundador, raiz sentimental, que recria, atualizando-se na universalidade a partir de um contexto”. Nesse sentido, o corpo não é passivo, mas um espaço de ação e reinvenção.

Essa perspectiva é corroborada por Silva (2009), ao evidenciar que os sentidos atribuídos ao corpo transcendem dimensões exclusivamente biológicas, pois estão intrinsecamente vinculados às tramas sociais, às espacialidades vividas e às narrativas históricas que o constituem. O corpo, assim, não pode ser compreendido dissociado das camadas de significado que o conforma, visto que, ele é tecido de historicidade.

Assim, o corpo não pode ser circunscrito a uma dimensão isolada, ele é a presença simultânea de múltiplas ordens de sentidos. É nessa lógica da inseparabilidade que se inscreve a noção de totalidade, convocando-nos a apreender a existência em sua completude. Como formula Mauss (2003), ao tratar da relação entre corpo, mente e sociedade:

Lidamos sempre com seu corpo, com sua mentalidade por inteiro, dados de maneira simultânea e imediata. No fundo, tudo aqui se mistura, corpo, alma, sociedade. Não são mais fatos especiais dessa ou daquela parte da mentalidade, são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa imaginável, que nos interessam. É o que chamamos de fenômenos de totalidade, dos quais participam não apenas o grupo, mas também, por ele, todas as personalidades, todos os indivíduos em sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal e material (Maus, 2003, p. 336)

Nessa ótica, a relação entre corpo, materialidade e imaterialidade cultural configura um campo de totalidade, no qual o ser humano se apresenta não de maneira fragmentada, mas em sua plena complexidade existencial. O corpo, assim, se revela como uma expressão, concebida enquanto dimensão constitutiva da corporeidade, que se materializa por meio de múltiplas formas de linguagem (Bezerra, 2021). Contudo, é no movimento que essa expressividade encontra sua realização mais sublime. Refletir sobre o corpo, nesse cenário, implica, de forma imprescindível, a apreensão de sua dinâmica: movimentos, gestos e deslocamentos.

À luz dessas premissas, nos apoiamos na reflexão de Kunz (2012), que, sob uma ótica antropológica, propõe compreender o movimento humano como um “diálogo entre o ser humano e o mundo”. O autor sugere que o ato de mover-se transcende a ação física, configurando-se como uma experiência única e significativa, na qual o sujeito estabelece uma relação dialógica com as materialidades que o circundam, os códigos sociais que o interpelam e, de maneira indissociável, com sua própria interioridade. Assim, o movimento se revela como um campo de intensos confrontos e aproximações, no qual o sujeito se constrói e se reconhece.

Partindo dessa concepção, o movimento corporificado constitui a síntese mais expressiva da complexidade que define o corpo humano. É por intermédio do movimento que o corpo se atualiza enquanto presença vivente, adquirindo visibilidade e reconhecimento nas interações com outros corpos que habitam os mesmos espaços sociais. Movimentar-se é uma forma de existir, um meio de autoafirmação e de percepção social, em uma dinâmica que revela tanto a vitalidade quanto a potência comunicativa imbricada à corporeidade.

Conforme sublinha Le Breton (2008, p. 8) referência nos estudos sobre o corpo, a existência humana “significa, em primeiro lugar, mover-se em um determinado espaço e tempo”. É nesse movimento que o corpo deixa de ocupar uma posição passiva frente ao ambiente, passando a se constituir como uma força transformadora, por meio de sua ação. Ainda de acordo com o autor, “pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua

experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão” (Le, Breton, 2008, p. 8).

Posto isto, o corpo se inscreve como um campo dinâmico de significados, onde o movimento é uma linguagem primordial que permite ao sujeito se inserir de maneira ativa e transformadora nos contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, compreendê-lo como corpo-documento em movimento é reconhecer que nele reside o ponto inicial de toda experiência. É no corpo que se inscrevem os sentidos primordiais, os movimentos que dão forma os códigos que organizam a existência social.

Mais do que um suporte da vivência, o corpo constitui-se como origem e testemunho, não enquanto um marco fixo, mas como um processo contínuo de construção de significados. Ao articular movimento, linguagem e presença, o corpo afirma-se como a base da experiência humana e da produção cultural, revelando-se como um registro vivo. Assim, o corpo não apenas participa da cultura: ele a produz, a preserva e a transmite. É, portanto, documento, não no sentido burocrático, mas como vestígio vivo de uma história em constante movimento.

3.2. Meio: Educação que liberta o corpo e rejeita o aprisionamento

Se partimos do corpo como início, como inscrição de experiências e mediação primeira com o mundo, pensamos a educação como o “meio” capaz de potencializar a valorização das culturas, das histórias e das existências que nele se expressam. Bezerra (2021, p. 112) reforça essa compreensão ao afirmar que “O corpo é relação. É ponto e ponte de conexões, diálogos, resistências, sonhos, sentimentos, conquistas e negações”. Logo, pensar a educação como meio é concebê-la como espaço de afirmação das subjetividades e das culturas encarnadas nos corpos.

Estabelece-se, dessa forma, a primazia de restituir à educação a potência de um processo que convoque o educando à apropriação de sua própria história e ao reconhecimento das múltiplas narrativas que compõem o tecido social. Narrativas que emergem de diferentes modos de existência, de linguagens corporais próprias, de expressões culturais que resistem à homogeneização. Para Silva (2020, p. 43), “vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos nossa presença no mundo, pois esta é corporal”.

A presença do corpo, com base nessa compreensão, é epistemológica, é por meio dele que se constroem sentidos e se afirmam pertencas. Essa dimensão nos conduz ao imperativo de repensar o processo educacional como um campo de construção de relações e de (re) existências. É sob essa perspectiva que se delineia o segundo momento a seguir deste movimento, em que reconhecemos o “meio” como o que possibilita a valorização das culturas inscritas nos corpos: a educação.

Ao longo da trajetória histórica da educação ocidental, consolidou-se uma dissociação entre corpo e mente, o que resultou na desvalorização da experiência corpórea no processo formativo. Como observa Nóbrega (2005, p. 606), “desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos, privilegiamos a razão sem corpo”. Essa fragmentação extrapola a dimensão epistemológica e assume contornos políticos, uma vez que deslegitimar o corpo como instância de saber implica uma aprendizagem dissociada da realidade dos sujeitos. Tal cisão encontra um paralelo metafórico na canção do cantor Oswaldo Montenegro²⁸, quando se afirma que:

Incompatibilidade

E bate louco, bate criminosamente
O coração mais do que a mente
Bate o pé mais do que o corpo poderia
Se você mentalizasse na folia
Sabe lá se não seria a solução
Pra de manhã pensar melhor
E a incompatibilidade
Entre o corpo e consciência
Iria desaparecer, você não vê
Como o corpo preparado pode ser iluminado
Como a luz de uma fogueira que precisa se manter
(Incompatibilidade, Oswaldo Montenegro, 1980)

Essa composição musical sugere que corpo e consciência não constituem dimensões antagônicas; pelo contrário, quando o corpo é mobilizado e plenamente integrado, ele

²⁸ Oswaldo Montenegro. Incompatibilidade. Letra de música. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/oswaldo-montenegro/incompatibilidade/> Acesso em: 20 ago. 2025.

potencializa a mente, propicia equilíbrio e favorece a experiência plena do sujeito. No contexto educativo, essa compreensão evidencia que o aprendizado não se restringe à atividade racional, mas se realiza por meio da articulação entre experiência e corporeidade. Assim, a canção se apresenta como referência para refletir sobre uma educação que reconheça o corpo não como obstáculo, mas como via de “iluminação” e equilíbrio.

Nesse sentido, o corpo pode ser concebido como ponto de convergência entre natureza e consciência, atuando simultaneamente como expressão da vida e manifestação concreta da existência. Por meio dele nos relacionamos com o mundo, experienciamos o ambiente, constituímos nossa percepção e desenvolvemos a consciência. Assim, não se trata de considerá-lo um objeto externo pertencente ao sujeito, mas, antes, um elemento inseparável da experiência do ser: o corpo é sujeito, e o sujeito é corpo.

Contudo, essa dimensão constitutiva do corpo frequentemente não encontra respaldo nos contextos educativos. Ao assumir o corpo como instância fundante da experiência e reconhecer a educação como meio de afirmação das expressões nele inscritas, torna-se necessário questionar os modos pelos quais a escola historicamente regula sua presença. Os tempos e espaços escolares são estruturados por dispositivos de contenção que operam a domesticação dos gestos, a padronização das condutas e a supressão de formas expressivas que não se alinham aos modelos convencionais. Nessa lógica, o corpo deixa de ser percebido como portador de narrativas culturais e modos de saber, sendo reduzido a mero suporte fisiológico da cognição ou a instrumento de controle disciplinar.

Essa tensão evidencia o paradoxo da escolarização: embora o corpo constitua a base da experiência e do aprendizado, ele é frequentemente limitado por estruturas que restringem sua capacidade expressiva e transformadora. Reconhecer o corpo como sujeito implica, portanto, repensar práticas educativas que promovam sua presença plena, valorizando não apenas a racionalidade, mas também a corporeidade como elemento central da experiência e do desenvolvimento humano.

É precisamente esse deslocamento que Nóbrega (2005, p. 610) propõe ao afirmar que “precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer.” A autora

explicita uma crítica à concepção fragmentada e funcionalista do corpo, que nega sua condição de sujeito e o descola de suas expressões culturais.

Essa crítica é ainda mais urgente quando se observa o modo como essas práticas incidem sobre o Ensino Fundamental. Embora o controle dos corpos atravessasse todas as etapas da educação básica, é nesse ciclo que se adensam as exigências por comportamentos padronizados e o silenciamento de modos de ser que não se ajustam às normas escolares.

De modo geral, os movimentos corporais livremente ficam concentrados em horários e espaços específicos, como as aulas de Educação Física. Fora desses momentos, espera-se que o corpo dos estudantes se mantenha imóvel, silencioso e disciplinado. Essa organização revela uma concepção de educação que dissocia o corpo do processo de formação, tratando-o como elemento secundário ou externo à produção do conhecimento. A permanência dessa lógica indica a continuidade de um paradigma dualista que ainda estrutura grande parte da dinâmica escolar.

Essa crítica é evidenciada por Siqueira (2014, p. 20), ao analisar o contexto do Ensino Fundamental:

Reavemos, sobremaneira, que de certo modo ainda prevalece no momento contemporâneo e na maioria das organizações escolares, o dualismo do corpo e da mente. A aprendizagem de conteúdos e o pensamento do aluno não se associam ao movimento corporal nas metodologias educacionais, sendo as experiências de ordem cognitiva mais sobressalente em comparação às motoras e afetivas (Siqueira, 2014, p. 20).

Nessa mesma direção, Ferreira (2009) enfatiza que, a estrutura escolar ainda opera sob uma lógica hierarquizada e transmissiva, na qual os alunos ocupam uma posição passiva: “onde os alunos ficam sentados em suas carteiras e o professor, que faz o papel de detentor do conhecimento, transmitindo o conteúdo programático” (Ferreira, 2009, p. 40-41).

Essa lógica, que reduz o corpo à passividade e o submete a um controle que desconsidera suas expressões como parte do processo formativo, aproxima-se do modelo que Paulo Freire (2017) conceitua como educação bancária. Trata-se de uma perspectiva pedagógica em que os estudantes são posicionados como receptores de conteúdos previamente definidos, sem participação ativa na construção do conhecimento. Como afirma o autor, a educação bancária é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1987, p. 37). Ao excluir o corpo da dinâmica do aprender, esse modelo sustenta relações

hierarquizadas que negam o diálogo, a experiência e a escuta como elementos constitutivos da prática educativa.

Embora Freire não tenha desenvolvido um conceito sistemático de corpo, sua obra permite entrever compreensões sobre os modos como o corpo é silenciado e interditado nos processos educativos. Nesse sentido, Brighente e Mesquida (2016) destacam que Freire denuncia o que chamou de “violência da interdição do corpo”, ao analisar a formação histórica da sociedade brasileira como um contexto marcado pela rejeição do próprio corpo.

Para os autores, essa crítica freiriana revela que a educação bancária, centrada na transferência mecânica de conteúdos, implica também uma negação do corpo do educando, reduzido à imobilidade, à escuta passiva e à obediência. A partir dessa crítica, impõe-se a importância de uma educação libertadora, que rompa com as amarras que mantém os corpos contidos, silenciados e submetidos à lógica da obediência. Uma proposta educacional que convoque esses corpos à presença ativa, ao pensamento crítico e à expressão. No escopo dessa reflexão Brighente e Mesquida (2016) reiteram:

Educação não pode ser aquela que deposita, que incentiva a memorização mecânica, a que treina (concepção bancária), porém aquela que ajuda homens e mulheres, sujeitos de sua história, a pensar criticamente, colocando-lhes desafios, dando espaço para mostrar suas curiosidades e suas indagações. Ao contrário da educação bancária, que não busca a conscientização de seus educandos, quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras, perpetuando, assim, sua relação vertical (Brighente; Mesquida, 2016, p.165).

Sendo assim, superar a lógica da fragmentação mente-corpo é, condição para pensarmos uma educação que reconheça o corpo como dimensão constitutiva da experiência humana e do próprio ato de aprender. Avançar na direção de uma pedagogia que reconheça o corpo como dimensão fundante da experiência humana implica tensionar os alicerces do modelo moderno de sujeito educacional, historicamente pautado na supremacia da razão.

Nesse sentido, Probst e Kraemer (2012, p. 509) apontam que a escola, enquanto instituição social inserida no conjunto da sociedade, reproduz as marcas culturais e as relações sociais vigentes. Ressaltam ainda que os modos de representar, utilizar e controlar o corpo na escola são construções históricas, carregadas de heranças culturais de épocas anteriores, que influenciam diretamente as práticas educativas e a forma como o corpo é percebido e regulado no ambiente escolar.

Em conformidade com essa análise, Paulo Freire, em diálogo registrado por Moacir Gadotti (2004) em seu livro *Convite à leitura de Paulo Freire*, enfatiza a dimensão política e social do corpo, evidenciando sua historicidade e potencial transformador:

A importância do corpo, então, é indiscutível; o corpo atual memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, nem eu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente- *Paulo Freire* (Gadotti, 2004, p. 140).

Essa reflexão de nos permite compreender que a libertação do corpo não se dá de forma isolada, mas se constitui socialmente, na tensão e na construção coletiva. No contexto da educação quilombola, que orienta esta pesquisa, essa perspectiva impõe o reconhecimento de corpos historicamente silenciados e que resistem por meio de saberes e práticas que tensionam os padrões normativos da escola. Assim, a educação deve configurar-se como espaço de emancipação desses corpos, garantindo sua plena expressão e reafirmação. Defendemos uma educação que liberte o corpo, rompendo com as amarras do aprisionamento, e que possibilite a afirmação social, histórica e cultural, reconhecendo-o como dimensão central do sujeito.

3.3. Um novo começo: Práticas educativas que nascem do corpo e reafirmam raízes culturais

O novo começo aqui proposto, fundamenta-se na inter-relação entre corpo, educação e cultura, considerando o corpo como elemento central e gerador de sentido no processo educativo. Essa perspectiva supera concepções tradicionais que o reduzem a mero instrumento, valorizando-o como espaço de experiências e saberes que constituem a base para práticas educativas transformadoras.

Nesse sentido, o “novo começo” que discutimos aqui, emerge como uma proposta educacional que se opõe aos modelos educacionais tradicionais, nos quais o corpo é muitas vezes silenciado ou disciplinado em função de normas externas, que está “ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental” (Gonçalves, 2007, p. 32). Ao contrário, busca-se afirmar uma educação que reconhece o corpo como protagonista na construção do conhecimento e na afirmação cultural.

Parafraseando com Freire e Scaglia (2003), ao ingressar na escola, cada aluno leva consigo uma história de vida e uma bagagem de experiências que não podem ser ignoradas pelos educadores. Essa perspectiva reforça a importância de considerar o corpo do estudante como um elemento dinâmico, que carrega vivências, culturas, que devem ser reconhecidas em todo o processo educativo.

Identities, bodies and relations of gender, race and ethnicity, among other aspects develop and expand the production of knowledge. This is because the human body is also cultural for being linked to cultural and social orientations that impose themselves, permeated by personal history and humanity (Silva, 2020, p. 9).

Isso posto, compartilhamos o entendimento de que o corpo mantém uma relação intrínseca com a cultura, pois está imerso cotidianamente em um fluxo incessante de informações e ações. Esse processo confere ao corpo um caráter formativo e fundamental na constituição das subjetividades, uma vez que é determinante nas maneiras de ser, pensar e agir dos indivíduos.

Le Breton (2007) sugere que as ações corporais envolvem a mediação da totalidade da corporeidade, independentemente de sua magnitude ou frequência. Mesmo as manifestações mais triviais e cotidianas do corpo desempenham um papel importante ao permitir que o ser humano atribua significados específicos à realidade que o circunda. Entende-se, assim, que o corpo é um ponto de recepção das informações do mundo, as quais são ressignificadas e devolvidas nas interações dos sujeitos, em um ciclo contínuo de construção de sentidos.

Firmamos, portanto, o corpo como fundamento da existência e a educação como força mediadora e reorganizadora das experiências ao longo do tempo. Entre esses dois polos, abre-se um espaço para a valorização da cultura, que, enquanto expressão do vivido, articula corpo e educação em um campo de transformação. Se o corpo inaugura e a educação sustenta, o que emerge desse encontro não é uma síntese definitiva, mas a necessidade constante de um deslocamento renovado.

Diante disso, é preciso indagar: o que pode representar, hoje, um “novo começo” no campo educacional? Longe de significar um retorno ao ponto de partida, o que propomos é a possibilidade de ruptura com os paradigmas normativos que historicamente fragmentaram corpo e mente, afastando o sujeito de sua inteireza. Um recomeço que reconhece no corpo a

presença concreta da cultura. Nesse panorama, as indagações propostas por Zoboli, Almeida e Bordas (2020, p. 50) são pontos de inflexão:

Como relegar a dimensão corporal a um segundo plano na constituição de nossas subjetividades? Como não admitir, dada a centralidade assumida pelo corpo na cultura contemporânea, sua importância na constituição de nossas identidades? Essas questões colocam como tarefa (re) pensar a estrutura na qual estava assentada a figura do sujeito educacional moderno, incorporando à sua subjetividade/identidade a natureza corpórea de todo o conhecimento e aprendizagem (Zoboli; Almeida; Bordas, 2020, p. 50)

Diante dessas ponderações, somos convocados a (re) pensar o corpo no espaço escolar para além de um suporte biológico ou instrumento da aprendizagem. Como indicam Zoboli, Almeida e Bordas (2020), não é possível relegar a dimensão corporal na constituição das subjetividades, tampouco ignorar seu papel na construção das identidades contemporâneas. Esse chamado impõe o deslocamento das estruturas que sustentaram o sujeito educacional moderno, marcado pela supremacia da razão e pela negação das expressões corporais, em direção a um reconhecimento da corporeidade como dimensão essencial dos processos formativos.

Pensar o corpo como lugar de presença, linguagem e elaboração de sentidos implica compreendê-lo como espaço em que os saberes se inscrevem, deixam marcas e se manifestam. Como indicam Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 72), esse deslocamento demanda “acreditar na explicitação das relações homem/mundo/sociedade/cultura” e, para tanto, é preciso “alterar valores, rechaçar modismos, explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar transcendência”.

Quando o olhar se volta para o corpo quilombola, a discussão se intensifica, pois, esse corpo, marcado por exclusões e negações sistemáticas, teve negado o direito fundamental de ser escutado. Urge reconhecer que sua manifestação não pode ser enquadrada em práticas educativas pré-concebidas ou homogêneas, mas deve ser compreendida como expressão de epistemes plurais que tensionam e subvertem os paradigmas hegemônicos vigentes.

Essa compreensão reforça a necessidade de reconfigurar práticas educativas que ainda se estruturam a partir da lógica da domesticação dos corpos, restringindo-lhes a expressividade e a potência criadora. Ao evidenciar os mecanismos históricos responsáveis por submeter o corpo ao silêncio, destaca-se a importância de uma pedagogia comprometida com a ruptura

dessas estruturas, capaz de se abrir ao sensível, ao vivido e ao coletivo. Nessa mesma direção, Silva e Miranda (2023, p.42) ressaltam que:

Há, portanto, a necessidade de estabelecer o retorno da perspectiva de uma educação que promova a apropriação e consideração da própria história, que apresente a multiplicidade de histórias e trabalhe as diversas narrativas dos povos. Narrativas com lógicas de existência, de condições de vida, de expressões e linguagens corporais, de movimentos que possam estar em aberto (Silva, Miranda (2023, p.42).

Face às reflexões ora tecidas, impõe-se à escola o desafio ético e epistêmico de transformar suas práticas educativas. Legitimar os saberes corporificados dos estudantes é, assumir uma ruptura com os modelos escolares engessados, abrindo-se à escuta atenta dos conhecimentos culturais inscritos nos corpos. A partir dessa perspectiva, Freire (1987) propõe uma pedagogia que questione os modelos tradicionais e reconheça o ser humano como sujeito histórico, capaz de compreender e transformar a realidade em que está inserido. No âmbito da educação quilombola, isso significa considerar que o estudante traz em seu corpo experiências, modos de saber e formas próprias de expressar o mundo, elementos que muitas vezes são invisibilizados no ambiente escolar.

Diante disso, é indispensável que as práticas educativas contemplem o corpo como dimensão central do processo formativo, reconhecendo-o como portador de cultura, linguagem e conhecimento. A escola, nesse sentido, deve possibilitar que o educando se expresse por meio de gestos, narrativas e formas coletivas de viver, construindo sentidos a partir de sua realidade. Esse é o caminho para afirmar o direito de existir plenamente dentro do espaço educativo.

Por conseguinte, educar, neste novo alvorecer, é escutar o compasso das raízes que não se acomodam em modelos prontos, é permitir-se ser atravessado pelos sentidos que emergem do solo onde o quilombo pulsa e resiste. Em consonância com as proposições aqui desenvolvidas, reafirma-se que é no corpo que a cultura nasce, se refaz e se reinventa. O corpo constitui-se como origem, travessia e novo ponto de partida, “o corpo não universalizado, não bipartido entre alma e receptáculo, mas sim um corpo vivo, histórico e político. Um corpo que sente, somatiza e nos guia” (Alves, 2024, p. 22).

Por meio do corpo, a cultura não se encerra; ao contrário, perpetua-se, reafirma-se e projeta-se ao longo do tempo, mantendo viva a chama da resistência e a força transformadora de um povo que, em constante movimento, reescreve sua própria história. É nesse corpo vivido, fonte perene de memória e criação, que reside a potência de uma educação que reconhece e

emerge da experiência concreta das vivências culturais. Assim, configuram-se práticas educativas que nascem do corpo e reafirmam raízes culturais, práticas que afirmam identidades, fortalecem o pertencimento e materializam a inseparável relação entre educação, corpo e cultura.

4. MOVIMENTO IV- RAÍZES DA PESQUISA E SUAS TRILHAS METODOLÓGICAS

29



*Quem me dera ter raízes. Que me prendessem ao chão.
Que não me deixasse dar um passo que fosse em vão.*

(Jorge Souza Braga, 2007)

Estabelecendo um paralelo entre a pesquisa e o crescimento de uma árvore, compreendemos a importância das raízes para sua sustentação e desenvolvimento. Assim como uma árvore precisa de raízes para crescer, uma pesquisa depende de fundamentos para prosperar. Inspirados pelo poema "Raízes" de Jorge Braga (2007), que destaca a importância de ter raízes firmes, podemos relacionar essa ideia aos métodos utilizados na pesquisa, que constituem os alicerces da investigação.

²⁹ A imagem compõe o diário móvel da pesquisadora.

Essa perspectiva simbólica nos remete também à metáfora da árvore, desenvolvida e mobilizada na educação por Maria Socorro Lucena Lima (2009) e Selma Garrido Pimenta (2004). Para Lima (2009), ao refletir sobre o Estágio e a Prática Pedagógica, “as raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários” (Lima, 2009, p. 45).

Inspirando-se nessa metáfora e nas palavras de Braga (2007), a metodologia deste estudo foi organizada de forma a refletir o mesmo princípio de crescimento e sustentação. As raízes correspondem à etapa inicial de planejamento, momento em que se definem o campo de estudo, a delimitação do problema, a formulação dos objetivos e a construção do referencial teórico que fundamenta a investigação e também. O tronco simboliza a estrutura metodológica central, responsável pelo delineamento do estudo, pela definição do tipo de pesquisa, pela seleção dos participantes e pelo planejamento das estratégias de coleta de dados.

Os galhos e as folhas, por sua vez, representam as ações efetivas de condução da pesquisa, compreendendo a aplicação dos instrumentos de coleta, as observações em campo, as entrevistas, o registro das práticas pedagógicas e a sistematização preliminar das informações. Cada galho desdobra-se a partir do tronco, garantindo que as atividades se mantenham articuladas ao planejamento e aos fundamentos teóricos. Por fim, os frutos correspondem à análise, à interpretação e à organização dos dados, bem como aos registros reflexivos que sustentam as conclusões e resultados do estudo.

Nesse contexto, cada escolha metodológica fortalece a pesquisa, permitindo que se apoie em fontes de informação consistentes e garantindo a confiabilidade dos resultados obtidos. Assim, compreendemos que, nesta seção, situamo-nos no tronco e nos galhos da árvore: o espaço metodológico em que a pesquisa ganha forma, se desdobra em ações concretas e se prepara para gerar frutos. Nessa linha, Duarte (2002, p. 140) adverte que “a escolha metodológica, é tão crucial para o pesquisador quanto o texto final que ele produz”.

São, portanto, esses elementos que fornecem a sustentação e a direção necessárias para a investigação, assegurando rigor, coerência e significatividade ao percurso. Com base nisso, essa seção se dedica a descrever a trilha metodológica percorrida, analisando os procedimentos adotados e evidenciando como cada etapa influencia o desenvolvimento do estudo, desde sua

concepção até as conclusões alcançadas e as sementes plantadas, como bem nos lembram Martins, Mizurini e Mesquita (2023, p.10), que retomam a metáfora da árvore de Lima (2009) e Pimenta (2004) , e dizem que acrescentariam as sementes, que seriam “o suprasumo do conhecimento que deve ser semeado, produzido, reproduzido e multiplicado, [...] tornando-se bases e referências para posteriores pesquisas, pois delas sairiam raízes mais fortes, consistentes e mais bem adaptadas ao meio”. Assim, nossas escolhas metodológicas não se limitam a orientar o estudo; elas também cultivam o conhecimento, permitindo que este se enraíze e inspire novas investigações.

4.1 Movendo-se no (com) passo das trilhas da pesquisa

Duas trilhas divergiam sob árvores amarelas E eu, triste por não poder percorrer ambas. E ser um viajante, detive-me em longa espera. [...]Então tomei a outra, tão bela quanto correta. E talvez por ser a mais atraente [...] duas trilhas em um bosque divergiram, e eu, eu tomei aquela que menos percorreram e isso fez toda a diferença.

(Robert Frost, 1920)

Ao longo desta pesquisa, tem-se reafirmado a relevância de reconhecer o corpo em movimento, na tessitura de encontros que se expressam em relações, conexões e gestos. O pesquisador, nesse contexto, precisa estar sensível às movências que se desdobram no território. Ao percorrer o caminho da investigação, o pesquisador depara-se com decisões que estruturam o percurso metodológico.

Cada escolha teórica ou metodológica configura um trajeto distinto, influenciando os resultados e a própria condução do estudo. Nesse sentido, a pesquisa assemelha-se a uma trilha: não um percurso linear e previamente definido, mas um caminho que se constrói à medida que se avança, exigindo atenção, percepção e discernimento diante das bifurcações que surgem ao longo do trajeto.

Inspirando-se no poema “A trilha que não tomei”, de Robert Frost (1920), percebe-se que ele conduz a uma reflexão sobre as escolhas que se impõem ao longo da vida, reflexão que também se estende, de forma análoga, ao campo da pesquisa científica. Ao iniciar um projeto

investigativo, o pesquisador depara-se com múltiplas possibilidades metodológicas e teóricas, cada qual representando um percurso distinto rumo aos objetivos estabelecidos.

Na obra, Frost (1920) apresenta a figura de um viajante diante de duas trilhas que se bifurcam em uma floresta, metáfora que traduz, com delicadeza, a incerteza e o peso das decisões. De modo semelhante, o pesquisador é instado a escolher caminhos cujas consequências futuras são, muitas vezes, imprevisíveis, exigindo reflexão crítica e discernimento.

Assim como o viajante, o pesquisador encontra-se diante de escolhas complexas que vão da definição da abordagem metodológica à seleção de teorias e instrumentos analíticos. Cada decisão demanda cautela, pois carrega o potencial de influenciar não apenas os resultados, mas também as interpretações do estudo. Por isso, é preciso refletir detidamente sobre as alternativas disponíveis, avaliando suas potencialidades e limitações, para delinear um percurso metodológico que se coadune com os propósitos da investigação.

No âmbito deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, por ser a mais condizente com a natureza do problema investigado. Tal escolha se justifica pela capacidade dessa abordagem de apreender aspectos subjetivos e contextuais que emergem das situações vivenciadas no cotidiano. Segundo Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, permitindo uma análise mais sensível e aprofundada da realidade social estudada.

A pesquisa qualitativa, demanda uma imersão com as pessoas, fatos e locais, buscando extrair tanto os significados visíveis quanto os latentes (Chizzotti 2003). Desse modo, essa abordagem proporciona uma compreensão ampla e contextualizada do fenômeno em análise. É a partir deste contexto, e inseridos no universo da pesquisa qualitativa, que optamos por nos inspirar no estudo etnográfico. Conforme André (1995), a etnografia constitui um método que permite investigar minuciosamente um fenômeno educacional, destacando suas singularidades, ao mesmo tempo em que se adere aos princípios essenciais da etnografia: observação, coleta e descrição.

Optamos por nos inspirar na abordagem etnográfica devido à sua relevância para compreender a complexa dimensão sociocultural que atravessa a peça central deste estudo. Ao adotar a etnografia como metodologia de investigação qualitativa, buscamos interpretar os

significados que os sujeitos atribuem às suas práticas e aos contextos cotidianos, permitindo ao pesquisador adentrar de maneira sensível e aprofundada nas realidades vividas. Essa perspectiva favorece uma análise detalhada das relações sociais, dos comportamentos, dos discursos e das representações simbólicas que constituem o tecido cultural dos ambientes escolares. Conforme enfatiza Sarmiento (2003):

[...] a etnografia impõe, deste modo, uma orientação de olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares (Sarmiento, 2003, p.152).

Nosso estudo se insere nesses pressupostos metodológicos na medida em que se configura como um corpo-pesquisador movimentando-se por um ambiente cultural carregado de significados e particularidades, o que exige realizar “um exercício de olhar (ver) e de escutar (ouvir)”, característica central da abordagem etnográfica, que demanda deslocar-se de “sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado, através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta” (Rocha; Eckert, 2008, p. 2).

Dessa forma, essa escolha metodológica revelou-se determinante para a construção e compreensão da realidade. Ademais, para dar voz às experiências investigadas, optou-se pelo uso das narrativas dos próprios estudantes como estratégia metodológica, compreendendo as narrativas como um princípio pelo qual “as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm” (Bruner, 1997, p. 41).

Complementarmente, os professores também foram ouvidos, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre como os movimentos corporais e culturais são vivenciados, interpretados e incorporados ao cotidiano escolar, revelando desafios, estratégias e significados compartilhados entre estudantes e docentes.

Conforme ressaltam Santos, Fouraux e Oliveira (2020), o processo narrativo não se limita a uma expressão individual, mas emerge da interação entre narrador, interlocutor e contexto espaço-temporal, incorporando dimensões socioculturais e históricas. Nesse sentido, as narrativas de estudantes e professores foram fundamentais para evidenciar as interconexões

entre a vivência corporal dos estudantes e o processo educativo, além de revelar estratégias institucionais voltadas à promoção e valorização da cultura quilombola.

Para assegurar a confiabilidade deste estudo, recorreu-se à triangulação, que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19), “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Com base nesse princípio, adotou-se a triangulação conceitual, cujo propósito foi articular diferentes perspectivas teóricas e fortalecer a análise do fenômeno investigado.

Ao longo de toda a investigação, adotaram-se como categorias conceituais **corpo, cultura e educação**, entendidas como eixos orientadores da análise. Essas categorias funcionam como lentes teóricas para focalizar dimensões específicas do fenômeno investigado ou seja, os movimentos corporais, as práticas culturais e as práticas educativas observadas na escola quilombola. Elas não operam de forma linear ou sequencial, mas seguem o princípio de complementariedade, de modo que cada uma “‘age’ no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20).

Frente a esta perspectiva, retomamos o poema inicial de Frost (1920) para estabelecer uma analogia entre o ato de pesquisar e a jornada do viajante. Assim como o protagonista do poema se depara com duas trilhas que seguem em direções distintas, o pesquisador enfrenta o desafio de escolher entre diferentes caminhos metodológicos, cada qual marcado por possibilidades e limitações próprias. Optar por uma abordagem coerente, ao mesmo tempo flexível, assemelha-se a percorrer uma trilha menos frequentada, embora envolva riscos e incertezas, tal escolha pode conduzir a descobertas significativas.

Desse modo, assim como a decisão do viajante determina sua trajetória, a definição da metodologia revela-se decisiva para o rumo e a profundidade da pesquisa. Por meio dessa escolha, abrimos novos horizontes investigativos, contribuindo para o avanço do conhecimento em nossa área de estudo.

4.2 A chegada ao território da pesquisa

4.2.1 A comunidade do quilombo Barro Preto

A chegada ao território da pesquisa marca o momento em que esta investigação se inscreve em um espaço geográfico e cultural específico. O cenário escolhido é uma escola pública da rede estadual, localizada na cidade de Jequié, no Sudoeste do Estado da Bahia. Conhecida como “Cidade Sol³⁰”, Jequié está situada a 365 km de Salvador, na zona de transição entre a caatinga e a Zona da Mata. Conforme dados do IBGE³¹ (2022) o município conta com uma população estimada em aproximadamente 158.813 habitantes.

Figura 2- Localização da cidade de Jequié- BA



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jequie.html>

³⁰ Jequié é conhecida como a “Cidade do Sol” devido às elevadas temperaturas e à grande incidência solar ao longo do ano. O clima da região é predominantemente semiárido, caracterizado por verões quentes e invernos moderados. Essa configuração climática favorece dias longos e ensolarados, propícios para atividades ao ar livre e para a apreciação das belezas naturais locais. Disponível em: <https://hintigo.com.br/porque-jequie-e-conhecida-como-a-cidade-do-sol/>. Acesso em 10/07/2025.

³¹ 6 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 13/05/2024

A escola onde esta pesquisa foi desenvolvida localiza-se no território quilombola Barro Preto, no município de Jequié, Bahia. A formação desse território está vinculada ao processo histórico de ocupação negra na região, resultante da exploração da mão de obra africana durante o período da escravidão. Conforme Fernandes (2017), o povoamento de negros em cidades baianas, incluindo Jequié, na época distrito administrativo de Maracás, ocorreu em função das dinâmicas do trabalho forçado, dando origem a agrupamentos que mantêm práticas culturais de matriz africana até os dias atuais.

De acordo com Silva Júnior (2022), o documento produzido pela Associação de Moradores, em conjunto com o (Proformar - NAD/Jequié, 2005)³² apresenta três versões sobre a origem do Barro Preto. Uma delas relata a migração de cerca de 600 garimpeiros negros provenientes de Maracás (BA), que vieram trabalhar na construção da estrada de ferro e acabaram se estabelecendo na região. Outra versão associa o nome à exploração do barro preto local, utilizado na confecção de artesanatos que garantiam renda a diversas famílias. Por fim, há ainda a hipótese de que o nome da comunidade teria surgido do descarte de cinzas de carvão nas imediações da estação ferroviária (Fernandes, 2017).

O território quilombola Barro Preto é marcado por uma rica diversidade cultural e histórica, resultado de processos sociais que se estenderam por gerações, à vista da convivência e das interações entre diferentes grupos. Como elucida Santos (2022):

Diferentes etnicidades convivem e conviveram nesse lugar. Os quilombolas não estão isolados. Eles desenvolveram práticas de resistência de um modo característico nesse lugar. O Barro Preto é um território quilombola que faz fronteiras com outros territórios não quilombola, onde convivem pessoas com diferentes origens a exemplo dos descendentes de indígenas, africanos, italianos e árabes. A interação étnica gerou história de luta no quilombo, e trazem reminiscências africanas (Santos, 2022, p.56):

A comunidade foi oficialmente reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares (FCP)³³ em 2007, sob o processo n.º 01420.000313/2007-64, por

³² O **Programa de Formação dos Profissionais Agentes de Saúde (Proformar)** foi uma iniciativa voltada à qualificação de agentes comunitários de saúde no Brasil. Ele surgiu com o propósito de **capacitar esses profissionais** para atuarem com mais eficácia nas ações de atenção básica à saúde, especialmente nas comunidades em situação de vulnerabilidade social.

³³ A Fundação Cultural Palmares (FCP) é uma instituição vinculada ao Ministério da Cultura do Brasil, cujo principal objetivo é promover a preservação e valorização da cultura afro-brasileira, especialmente das comunidades remanescentes de quilombos.

meio da Portaria n.º 25/2007, de 13 de março de 2007.

Com o intuito de situar espacialmente o território e favorecer a compreensão de sua organização e localização, apresenta-se, a seguir, na figura 3 um mapa da comunidade, que permite visualizar a configuração do espaço, os limites territoriais e a inserção da área no contexto local, contribuindo para uma leitura mais precisa do cenário em que realizou-se a pesquisa.

Figura 3 – Mapa da comunidade quilombola Barro Preto, Jequié-Bahia



Fonte: Google Maps (2024). Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-13.8483044,40.102866,16z/data=!4m2!10m1!1e1?hl=pt-BR&entry=ttu>

A comunidade do Quilombo do Barro Preto apresenta uma organização espacial marcada por limitações estruturais que atravessam o cotidiano de seus moradores, sem que isso inviabilize a continuidade de práticas culturais transmitidas entre gerações. Ao descrever o território como “muito parecido com outros de periferia: algumas residências com um pouco mais de estruturas, em sua maioria, casas muito próximas umas das outras e muitas ruas sem

calçamento”, Fernandes (2017, p. 22) oferece elementos que permitem situar a comunidade em um contexto urbano periférico e compreender as condições materiais que incidem sobre a vida cotidiana local.

Observa-se, entretanto, que, no momento atual, parte das vias já se encontra pavimentada, ainda que a disposição das moradias permaneça marcada pela proximidade entre as casas e por limites estruturais persistentes, conforme podemos visualizar na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Aspectos da organização espacial da comunidade Barro Preto



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2025

Esses aspectos evidenciam as condições materiais e sociais que atravessam o cotidiano local, compondo um cenário marcado por desafios estruturais e, simultaneamente, por formas próprias de organização e pertencimento. Compreender esse espaço torna-se indispensável para situar a escola quilombola em seu território e analisar como tais condições incidem sobre as experiências vividas no âmbito escolar.

É inegável que, ao aproximar-se dos contextos escolares, o pesquisador não se limita a observar os cenários e processos que se desenrolam no interior da escola; ele atenta igualmente às relações que a instituição estabelece com o território que a envolve. Dessa forma, ao adentrar o Colégio Estadual Doutor Milton Santos, ainda que o foco não recaia diretamente sobre a comunidade, não podíamos desconsiderar a realidade local, uma vez que a escola reflete as condições sociais, culturais e econômicas vivenciadas naquele espaço, “a escola não é uma ilha

inserida em um território” (Martins e Costa, 2021, p. 1887).

Segundo informações veiculadas na mídia e relatos da própria direção da instituição investigada, jovens continuam a ser assassinados anualmente na comunidade quilombola Barro Preto. Muitas dessas mortes, no entanto, são apresentadas nos registros oficiais e na imprensa como resultados de conflitos ligados ao tráfico de drogas ou a confrontos com a polícia, em decorrência da suposta participação dos jovens em atividades ilícitas. Tal contexto evidencia as vulnerabilidades sociais e os riscos enfrentados pela população jovem da comunidade. Nesse sentido, a análise do contexto local revela que a comunidade enfrenta precariedade econômica, alto índice de desemprego, baixa escolaridade e racismo estrutural, fatores que influenciam diretamente o cotidiano escolar.

O portal Bem Blogado³⁴ (2024), em matéria jornalística sobre a realidade dos quilombolas de Jequié, complementa essa perspectiva ao registrar que a violência no entorno da comunidade compromete a permanência da juventude e a segurança dos moradores. Em entrevista concedida ao portal, Leia Nascimento, integrante da organização Consulta Popular, ressalta que “os barulhos estão fazendo os mais jovens irem embora da cidade, além do que a maioria das vítimas da violência também são jovens”, evidenciando o entrelaçamento de questões sociais, econômicas e de segurança que permeiam esse território.

A análise do contexto histórico, social e cultural da comunidade do quilombo Barro Preto reforça a importância de integrar passado e presente na investigação etnográfica. Nessa perspectiva, Arruti (2005, p.19) ressalta que “tão mais necessário quanto mais obscuro, é o passado documental de uma dada realidade social – seria, portanto, problematizar a abordagem histórica, oferecendo-lhe novos temas, problemas e objetos, e não negá-la ou desconhecê-la” (p. 74).

Partindo dessa compreensão sobre a articulação entre história e cotidiano, conhecer o contexto da comunidade fornece um panorama indispensável para situar a pesquisa. Essa abordagem permite identificar as condições sociais que incidem sobre o cotidiano escolar, bem como as tensões e desafios que marcam as trajetórias dos estudantes, sendo fundamental para

³⁴ Disponível em: https://bemblogado.com.br/site/na-bahia-quilombolas-de-jequie-temem-violencia-mas-buscam-direitos-nas-eleicoes/#google_vignette. Acesso em: 25 set. 2025.

interpretar as práticas observadas e as narrativas produzidas no âmbito da investigação.

4.2,2. Colégio Estadual Doutor Milton Santos

Avançar em um campo de pesquisa é sempre imprevisível. O território se transforma a cada instante, e os passos do pesquisador tentam acompanhar essas mudanças. Ele sente o chão sob seus pés, observa o movimento sutis que cruzam o espaço, os olhares que o alcançam. Cada corpo ao seu redor interage, mesmo que silenciosamente, e provoca o pesquisador a ajustar o seu ritmo, a sua presença. Adentrar esse espaço não é simples: há hesitação, receio, curiosidade. Ainda assim, ele permite que seu corpo caminhe, escute, perceba, como quem aprende pelos sentidos, sem pressa de respostas, vivendo os encontros que se apresentam.

Foi nesse compasso que chegamos ao espaço onde esta pesquisa se movimenta: O Colégio Estadual Doutor Milton Santos, localizado na Rua Dom Climério, s/n, no bairro Barro Preto, em Jequié – BA. Uma escola pública vinculada ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 22, cujo funcionamento foi oficialmente autorizado pela Portaria nº 2879, publicada no Diário Oficial em 6 de maio de 1981.

A instituição foi criada em 1964, recebendo originalmente o nome de Grupo Escolar Duque de Caxias. Sua criação proporcionou à comunidade local a oportunidade de escolarização para muitas crianças e adolescentes que, até então, não tinham acesso às escolas voltadas às camadas mais favorecidas. A escolha do nome da escola possivelmente contou com a sugestão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em homenagem a Luiz Alves de Lima e Silva, conhecido como Duque de Caxias³⁵, destacado militar brasileiro.

Com o processo de reconhecimento da comunidade do Barro Preto como remanescente de quilombo, a escola passou a ser oficialmente denominada Colégio Estadual Doutor Milton Santos, em homenagem ao geógrafo baiano Milton Santos, que foi “um vigoroso pensador - ou filósofo - capaz de provocar o estranhamento em relação ao discurso e à ação dos geógrafos profundamente vinculados ao empirismo positivista ou ao seu extremo oposto” (Santos, 2011,

³⁵ Vale refletir sobre a escolha do nome da escola na época, uma vez que, para uma instituição inserida em uma comunidade negra, homenagear Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, figura ligada ao período imperial e à escravidão, se mostrava contraditório aos anseios da comunidade, que buscava o reconhecimento e a preservação de seus saberes ancestrais.

p. 37). Tal mudança valoriza o legado do intelectual, uma vez que, Milton Santos criticava os modelos de globalização e abordava as desigualdades sociais, bem como as condições das comunidades menos favorecidas.

O reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola legitimou sua presença histórica e cultural, possibilitando a criação e o fortalecimento de ações pedagógicas voltadas para uma educação comprometida com a valorização das relações étnico-raciais e com a afirmação da cultura quilombola.

Posto isso, partindo do princípio de que o pesquisador precisa “estar aberto para se reconstruir e aprender, para que os detalhes sejam vistos e considerados como norteadores da pesquisa” (Santos; Santos; Anastácio, 2024, p.5), essa postura foi adotada antes mesmo de adentrarmos o portão da escola, permitindo perceber desde a entrada os elementos que revelam a relação da instituição com a comunidade quilombola.

Logo na fachada da escola, os muros apresentam grafites e pinturas que fazem referência à cultura negra, evidenciando marcas simbólicas do território onde a instituição se insere. Entre essas pinturas, destaca-se a imagem de Milton Santos, como ilustra na figura 5 a seguir

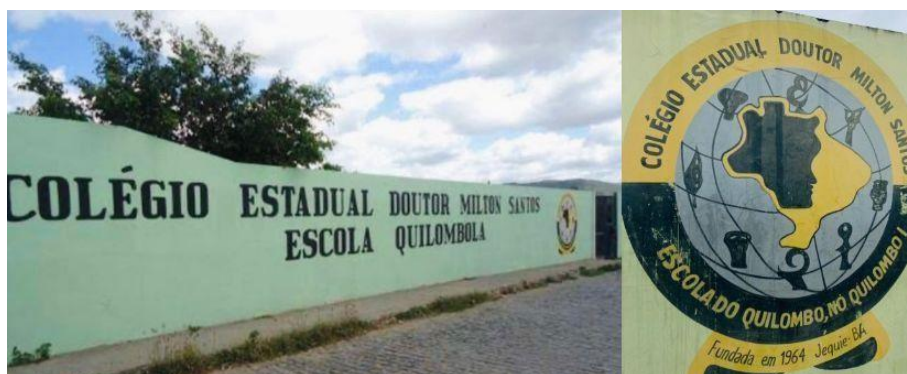
Figura 5 - Fachada do Colégio Estadual Doutor Milton Santos



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2025

Em sequência, próximo aos letreiros com o nome da instituição, encontra-se o brasão da escola, o qual reafirma essa vinculação territorial. No brasão constam informações sobre o ano de fundação da instituição, a cidade em que está localizada e a indicação de que a escola se insere em um território quilombola. Além disso, é apresentado a representação de um mapa-múndi, com destaque para o Brasil negro, circundado por símbolos africanos, como evidencia a figura 6 abaixo:

Figura 6- Brasão presente na fachada do Colégio



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Ao adentrar a escola, o acesso inicial conduz ao refeitório, espaço marcado por elementos que imediatamente se destacam. Nas paredes, observam-se quadros com imagens de representantes negros, painéis com cronologias de fatos históricos e um pandeiro suspenso, além da presença de dois atabaques (instrumentos de percussão) dispostos no ambiente, como mostra a Figura 7:

Figura 7 – Elementos culturais presentes no refeitório da escola

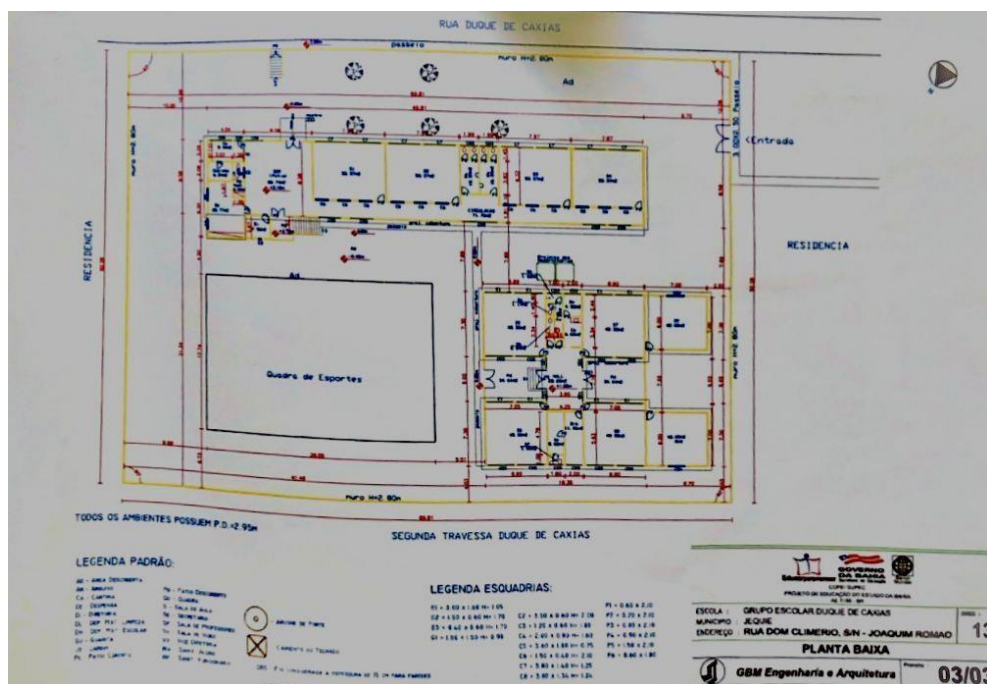


Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2025

Esses elementos reforçam a presença viva da cultura quilombola no cotidiano escolar. Nesse mesmo setor, encontram-se alguns espaços administrativos, como a cantina, a coordenação, a secretaria e a sala da direção.

A instituição dispõe de nove salas de aula distribuídas em dois pavilhões, quatro banheiros, biblioteca e quadra, além de outros ambientes de apoio, como sala dos professores, almoxarifado, sala de arquivo morto, porão e horta. Na Figura 8, apresenta-se a planta da escola, permitindo visualizar a disposição dos espaços e a organização interna da instituição.

Figura 8 - Planta da instituição



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2025

Atendendo 647 estudantes, distribuídos entre o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), provenientes tanto da comunidade quilombola do Barro Preto quanto de diferentes localidades do município de Jequié, a instituição configura-se como um espaço intercultural. Entre as práticas educativas desenvolvidas, destacam-se capoeira, teatro, horta e atividades de leitura, denominadas pela instituição como práticas esportivas e oficinas, realizadas no contrarturno escolar, vinculadas ao Programa Mais

Educação³⁶ orientadas à valorização da cultura quilombola e ao desenvolvimento formativo dos estudantes.

Em suma, a escolha desta escola como território de pesquisa decorreu do reconhecimento oficial enquanto instituição quilombola; do esforço institucional em alinhar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012); e da possibilidade de analisar como o corpo em movimento se inscreve nas dinâmicas educativas da escola, em diálogo com os saberes e as expressões culturais dos estudantes.

4.3 Habitando o território da pesquisa: Encontro com caminhanes e os dispositivos investigativos

O território da pesquisa não é um espaço neutro ou pré-definido, mas se constitui a partir das presenças que o habitam, dos sentidos e experiências que nele são tecidos. Nessa perspectiva, são os estudantes da escola situada na comunidade quilombola do Barro Preto, em Jequié-Ba, que se apresentam como os *caminhantes* dessa trilha, sujeitos que percorrem, habitam e transformam esse espaço educativo, imprimindo nele as marcas de suas trajetórias, que nos permitem compreender como a cultura quilombola reverbera no cotidiano escolar, não como uma narrativa fixa, mas como uma presença em movimento.

Os caminhanes desta investigação nos convocaram, enquanto pesquisadoras, a uma escuta atenta e ética, que vá além da mera interpretação de suas realidades e se comprometa com o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento, respeitando as formas singulares de expressão desses sujeitos. Nesse sentido, torna-se pertinente lembrar que, como adverte Esquinsani (2012):

(...) o pesquisador é alguém que não viveu a história (episódio, fatos etc.), mas que deseja atribuir a esta, por meio dos mecanismos da pesquisa científica, um valor tangível do ponto de vista acadêmico. Para tanto, lança mão de sujeitos (Esquinsani (2012, p. 221).

³⁶ O Programa Mais Educação foi instituído pelo Ministério da Educação em 2007, com o objetivo de promover a ampliação da jornada escolar e a organização do tempo educativo, por meio da oferta de atividades complementares no contraturno, articulando saberes escolares, culturais, esportivos e comunitários, especialmente em escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade social (Brasil, 2007).

Desse modo, o pesquisador não caminha sozinho; ele segue em companhia dos caminhantes da pesquisa, percorrendo o espaço investigado e aprendendo com seus movimentos. Parte-se do princípio de que é imprescindível observar com atenção as expressões culturais desses sujeitos, captando as sutilezas que orientam a investigação. Ao avançar junto a eles, o pesquisador delinea metodologias que vão além do simples registro, estabelecendo um diálogo respeitoso com suas vivências.

Em consonância com os propósitos que orientam esta pesquisa, os caminhantes correspondem aos estudantes do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Dr. Milton Santos, com faixa etária entre 12 e 15 anos. Entre eles, aqueles que participam das práticas educativas desenvolvidas na escola, especialmente atividades que envolvem o corpo em movimento, como as aulas de capoeira, teatro e dança, reconhecidas como espaços de expressão cultural e de corporeidade, que permitem compreender como os estudantes vivenciam essas práticas educativas.

Embora os estudantes constituam o foco principal da pesquisa, também nos deparamos com outros caminhantes: os docentes das aulas de capoeira e teatro, cuja perspectiva forneceu um olhar complementar sobre como o corpo e a cultura se manifestem nas práticas educativas da /escola e sua relevância, além de permitir identificar os mecanismos que podem restringir ou favorecer a expressão corporal e cultural dos estudantes.

Para caminhar ao lado desses caminhantes adotamos uma postura ética e reflexiva, capaz de adentrar seus espaços com cuidado, escuta sensível e respeito às suas singularidades. Para garantir que essa postura ética fosse efetivamente aplicada, todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os responsáveis pelos estudantes receberam informações detalhadas sobre os objetivos e procedimentos do estudo, formalizadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A Resolução CNS nº 466/2012 define o TCLE como o “documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, [...] para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar” (Brasil, 2012, p. 2). Da mesma forma, os docentes participantes da pesquisa também assinaram o TCLE, garantindo seu consentimento consciente e voluntário para colaborar com o estudo.

Além disso, os próprios estudantes participaram de forma consciente da pesquisa por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo que compreendessem, de maneira adequada, o que envolvia sua colaboração. A Resolução CNS nº 466/2012 define o TALE como o “documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual [...] explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais” (Brasil, 2012, p. 3). Ademais, em todas as etapas da pesquisa, comunicamos aos participantes e a instituição os objetivos do estudo e reafirmamos o compromisso de compartilhar, ao término da investigação, os resultados obtidos, destacando suas possíveis contribuições e reflexões.

Assim, a ética na pesquisa garante que cada interação seja conduzida com sensibilidade, que os dados reflitam fielmente as experiências vivenciadas e que o pesquisador promova um ambiente de confiança e respeito. Nesse sentido, a atenção à ética também orienta a escolha dos dispositivos metodológicos mais apropriados para a investigação.

Diante da diversidade de dispositivos metodológicos disponíveis, cabe ao pesquisador a responsabilidade de selecionar aqueles que melhor contribuirão para o desenvolvimento do estudo. É, portanto, imperativo que ele se proponha a refletir sobre alguns questionamentos que irão guiar sua prática investigativa: Como adentrar a dinâmica escolar de forma a compreender e ser compreendido? Quais dispositivos metodológicos seriam mais adequados para interpretar as interações que se desenrolam neste contexto educacional?

Do mesmo modo que um trilheiro que estuda cuidadosamente a trilha que irá percorrer, prepara sua mochila e traça o mapa antes de iniciá-la, o pesquisador organiza seus instrumentos, leituras e estratégias antes de adentrar o campo. Oliveira (2024, p. 5) nos lembra que “o campo sempre começa antes do campo, [...]. há preparativos que antecedem o momento de estar lá” ressaltando que a pesquisa exige planejamento e reflexão prévios.

Através de um planejamento cuidadoso e das reflexões sobre a entrada no campo, definimos os instrumentos metodológicos mais adequados para a investigação. Optou-se, assim, por empregar observação, diário de campo, entrevista semiestruturada e registros fotográficos.

Inicialmente, optamos pela observação, reconhecida por Ludke e André (1986, p. 56) como um recurso metodológico que “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, o que apresenta uma série de vantagens”. Dessa forma, a observação

desempenhou um papel de grande relevância em nossa investigação, permitindo a nossa imersão nos lócus de pesquisa e no cotidiano dos participantes, com o objetivo de desvendar as particularidades do fenômeno em análise. Essa aproximação inicial com o campo, marcada pela atenção aos detalhes do contexto, é:

[...] sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como “saídas exploratórias”, são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado (Rocha, Eckert, 2008, p. 2).

Nesse percurso, a observação foi concretizada por meio de sessões em sala de aula com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, abrangendo também as práticas educativas da escola, como as aulas de capoeira, dança e teatro. Realizadas ao longo dos meses de maio a outubro, as observações envolveram de 15 a 20 sessões, cada uma com duração média de aproximadamente duas horas em turnos alternados (manhã, tarde e noite). Essa organização possibilitou acompanhar de forma sistemática as experiências corporais dos estudantes e registrar as interações cotidianas nas diferentes atividades, consolidando a compreensão do fenômeno investigado.

Diante da importância da observação, optou-se também pelo uso do diário de campo, intitulado “Diário móvel”³⁷, que se revelou um grande aliado durante o período da pesquisa, atuando como um dispositivo de investigação destinado a “documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou os entrevistados e a aplicação dos métodos” (Flick, 2009, p. 269). Nesse sentido, o diário de campo funciona como um espaço de reflexão, no qual o pesquisador dialoga consigo mesmo, analisando as atividades realizadas, revisando abordagens e registrando todo o percurso investigativo.

Foi nesse diário que registramos os movimentos, a percepção dos tempos e espaços e as observações realizadas, englobando tudo o que vimos, ouvimos e vivenciamos na instituição. Considerando que o corpo constitui o foco central da pesquisa, observamos “[...] tudo, o que é

³⁷ O nome Diário Móvel reflete a própria dinâmica da pesquisa: assim como um corpo em deslocamento, o diário também percorreu o percurso investigativo, carregando observações e movências ao longo deste estudo.

ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala” (Demo, 2012, p. 33).

Com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, que de acordo com as autoras Fraser e Gondim (2004, p. 139) essa é uma “forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”.

Para viabilizar essa abordagem, foram definidos critérios de inclusão e exclusão para orientar a seleção dos participantes da entrevista, garantindo que estudantes e professores tivessem relação direta com os objetivos da pesquisa. Inicialmente, a investigação concentrou-se na turma do 6º ano A, com entrevistas direcionadas principalmente aos estudantes dessa turma que participavam das práticas educativas, como capoeira, dança e teatro. Entretanto, durante a observação e as entrevistas, verificou-se que alguns alunos já haviam participado dessas atividades anteriormente, mas não estavam mais envolvidos no momento da pesquisa.

Essa constatação motivou um redirecionamento nos critérios de inclusão, permitindo abranger tanto os alunos do 6º ano A, que possibilitaram compreender a dinâmica da sala de aula, a inserção do corpo nesse contexto e os fatores que afastam esses estudantes das práticas educativas corporais, quanto os estudantes de outras séries do Ensino Fundamental II que participavam efetivamente das atividades de movimento corporal, garantindo uma compreensão mais ampla e diversificada da vivência corporal no ambiente escolar.

Além dos estudantes, foram entrevistados os professores responsáveis pelas aulas de capoeira, dança e teatro, a fim de compreender o planejamento, a condução das práticas e suas percepções sobre a vivência corporal dos alunos.

Os critérios de inclusão abrangeram, portanto, estudantes do 6º ano A e estudantes de outras séries do Ensino Fundamental II que participam das práticas de movimento corporal, assim como os professores responsáveis pelas aulas. Por outro lado, os critérios de exclusão abrangeram estudantes cujos pais ou responsáveis não assinaram os termos de consentimento e professores de outras disciplinas que não atuavam nas práticas investigadas.

Cabe destacar, ainda, que a pesquisa considerou a diversidade presente no espaço escolar, sem se restringir apenas à entrevista com estudantes da comunidade quilombola, valorizando a interculturalidade nas práticas corporais e culturais observadas.

Ademais, tendo em vista que, para a condução da entrevista semiestruturada, o pesquisador precisa seguir um roteiro preestabelecido, preservando a flexibilidade necessária para que o entrevistado se manifeste subjetivamente sobre as questões abordadas (Ludke; André, 1986), as entrevistas foram realizadas individualmente, em horários previamente combinados com os participantes, articulados com a escola, garantindo privacidade, conforto e adequação ao cotidiano escolar.

Durante os encontros, a pesquisadora conduziu as conversas seguindo o roteiro, ao mesmo tempo em que permanecia atenta aos corpos dos entrevistados, ouvindo não apenas suas palavras, mas também os gestos, posturas e movimentos, reconhecendo que o corpo expressava experiências, sentimentos e significados.

Cada entrevista teve duração média de 30 a 50 minutos, sendo registradas por meio de anotações de campo detalhadas no diário móvel. Essa abordagem possibilitou ouvir as narrativas dos estudantes e docentes, oferecendo uma compreensão aprofundada das práticas observadas e contribuindo para o alcance dos objetivos propostos neste estudo.

Compreendendo a importância da inclusão de elementos visuais na investigação, utilizamos registros fotográficos, que contribuíram para a análise e ofereceram uma visão mais ampla e detalhada do fenômeno estudado (Rodrigues e Costa, 2017). Por meio das fotografias, foi possível capturar visualmente como o corpo é vivenciado na instituição e como essas experiências reafirmam a cultura quilombola.

Essa abordagem proporcionou uma percepção tangível das atividades realizadas, considerando que a fotografia “é a extensão da nossa capacidade de olhar e constitui uma técnica de representação da realidade que, pelo seu rigor e particularismo, se expressa através de uma linguagem própria e inconfundível” (Guran, 1999, p. 15). Dessa forma, os registros fotográficos ampliaram nosso olhar, auxiliando na contextualização das narrativas dos alunos e fornecendo evidências visuais que enriqueceram a análise, sem comprometer a proteção e o respeito aos participantes.

Em resumo, a observação, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e os registros fotográficos foram selecionados por sua capacidade de fornecer múltiplas perspectivas sobre o fenômeno investigado. Para além de sua relevância metodológica, garantindo que a coleta e o uso desses dados respeitassem princípios éticos, foi assinado o Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos, tanto pelos pais ou responsáveis legais dos estudantes quanto pelos docentes, assegurando que fotografias e narrativas dos participantes fossem registradas e utilizadas de forma responsável e consentida.

Cada um desses dispositivos de pesquisa proporcionou uma perspectiva singular, fortalecendo o estudo e possibilitando uma compreensão mais abrangente do tema investigado. Assim como um trilheiro que percorre uma trilha, atento a cada passo e às surpresas do caminho, a pesquisa desdobrou-se ao longo de seu percurso, revelando descobertas, desafios e aprendizagens que só se manifestaram plenamente ao atravessar o território e encontrar os caminhantes.

4.3 Desbravando os caminhos do território: Estrutura e organização da análise

Após o intenso movimento de trilharmos até o território da pesquisa e de habitá-lo junto aos caminhantes, instala-se um novo momento: revisitar os caminhos percorridos, refletir sobre o vivido e atribuir sentidos ao que foi registrado. É nesse intervalo reflexivo que a análise propriamente dita se inicia, e nos dirigimos de encontro aos objetivos que nortearam esta pesquisa.

Para a análise e interpretação desse material, optamos pelos princípios da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (1977), abordagem que, como ressalta a autora, permite organizar e interpretar sistematicamente as comunicações: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 142). A escolha por essa modalidade justifica-se por sua estreita consonância com a natureza desta pesquisa, pois possibilita identificar interconexões entre os temas emergentes, revelando tanto convergências quanto rupturas que constituem a essência dos discursos e das práticas observadas.

Na organização e desenvolvimento da análise, fizemos uso das etapas propostas por

Bardin (1977, p. 95): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizamos uma “primeira leitura atenta do material”, em que foram organizadas as observações das práticas corporais, realizadas na sala de aula e nas atividades de capoeira e dança, bem como as narrativas registradas pelos estudantes e professores. Essa etapa possibilitou uma aproximação inicial com o conteúdo, familiarizando-nos com os dados e definindo as unidades de análise.

Durante a exploração do material, procedemos à codificação e organização dos elementos significativos observados e relatados, identificando padrões, tensões e relações entre corpo, cultura e educação. Esse processo permitiu agrupar os dados em categorias temáticas, emergentes tanto das observações quanto das narrativas, refletindo o cotidiano e as práticas da escola quilombola.

No tratamento dos resultados e interpretação, as categorias identificadas foram analisadas em articulação com os objetivos da pesquisa e em diálogo com o referencial teórico desenvolvido nos Movimentos II e III desta dissertação. Para isso, utilizamos como subsídios os estudos de autores que compreendem o corpo como instância educativa e cultural, como Le Breton (2007, 2008, 2010, 2012); Kunz (2012) e Nóbrega (2005, 2010, 2016); Munanga (2004); Moura (1981, 1988, 2014, 2004); Gomes (2005); Beatriz Nascimento (2018); Antônio Bispo dos Santos (2015, 2021) e outros.

É válido enfatizar que, nesse processo de análise e transcrição dos dados, nos orientamos por princípios que garantem o cuidado com as individualidades envolvidas, assegurando que suas falas, ações e preferências fossem respeitosamente consideradas. Além disso, a identidade dos estudantes foi preservada em todas as etapas da pesquisa, sendo atribuídos, em alguns momentos, nomes fictícios inspirados em autores e pensadores negros, valorizando referências históricas e culturais que dialogam com o universo dos estudantes. Essa escolha protege a identidade dos participantes e reforça a importância da cultura negra no contexto escolar.

Após seguir estas etapas de análise, nos movimentos subsequentes deste estudo apresentamos os nossos resultados, interpretações e elucidamos que a trilha metodológica traçada até aqui se constituiu como um percurso feito pelo corpo, compartilhado com os estudantes. Seus movimentos, deixaram marcas semelhantes a pegadas, expressando sentidos culturais e modos próprios de estar no mundo.

5. MOVIMENTO V- CORPO EM TRÂNSITO: ATRAVESSANDO A ANÁLISE DO CAMINHAR

38

O corredor

[...]

formem... Formem os corredores que vou atravessar de cabeça erguida com as guias que me guiam. Sou a continuidade de todos que já atravessaram e de todos que estão no atravessar; sozinha eu não ando não.

(Luma Eduarda, 2025) ³⁹



O verso de Luma Eduarda (2025) que antecede esta seção narra uma travessia sustentada por presenças e continuidades. Ao adentrar o campo, reconheci que meu próprio caminho se afinava a essa imagem, como corpo que investiga e é afetado pela investigação, fui me deixando conduzir pelos corredores da escola quilombola, pelos gestos que me recebiam, pelas aproximações que se formavam antes mesmo de qualquer palavra. O movimento inicial foi menos um deslocamento físico e mais uma inserção sensível, em que as observações ganhavam densidade a partir dos modos como os corpos se apresentavam, se aproximavam e ocupavam o espaço.

Neste ponto, nesta seção o nós cede lugar ao eu, passo a anunciar meu itinerário como pesquisadora a partir de um corpo que sente, se aproxima, hesita e se deixa afetar pelo que foi vivido nesse caminhar corporal. Volto-me aos ensejos e desejos que atravessam meu corpo em experiência, alcançando aquilo que deles posso sustentar no exercício da pesquisa.

³⁸ A imagem compõe o diário móvel da pesquisadora.

³⁹ Ao longo deste percurso, deparei-me com um vídeo publicado no Instagram por Luma Eduarda, que impactou minha experiência corporal. O vídeo sintetiza aquilo que afirmo desde o início deste trabalho e que permanece ecoando ao longo desta escrita: sou continuidade de outros corpos. Trazê-lo para esta pesquisa constitui um gesto de afirmação daquilo que a própria autora do poema expressa: “sozinha eu não ando não”. Trata-se de um convite à escuta e à sensibilidade, pois o vídeo atravessa a página e alcança o corpo. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DRc6eqxEaid/?igsh=eHJmOG1kdHR1dTNo>. Acesso em: nov. 2025.

Nesse trajeto, aprendizagens foram sendo tecidas. A imersão possibilitou acompanhar diferentes momentos da vida dos estudantes do Ensino Fundamental II, permitindo observar como corpo, educação e cultura se inscrevem no cotidiano escolar. Nas intensidades dessas travessias, vínculos e relações se constituíram e permanecem em continuidade, pois compartilhamos sensações, emoções, conquistas e desafios. Um conjunto de experiências que irrompe do corpo, se prolonga no espaço e deixa aberturas para que outros, em seus próprios passos, andem por esses corredores.

Cada gesto do meu corpo naquele espaço se convertia em presença que envolve um corpo que, “emissor ou receptor, produz sentidos continuamente e insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 8). Essa percepção se adensou nas primeiras entradas na escola, quando os encontros espontâneos com os estudantes revelavam que o corpo não se restringia a estar naquele espaço: ele tecia a própria escola, ele é cultura.

À beira das páginas que se seguem, permanece um movimento investigativo que, como evidenciamos no início desta dissertação, é compreendido como um corpo em trânsito. A escrita que se produz a partir daqui já carrega as marcas dos encontros, as presenças corporais que se inscreveram e perpassam esses corredores. Já adianto que é impossível retornar ileso (a) dessa travessia, pois o que vem adiante nasce do que foi sentido, observado e sustentado no corpo. A análise que se abre adiante é esse próprio caminhar mantendo vivos os movimentos, os olhares e as presenças que deram forma a esta travessia.

5.1 Entre movimento e contenção: Corpo e movimento na escola quilombola

A proposta inicial desta pesquisa consistiu em acompanhar uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II ao longo das diferentes passagens que compõem o cotidiano escolar desses estudantes. No primeiro encontro, apresentei-me aos alunos e aos professores, repetindo esse gesto nos dias seguintes, num esforço ético de me inserir com cuidado e respeito na dinâmica escolar.

Desde então, os corpos dos estudantes se fizeram presentes de modo contundente, expressivos, móveis, atentos. Muitos se levantavam das carteiras, aproximavam-se, perguntavam por quanto tempo eu permaneceria ali. A sala se movia em um fluxo constante, marcada por movimentos cotidianos que revelavam como educação e cultura se inscrevem no

dia a dia antes mesmo de qualquer proposição pedagógica, como apontam as falas do espirais do caminhar⁴⁰:

Os alunos do 6º ano se moviam antes mesmo de minhas palavras chegarem. Seus gestos, olhares e passos leves redesenhavam a sala. Me observavam com curiosidade, como se perguntassem silenciosamente: quem é esse corpo que chega ao nosso espaço? (Notas do diário móvel, Maio/2025).

A presença corporal dos estudantes também se manifestava na constante reorganização do espaço escolar. As carteiras não permaneciam enfileiradas nem seguiam uma disposição rígida; eram deslocadas e recompostas conforme as interações entre os alunos, que escolhiam onde se sentar e, assim, redesenhavam cotidianamente o ambiente, como apresentado na Figura 9, a seguir

Figura 9- Representação da organização da sala de aula



Fonte : Elaborado pela pesquisadora

⁴⁰ Em determinados momentos da escrita da análise de dados, apresentamos trechos do diário móvel com relatos das sensações da pesquisadora que vos escreve, nos quais registro minha inserção corporal na investigação. Chamamos essas passagens de “Espirais do Caminhar”, que traduz o movimento incessante do trabalho de campo, em que cada volta acrescenta novas camadas de percepção. Presente em diversas cosmologias africanas, a espiral representa o fluxo da vida, a renovação e trajetórias que se desenvolvem em círculos sucessivos. Ela recorda que o caminhar no campo é sempre ida e volta: observar, sentir e registrar com o corpo, em uma experiência contínua e movente.

Essa circulação atribuía ao corpo uma participação ativa e espontânea, revelando modos próprios de ocupar o espaço e de constituir relações. Esse movimento dialoga com a reflexão de Le Breton (2007, p. 11), que diz que o corpo precisa ser compreendido “não como lugar da exclusão, mas da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros”. Ao deslocarem-se livremente e definirem suas posições, os estudantes não apenas ocupavam o espaço físico, eles produziam aproximações, instauravam trocas e construía vínculos que ultrapassavam a materialidade da sala de aula.

Entretanto, essa liberdade coexistia com limites definidos pelos docentes, que reiteravam normas de quietude e imobilidade, como exemplificado nas advertências: “os alunos que não estão sentados não vão saber a nota... quem não estiver quieto e sentado vou diminuir os pontos de participação” (Notas do diário móvel, março/2025). Nessa dinâmica, qualquer movimento era rapidamente classificado como indisciplina, revelando a expectativa de contenção dos corpos para que o andamento das atividades escolares não fosse, supostamente, comprometido.

Essa tensão entre a liberdade de movimento dos estudantes, expressa nos deslocamentos pela sala, na escolha dos assentos e nas interações espontâneas entre colegas, e a contenção corporal imposta pelos docentes remete a um paradoxo já discutido por Kohan (2008, p. 17) que evidencia o caráter paradoxal dessas situações, mostrando que mesmo arranjos aparentemente acolhedores podem funcionar como formas sofisticadas de controle do corpo “podemos sentar os alunos em círculo, em confortáveis travesseiros, com roupas coloridas e numa sala bem arrumada para controlar e disciplinar mais sofisticadamente seus corpos”.

Assim, problematiza-se a ideia de que a organização física do espaço não garante, por si só, liberdade ou expressão corporal. Ao contrário, revela que a materialidade do ambiente pode ser mobilizada para regular posturas e movimentos, mesmo quando se apresenta como promotora de autonomia.

Nessa perspectiva, emerge a consolidação de uma compreensão do corpo como elemento acessório no processo educacional (Nóbrega, 2016). As cenas observadas na sala de aula ilustram esse fenômeno, os impulsos corporais dos estudantes, que se intensificavam em resposta às interações e emoções cotidianas, eram prontamente contidos pelas normas que

estruturavam o ambiente escolar. Ao instituir posturas e comportamentos considerados adequados para permanecer no espaço, a atuação docente erguia fronteiras rígidas à presença corporal, limitando a expressividade e conduzindo os estudantes a comportamentos previamente delineados, ajustados à lógica da contenção e do silêncio.

Essa dinâmica converge com a reflexão de Soares (2006, p. 50), ao assinalar que “faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não é para poupar esforços no sentido de colocá-lo ‘na linha’, na retidão dos bons costumes, do autocontrole”. Desse modo, o corpo, distante de ser reconhecido como instância de participação e de elaboração de sentidos, permanece submetido a expectativas que o confinam à conformidade disciplinar. A presença corporal passa, assim, a operar como espaço regulado e hierarquizado, no qual a autonomia e a expressão dos estudantes se veem continuamente tensionadas pelas normas institucionais.

Essa tensão ganhou contornos visíveis em um dos dias de observação, quando a turma se reuniu para organizar sua equipe para a interclasse, uma competição esportiva entre as turmas do colégio, envolvendo jogos como futebol, boleanço e dominó, com a participação de todas as séries. A preparação, inicialmente concebida como momento de criação coletiva, definição de estratégias, elaboração de gritos de guerra e organização das equipes, reunia condições para favorecer um diálogo mais fluido entre os estudantes e permitir movimentos corporais sem contenção. Entretanto, a cada vez que um docente atravessava o corredor e se aproximava da sala, surgia uma nova intervenção: pedidos de silêncio, correções de postura e advertências sobre a forma “adequada” de permanecer no espaço.

As interrupções constantes esvaziavam a possibilidade de um encontro mais espontâneo, reinstalando o controle que atravessa o cotidiano escolar e limitando a expressividade que poderia emergir naquele momento. No dia da interclasse, contudo, essa lógica foi deslocada por uma diferença evidente, não houve interferência dos docentes, e os estudantes passaram a agir com autonomia. Circularam pelos espaços, dialogaram entre si, participaram das partidas com entusiasmo e tomaram decisões sem interrupções. A ausência de intervenções produziu um ambiente no qual o corpo assumiu outra presença, revelando iniciativa, criatividade e liberdade de agir.

O contraste entre esses dois momentos permite observar, de forma concreta, como o

modo de agir dos estudantes varia conforme as condições que organizam a situação. Durante a preparação, a vigilância constante, as correções sucessivas e as delimitações impostas condicionavam os movimentos, os deslocamentos e as iniciativas. Já na interclasse, a mudança dessas condições, sobretudo a suspensão das intervenções docentes, alterou imediatamente a forma de participação dos estudantes, que passaram a decidir, reorganizar-se e se engajar a partir de suas próprias articulações, em consonância com o entendimento de que o movimento é atravessado pelas práticas e pelo contexto social em que se produz (Kunz, 2012).

Enquanto, nos momentos de organização, a presença constante dos docentes instituía um cenário que comprimia as iniciativas e rareava a expressividade corporal, na interclasse instaurou-se outra dinâmica. Esse deslocamento permite observar que a possibilidade de agir de modo criativo e participativo não se inscreve na atividade em si, mas nas formas de condução do ambiente e nas relações que o sustentam. Quando cessam as intervenções que regulam gestos e posturas, o corpo passa a ocupar o espaço de outra maneira, com maior margem de iniciativa e decisão.

Ao longo dos dias de observação em sala de aula, tornou-se recorrente perceber que os estudantes eram interpelados a todo instante pelos docentes. Expressões como “silêncio”, “olhe para frente”, “permaneça sentado” ou “faça a atividade” compunham o vocabulário cotidiano das aulas. Essas convocações sucessivas materializavam um controle contínuo dos corpos e instituía uma hierarquia na qual a autoridade docente delimitava os modos possíveis de estar no espaço escolar. Submetidos a esse regime de vigilância, os corpos assumiam posturas rígidas e pouco expressivas, com redução da espontaneidade e a prevalência de gestos repetitivos, regulados e previsíveis.

A recorrência de práticas de contenção evidencia que, no cotidiano escolar, o corpo continua sendo tratado de maneira funcional e restrita. Conforme analisam Nóbrega (2005, 2010), persiste o desafio de superar leituras instrumentais do corpo, marcadas pelas heranças da Escola Nova, que consolidaram formas de organização pedagógica pautadas na ordem, na previsibilidade e na regulação dos movimentos. Essa perspectiva negligencia que corpo e aprendizagem caminham juntos, sendo a vivência corporal um elemento fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Foi possível observar também que o cotidiano escolar raramente convocava o corpo

como presença ativa, mantendo o movimento confinado a momentos específicos. A disciplina de Educação Física, realizada apenas uma vez por semana, nas quartas-feiras, constituía quase que o único espaço em que os estudantes podiam vivenciar o corpo de forma mais expansiva, o que ficava evidente pelo entusiasmo com que anunciavam a ida à quadra para a aula. Em uma das aulas observadas, a atividade proposta foi futebol; todavia, nem todos os estudantes se sentiram à vontade para participar. Alguns optaram por não engajar-se, permanecendo como observadores, enquanto outros participaram de maneira intensa e envolvente, evidenciando diferentes níveis de apropriação do espaço e da atividade, como apresentado na figura 10:

Figura 10- Participação dos estudantes nas aulas de Educação Física



Fonte : Arquivos da pesquisadora, 2025

Essa diversidade de participação evidencia que, mesmo nos raros momentos destinados ao movimento, a experiência corporal permanece condicionada por limites que restringem a inserção efetiva de todos os estudantes. Nota-se que o movimento corporal, quando ocorre, apresenta-se circunscrito a tempos e espaços específicos, na disciplina de Educação Física, sem se constituir como experiência partilhada no cotidiano escolar. Nessa direção, como afirma Nóbrega (2016, p. 114), “o desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos e sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer”. Contudo, a concentração das vivências corporais

em uma única disciplina revela a permanência de uma leitura instrumental do corpo, que estreita suas possibilidades expressivas e o subordina a uma função utilitária no interior da organização escolar.

Persiste a prevalência de uma concepção que interpreta corpo e mente como instâncias dissociadas, na qual as aprendizagens de natureza cognitiva tendem a sobrepor-se às experiências sensíveis, motoras e afetivas (Sirqueira, 2014). Tal configuração sustenta formas de organização pedagógica que situam o corpo em posição secundária nos percursos educativos, reiterando sua submissão a um modelo de escolarização orientado pela previsibilidade, ordem e controle. Nesse enquadramento, as dinâmicas da sala de aula passam a operar sob vigilância contínua dos movimentos corporais dos estudantes, com ênfase no silêncio e na imobilidade.

O corpo do estudante é conduzido a comportamentos previsíveis, o que restringe suas possibilidades expressivas, distanciando-se de compreensões que situam o corpo como referência primeira dos sentidos educativos (Assmann, 2012). Esse funcionamento mostrou-se recorrente ao longo das observações realizadas, quando se constatou que, na maior parte das atividades curriculares, os estudantes permaneciam submetidos a normas corporais rígidas. O movimento surgia de forma pontual e fragmentada e, em diversos momentos, deslocado de um sentido educativo mais amplo, reafirmando a centralidade de uma lógica de contenção dos corpos no cotidiano escolar.

No curso das observações, a aula da disciplina *Território, Identidade e Cultura* revelou uma lógica diferenciada em relação ao padrão de contenção corporal observado nas demais disciplinas. Em consonância com o procedimento adotado em todos os dias de observação, o contato inicial com o docente deu-se por meio de uma apresentação formal da pesquisadora, acompanhada da explicitação dos objetivos, dos interesses investigativos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa, de modo a situá-lo quanto à presença no espaço da sala de aula e às finalidades do acompanhamento.

Após esse momento inicial, o professor apresentou a proposta da disciplina, explicitando que seu trabalho se estruturava a partir da articulação entre espaço geográfico e constituição das identidades culturais, considerando práticas, modos de vida e relações sociais vividas no território dos estudantes.

Foi a partir dessa orientação que, naquele dia, o docente propôs à turma a elaboração de

desenhos do Rio de Contas⁴¹. À medida que as produções se iniciavam, os estudantes passaram a circular pela sala, conversar entre si, aproximar-se de colegas e da pesquisadora, movimentando-se com desenvoltura e sem qualquer orientação de contenção. A atividade instaurou uma ambiência na qual o corpo se afastava das recorrentes imposições de silêncio, fixidez e vigilância.

Durante a elaboração dos desenhos, alguns estudantes compartilharam lembranças relacionadas ao rio, mostrando-me suas criações ainda em processo: “minha avó lavava roupas no rio”; “me desenhei plantando hortas perto do rio”; “desenhei meu pai pescando no rio” (Notas do diário móvel, maio/2025). Esses comentários surgiam concomitantemente aos deslocamentos pela sala, compondo uma cena em que corpo e referências culturais se articulavam de maneira visível. Nesse sentido, a lógica da aula tensiona o padrão de contenção corporal previamente observado e ressoa com práticas pedagógicas que valorizam a vivência, a partilha e o respeito às manifestações corporais como formas de afirmação cultural (Neira; Nunes, 2009).

A organização da disciplina e a condução desta atividade estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012, p. 14), especialmente com o Artigo 38º, que orienta a promoção da interdisciplinaridade e da contextualização “por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades”.

Nesse contexto, a atividade se constituiu como espaço singular em que os estudantes puderam expressar-se simultaneamente de forma verbal e corporal, tornando presentes seus saberes e vivências culturais. Foi especialmente por meio da presença do corpo em movimento que esses saberes se aproximaram da realidade dos estudantes, permitindo que relações entre escola, cultura e comunidade se tornassem mais concretas e perceptíveis.

Em outras situações observadas, essas manifestações não se tornaram visíveis, permanecendo mais sutis ou silenciadas. Assim, o movimento corporal funcionou como mediador dessa aproximação, evidenciando o papel do corpo na construção de sentidos e na conexão entre os indivíduos e seu contexto cultural (Le Breton, 2007; Mauss, 2003; Silva,

⁴¹ O Rio de Contas atravessa a cidade de Jequié, Bahia, dividindo seu território urbano. O Colégio Doutor Milton Santos está localizado nessa cidade, contexto geográfico que influencia aspectos sociais e culturais da região.

2020).

Assim, distinta da dinâmica recorrente nas demais atividades escolares, em que raramente os estudantes compartilhavam lembranças familiares ou se engajavam em manifestações de sua cultura, essa proposta pedagógica instaurou outro regime de interação. A liberdade de movimento favoreceu a circulação, o diálogo e a aproximação entre os estudantes e entre estes e a pesquisadora, abrindo espaço para que emergissem relatos de experiências e memórias familiares. Esse contexto evidencia que o movimento não se restringiu a deslocamentos físicos, mas funcionou como mediação para a expressão de sentidos e pertencimentos, articulando-se ao que Le Breton (2007, p.2) denomina de “cultura do corpo”.

Essa experiência encontra respaldo na reflexão de Lima (2020, p. 4), para quem o corpo é uma entidade construtora de cultura e culturalmente construída, “situada no espaço (sociedade) e no tempo (história)”. Compreender o corpo como instância produtora de cultura permite identificar situações em que essa dimensão é negligenciada no cotidiano escolar. Um exemplo disso emergiu em uma aula voltada às danças associadas a diferentes contextos culturais. No início, durante a exposição da docente, os estudantes demonstraram atenção e aparente envolvimento, acompanhando a explanação com interesse.

Todavia, após essa introdução, a proposta se reduziu à cópia integral do conteúdo registrado na lousa, sob a justificativa de que, em momento posterior, seriam formulados questionamentos a partir do material transcrito. A aula passou a se organizar exclusivamente em torno do ato de escrever, com a docente mantendo a transcrição contínua e os estudantes concentrados em acompanhar o ritmo da lousa, o que resultou em sinais evidentes de dispersão e baixo engajamento.

Falar de dança implica necessariamente falar de corpo e movimento. Na aula observada, entretanto, os corpos permaneceram contidos, submetidos à imobilidade exigida pela escrita. Configurou-se, assim, uma tensão entre a temática anunciada, centrada no movimento e na expressão cultural e a condução da atividade, que não propiciou a experiência corporal dos estudantes, esvaziando, na prática, o corpo enquanto instância produtora de cultura (Lima,2020).

Em outro plano de análise, observa-se que o esvaziamento do movimento corporal nas aulas de dança evidencia uma desconexão profunda entre a proposta pedagógica e as referências

culturais quilombolas dos estudantes. As danças apresentadas permanecem distantes de suas experiências cotidianas, sem espaço para o compartilhamento de práticas ou vivências vinculadas à realidade cultural dos alunos.

Essa desconexão evidencia a necessidade de os docentes compreenderem a educação como um ato político, conforme destaca Freire (1996), em que o processo educativo deve assumir caráter emancipatório, fortalecer o pertencimento cultural e confrontar práticas de invisibilização histórica e social. Nesse sentido é na valorização dos valores culturais do povo (Munanga; Gomes, 2004) que a escola consegue apreender a riqueza e a complexidade simbólica que cada estudante traz consigo.

Em síntese, as observações realizadas no contexto da sala de aula indicam que o corpo, portador de trajetórias culturais e vivências singulares (Nascimento, 2018), permanece silenciado, e as experiências dos estudantes fragmentam-se, confinadas a espaços rígidos e normatizados. As atividades que mobilizam o movimento permanecem circunscritas, enquanto a maior parte do tempo é consumida por tarefas de natureza predominantemente cognitiva.

Essa dinâmica evidencia a distância entre o potencial expressivo e cultural dos corpos e a vivência concreta imposta pelo cotidiano escolar, tornando visível o descompasso entre a dimensão experiencial dos alunos e o planejamento pedagógico sustentado pela estrutura da sala de aula, revelando que, na prática, o corpo se encontra mais submetido à contenção do que à expressão.

5.2. Escutar com (o) corpo: O movimento nas práticas educativas e culturais

Para além das observações realizadas no chão da sala de aula, em que os corpos foram vistos, acompanhados e analisados em seu fazer cotidiano, tornou-se necessário inaugurar um gesto investigativo adicional, escutar esses corpos. Essa escuta não se restringiu às palavras pronunciadas, mas se constituiu como uma escuta com o corpo, que, como ressalta Resende (2013, p. 165), “escutar com o corpo é estar sensível ao grito-sopro da comunicação do corpo”.

Foi a partir dessa sensibilidade que buscamos apreender as narrativas dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre como os movimentos corporais vêm sendo vivenciados pelos estudantes do Ensino Fundamental II de

uma escola quilombola, em Jequié- Ba, e como têm potencializado as suas raízes culturais. Embora já tivéssemos realizado observações durante o período de observação, tornou-se imprescindível ouvir o que esses corpos têm a dizer, focalizando suas vivências corporais, a participação nas atividades escolares e a presença de elementos culturais em suas práticas.

Dessa forma, buscou-se apreender não apenas o que os estudantes realizam, mas como percebem, sentem e experienciam os movimentos corporais. Inicialmente, ao serem questionados sobre as sensações associadas ao movimento, como correr ou pular durante as atividades, os alunos relataram experiências de prazer e alegria, expressas em declarações como “eu sinto sensação boa”, “muita alegria” e “me sinto leve e eu gosto” (Notas do diário móvel, junho/2025). Esses relatos evidenciam que o movimento corporal ultrapassa a dimensão meramente física, revelando o corpo como um locus de múltiplas dimensões afetivas, históricas e sociais capaz de engendrar um constante diálogo entre o interno e o externo (Carvalho; Monteiro Mendes, 2022).

Ao escutarmos os estudantes sobre suas sensações e experiências de movimento, investigou-se também a transmissão de jogos e brincadeiras aprendidos com seus familiares e que eles reproduzem na escola. Entre as práticas mais mencionadas destacaram-se a “amarelinha” e o “pião”, evidenciando a circulação intergeracional de saberes e sua incorporação ao cotidiano escolar. Tais relatos apontam que o corpo se constitui como um registro vivo das experiências dos sujeitos, que é “um princípio vital de um grupo ancestral”. Bezerra (2021,p.91).

Ademais, ao serem indagados sobre o momento mais significativo do dia escolar em que vivenciam o movimento, os estudantes indicaram, de forma unânime, as aulas de Educação Física. Dois relatos ilustram essa percepção: “Educação Física é onde a gente se movimenta” e “Só nas aulas de Educação Física mesmo” (Notas do diário móvel, Junho/2025). Tais declarações revelam que, para esses alunos, o corpo encontra espaço de expressão quase exclusivamente em uma disciplina específica, permanecendo restrito nas demais práticas pedagógicas.

A situação observada evidencia um traço persistente da cultura escolar, historicamente voltada a confinar o corpo às aulas de Educação Física. Tal lógica separa corpo e mente, atribuindo a determinadas disciplinas a função de educar o corpo e a outras a de educar a mente

(Nóbrega, 2005, 2010), o que compromete a construção de uma educação integral, na qual a corporalidade seja reconhecida como componente estruturante do aprender, e não apenas como instrumento secundário. Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) enfatizam que as aulas de Educação Física não devem funcionar como apêndice das demais disciplinas, nem como momento compensatório frente à rigidez das práticas em sala de aula.

Essa concepção fragmentada ganha contornos mais claros quando se observa a percepção dos estudantes sobre as atividades que mais envolvem corpo e movimento. De forma unânime, eles indicaram a aula de Educação Física como o espaço em que podem se movimentar, brincar e socializar, associando essas experiências a sentimentos de alegria, diversão e bem-estar. Um dos estudantes comentou: “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 móvel, Junho/2025).

Esse relato evidencia que, para os alunos, esses momentos constituem ocasiões de prazer, socialização e autonomia corporal, dimensões raramente reconhecidas nas demais atividades escolares, reforçando a necessidade de repensar o lugar do corpo na escola. Esse cenário sugere que a centralidade atribuída à Educação Física decorre, sobretudo, do fato de ser percebida pelos estudantes como o único momento em que o corpo pode se expressar com maior liberdade, o que explicita a problemática anteriormente mencionada, a restrição do movimento corporal a uma disciplina específica.

Posteriormente, questionamos aos estudantes sobre a existência de práticas escolares que envolvessem o corpo e que os conectassem à família ou a histórias familiares. Apenas uma aluna mencionou: “existe sim, a capoeira, porque me lembra meu tio que luta capoeira” (Notas do diário móvel, junho/2025). A ausência de referências por parte dos demais estudantes evidencia a escassez de oportunidades para que suas experiências culturais e corporais se expressem no contexto escolar, sinalizando a necessidade de processos educativos que considerem o corpo como via de compreensão cultural e reflexão crítica, aproximando os estudantes de suas experiências familiares e ampliando sua capacidade de interagir com o mundo de maneira autônoma, reflexiva e criativa.

Nesse sentido, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ, 2012), é fundamental reconhecer, articular e valorizar os

saberes, modos de vida, práticas socioculturais e tradições das comunidades quilombolas, cumprindo a função de dar visibilidade e importância a esses saberes no âmbito da educação escolar.

A fala da aluna, entretanto, suscita uma reflexão crítica sobre as práticas educativas efetivamente promovidas pela escola, que incluem aulas de capoeira, teatro e dança, atividades que articulam corpo e cultura, possibilitando aos estudantes expressar-se, socializar e se conectar com referências culturais quilombolas. A própria direção da instituição já nos havia informado que a escola promove essas atividades com o objetivo de valorizar e afirmar a cultura local, evidenciando um compromisso institucional com a manutenção e o reconhecimento dessas expressões.

Todavia, ao aprofundarmos a investigação sobre a participação dos estudantes nessas atividades, constatou-se que a maior parte não as frequentava. Apenas duas alunas relataram ter iniciado as aulas de capoeira, mas interromperam sua participação. Uma delas explicou:

Eu fazia aula de capoeira e gostava muito. 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, não dava para continuar, meus pais não iriam deixar” (Notas do diário móvel, junho/2025).

Esse panorama evidencia que, apesar da escola oferecer atividades que valorizam a cultura quilombola, fatores como decisões familiares, insegurança no bairro e a configuração do horário escolar, relatada por uma das alunas, condicionam o acesso a essas práticas. Como consequência, oportunidades de expressão corporal e cultural dificilmente se consolidam plenamente. Na turma do 6º ano, por exemplo, com mais de trinta alunos, apenas duas alunas participaram das aulas de capoeira, sem conseguir dar continuidade a elas, demonstrando que a promoção efetiva de experiências corporais ainda enfrenta barreiras estruturais.

A partir das observações em sala de aula, das falas dos estudantes e das práticas oferecidas pela instituição, percebe-se que corpo, cultura e educação são dimensões que permanecem dissociadas no cotidiano escolar investigado, algo que se revela de maneira sensível, como bem é descrito nas linhas dos espirais do Caminhar:

Hoje, a pesquisadora que habita em mim se deparou com algo que ia além do espaço do ver, do registrar ou do acompanhar os movimentos. Algo se deslocou quando me dispus a escutar os corpos dos estudantes. Procurei escutá-los com o corpo, e suas palavras surgiram tímidas, entre gestos, pausas e olhares que comunicavam tanto

quanto as frases. Cada narrativa carregava simultaneamente fragilidade e firmeza, portando as trajetórias desses alunos. Saí desse encontro com a sensação de ter sido atravessada por presenças, não recolhendo respostas, mas acolhendo existências em movimento, que revelam a distância entre a escola e a vivência plena do corpo e da cultura (Notas do diário móvel, junho/2025).

Em suma, as atividades corporais e culturais, mesmo quando integradas à vida escolar, não alcançam todos os estudantes, restringindo a vivência da corporeidade e a afirmação da cultura quilombola. Nesse cenário, a possibilidade de escutar com (o) corpo permanece tensionada, e os movimentos dos alunos encontram espaço limitado para se manifestar, muitas vezes sem serem plenamente reconhecidos. A experiência do corpo como meio de expressão e construção de sentidos revela-se, assim, fragmentada, sugerindo que o potencial cultural e expressivo dos estudantes permaneça parcialmente contido pelo cotidiano escolar.

6. MOVIMENTO VI - DA GINGA À ESQUIVA: O CORPO QUILOMBOLA ENTRE A POTÊNCIA DA RODA E OS LIMITES DA ESCOLA

CORPO

Meu corpo é um campo de silenciosas batalhas
atravessado por rios sinuosos
alimentado por incontidas raízes.
Meu corpo é um campo ocupado
por séculos de rebeldia
por cantos de liberdade”
(Neide Almeida, 2018, p. 34)



42

Se o movimento anterior conduziu a leitura pela travessia dos corredores e pelo chão da sala de aula, espaços em que emergiram corpos silenciados/contidos, este novo movimento, à semelhança do poema de Almeida (2018), desloca o olhar e adensa o entendimento do que ali se apresentava de modo ainda incipiente. Os versos da autora desvelam a existência de um subterrâneo corporal em permanente elaboração. Foi assim que observamos na seção V, que onde havia retraimento, inscreviam-se histórias; onde surgia contenção, atuavam forças retidas; onde o silêncio se estabelecia, pulsavam movimentos que reivindicavam passagem.

Cada corpo de um estudante se afirma como território vivo, tecido por “silenciosas batalhas” e sustentado por “incontidas raízes”. É sob essa chave interpretativa que este movimento se organiza. Ao nos aproximarmos das práticas educativas presentes na escola, buscamos compreender o sentido que os movimentos corporais assumem para os estudantes que delas participam e de que maneira tais experiências ampliam e fortalecem suas raízes culturais. Ali, os movimentos retomam histórias, promovem engajamento e conferem densidade às presenças. Contudo, mesmo nesses ambientes abertos à expressão corporal, são corpos que continuam “atravessados por rios sinuosos” (Almeida, 2018).

Dos corredores, agora gingando e esquivando iremos abrir caminhos para que os

⁴² A imagem compõe o diário móvel da pesquisadora.

estudantes reconheçam que seus corpos se constituem como “campo ocupado por séculos de rebeldia” e que seus movimentos convocam “cantos de liberdade”, reinscrevendo no cotidiano escolar continuidades culturais que, em outras esferas da institucionalidade, permanecem soterradas (Almeida, 2018).

6.1 Primeira ginga: Impressões iniciais das práticas educativas

Gingar é apoiar os pés no chão, para através do movimento de seu companheiro, ressignificar sua movimentação. Não é competição de corpos, mas complementação [...] Gingar é fragmentar a perspectiva unilateral, duramente empurrada goela abaixo nos processos educacionais nas escolas brasileiras, deformando vidas e corpos (Santana, 2019, p.38).

A compreensão de ginga formulada por Santana (2019), ao situá-la como gesto relacional e como crítica às formas unilaterais de ordenamento dos corpos no espaço escolar, constitui o eixo interpretativo que orienta as análises desenvolvidas nesta seção. É a partir dessa chave de leitura que as reflexões tomam como ponto de partida as práticas educativas realizadas na escola, institucionalmente vinculadas ao Programa Mais Educação. Regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, o programa tem como objetivo “fomentar a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Brasil, 2007, p. 1).

No contexto investigado, tais ações se materializam em aulas de capoeira, dança e teatro, configuradas como práticas educativas nas quais o corpo em movimento ocupa lugar central na organização das experiências escolares. No âmbito institucional, essas práticas se apresentam como espaços que articulam experiências educativas e culturais no cotidiano de uma escola quilombola.

Contudo, desde os primeiros contatos com o campo, destacou-se a participação restrita dos estudantes nessas atividades. Essa situação foi inicialmente identificada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, na qual nenhum estudante frequentava as aulas propostas. Conforme discutido na seção anterior, essa constatação foi reafirmada tanto pelos relatos dos próprios estudantes quanto pelas informações fornecidas pela direção da escola, sendo relacionada a fatores de ordem social e familiar que atravessam suas trajetórias escolares.

Diante desse quadro, o recorte da pesquisa foi ampliado de modo a contemplar estudantes de outras séries do Ensino Fundamental II que participavam efetivamente das

práticas educativas ofertadas pela escola, especialmente aquelas voltadas ao movimento corporal e à afirmação de referências culturais, como as aulas de capoeira, dança e teatro. Após as observações em sala de aula, passamos, então, a acompanhar essas práticas no contraturno escolar.

As aulas de capoeira aconteciam às terças e quintas-feiras, das 18h às 20h, com ensaios suplementares às segundas-feiras, no mesmo horário. As aulas de dança e teatro, por sua vez, eram realizadas às terças e quintas-feiras, nos turnos da manhã, das 8h às 10h, e da tarde, das 14h às 16h. No primeiro dia de observação de ambas as atividades, foi possível identificar limites relacionados à adesão dos estudantes, evidenciados pela participação reduzida nas aulas. Nas aulas de capoeira, por exemplo, estavam presentes apenas 10 alunos. Ao questionar o docente sobre o número de alunos que participam de suas aulas, ele informou:

Matriculados nas minhas aulas tem cerca de 30 estudantes, tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental, mas os que participam com frequência são em torno de 20 alunos, sendo 15 do Ensino Fundamental II e 05 do Ensino Médio, ” (Notas do diário móvel, Julho /2025).

O mesmo padrão de baixa participação foi observado no primeiro dia de acompanhamento das aulas de dança e teatro, de forma ainda mais acentuada. Durante a observação realizada na biblioteca, espaço destinado à realização dessas atividades, não havia nenhum estudante presente. Em diálogo com a docente responsável, constatou-se que apenas cinco estudantes participavam das aulas de dança e teatro, sendo quatro do Ensino Médio e apenas um do Ensino Fundamental II, cuja presença se dava de forma intermitente. Considerando que o recorte desta pesquisa incide sobre estudantes do Ensino Fundamental II, tornou-se inviável a análise dessas aulas, uma vez que não se constituiu um grupo com frequência regular que possibilitasse a realização de observações sistemáticas.

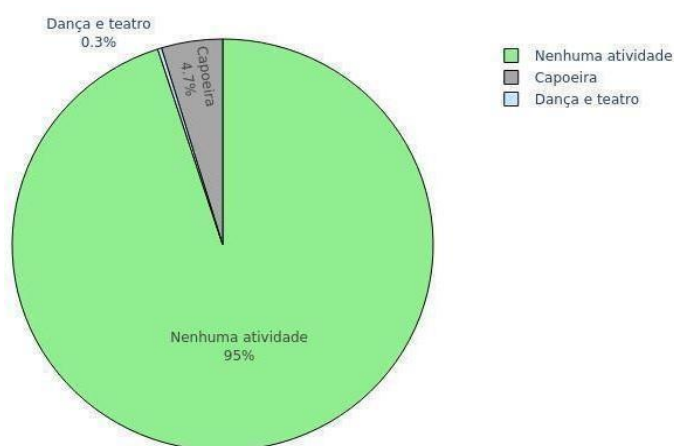
Diante desse contexto, a pesquisa passou a se concentrar nas aulas de capoeira, prática na qual a participação dos estudantes do Ensino Fundamental II se apresentava de forma mais contínua, possibilitando a constituição de um conjunto empírico consistente para a análise das experiências corporais e culturais no espaço escolar. Esse deslocamento no percurso de campo reafirma o caráter processual da investigação, em consonância com o pressuposto de Strathern (2017, p. 320) de que “não saber o que se vai descobrir é, evidentemente, uma verdade da descoberta”.

Essa primeira “ginga” no campo evidenciou uma tensão inicial: embora a escola desenvolva práticas educativas que mobilizam o corpo, o movimento e a valorização da cultura quilombola, a adesão efetiva dos estudantes do Ensino Fundamental II a essas atividades revela-se restrita. Tal descompasso torna-se ainda mais significativo quando situado no contexto institucional mais amplo.

Conforme informações fornecidas pela direção da escola, a instituição atende um total de 647 estudantes, distribuídos entre o Ensino Fundamental II (319), o Ensino Médio (285) e a Educação de Jovens e Adultos – EJA (43), compondo um quadro heterogêneo de etapas de ensino. Nesse cenário, observa-se que, apesar da existência de práticas corporais ofertadas no contraturno escolar, a participação discente permanece reduzida, indicando limites entre o que é previsto institucionalmente e a efetiva presença dos sujeitos nessas experiências. Considerando que o recorte desta pesquisa se concentra nos estudantes do Ensino Fundamental II, torna-se metodologicamente pertinente aprofundar a análise a partir dessa etapa específica.

Com o intuito de dimensionar de forma mais precisa esse cenário, o Gráfico 1 apresenta o percentual de estudantes do Ensino Fundamental II que participam das práticas educativas ofertadas pela escola, bem como daqueles que não participam. Essa visualização permite situar quantitativamente a adesão dos estudantes que compõem o universo empírico da investigação, contribuindo para a compreensão das dinâmicas de participação observadas no campo.

Gráfico 1 – Participação dos estudantes do Ensino Fundamental II nas práticas educativas



Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo

Os dados apresentados no Gráfico 1 evidenciam que a participação discente nas aulas de dança e teatro é extremamente reduzida, alcançando apenas 0,3% dos estudantes do Ensino Fundamental II. A capoeira, embora registre uma adesão relativamente superior, envolvendo cerca de 5% desse contingente, permanece com alcance limitado quando considerada a totalidade dos alunos dessa etapa de ensino. Ainda assim, entre as atividades ofertadas no contraturno, a capoeira se configura como a prática que mobiliza o corpo de forma recorrente, articulando referências culturais ao cotidiano escolar e constituindo um espaço significativo de expressão corporal.

Essa distribuição desigual de participação complexifica a análise, pois evidencia um descompasso entre a centralidade do corpo anunciada nas propostas institucionais e a forma como essas práticas se efetivam no cotidiano escolar. Tal distanciamento não pode ser compreendido apenas a partir dos números, uma vez que a presença, ou ausência dos estudantes nessas atividades se relaciona a condições sociais e trajetórias de vida que incidem diretamente sobre suas experiências escolares.

Ao compreender o corpo como condição de existência e linguagem (Nóbrega, 2010; Moreira, 2014), torna-se possível interpretar a participação restrita nas práticas educativas corporais para além do dado estatístico, reconhecendo que ela expressa tensões e contextos que influenciam a presença corporal dos estudantes na escola. O corpo comunica-se inclusive por meio da retração. Como provoca Guimarães Rosa (2001), “o senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais”. Nessa perspectiva, o silêncio e a ausência não se configuram como simples vazios, mas como formas de presença que tornam perceptíveis as tensões do espaço educativo. O que à primeira vista pode parecer imobilidade ou afastamento expressa, em muitos casos, maneiras específicas de se colocar diante das normativas que regulam a participação do corpo na escola.

É nesta primeira ginga, delineada a partir das observações iniciais das práticas educativas na escola quilombola, que aquilo que se apresenta como ausência passa a ser compreendido como expressão de corpos marcados por múltiplas experiências e pressões. Ainda que tais corpos “ausentes” não se façam ouvir de maneira direta neste momento da análise, seus sentidos serão apreendidos adiante, de forma mediada, por meio de outros corpos, movimentos e narrativas, permitindo entrever aquilo que se produz e aquilo que se silencia no

interior dessas práticas educativas.

6.2 A roda das aulas de capoeira: Vivências corporais

Nesta subseção, o olhar analítico se desloca para a roda constituída nas aulas de capoeira. O início das observações coincidiu com um dia de ensaio, realizado às segundas-feiras na quadra da escola, circunstância que possibilitou acompanhar a prática em sua organização cotidiana. Ao adentrar esse espaço, tornou-se evidente que os corpos se anunciavam antes das palavras, professor e estudantes se apresentavam de forma coletiva, acionando o movimento como gesto de acolhimento, reconhecimento e inscrição no grupo, conforme registrado nas anotações dos espirais do caminhar:

Lá estava meu corpo em trânsito novamente, no primeiro dia de observação das aulas de capoeira. Ao chegar à quadra, senti-me acolhida não apenas pelos olhares curiosos ou pelas palavras de boas-vindas, mas pelo próprio corpo dos estudantes. Eles se organizaram, se posicionaram e se dispuseram para a aula de maneira natural, e pude perceber, quase imediatamente, a intensidade de suas presenças (Notas do diário móvel, julho/2025).

Após o momento inicial de apresentação, os estudantes engajaram-se prontamente em um diálogo com o professor sobre as aulas anteriores, evidenciando interesse em aprimorar determinados movimentos. Essa interlocução não se limitava à dimensão verbal, ao relatarem dificuldades ou avanços, os estudantes atualizavam no próprio corpo os gestos que buscavam aperfeiçoar. Observava-se, assim, que a expressão corporal operava simultaneamente como marcador de singularidades e como elemento constitutivo de um grupo cultural (Freitas, 2008).

Era notório o sentimento de pertencimento presente naquele espaço, não como algo circunstancial, mas como uma presença recorrente ao longo de todo o período de observação. Durante as aulas de capoeira, os alunos interagiam entre si, e o corpo tornava-se simultaneamente a base material e simbólica a partir da qual o sujeito constrói sua percepção de si e é interpretado pelos outros (Le Breton, 2011), permitindo que cada estudante reconhecesse suas próprias capacidades e limitações enquanto se situava no contexto coletivo. Essa vivência corporificada evidencia que práticas corporais em grupo podem “fortalecer o sentimento de pertencimento a uma comunidade ou grupo social” (Reis e Silva, 2024, p. 2).

Essa dimensão de pertencimento não se restringia ao tempo formal das aulas. O envolvimento dos estudantes tornava-se visível também nas interações espontâneas que surgiam durante a prática, nas quais experiências anteriores eram retomadas, comentadas e

reinterpretadas coletivamente. Parte dessas conversas retomava uma aula de capoeira realizada anteriormente em um espaço da escola quilombola, ampliando a experiência para além do território escolar. Comentários como “Por que você não foi lá? ”, “Eu fui, foi legal”, “Da próxima vez eu vou” e “Tinha um menino lá que lutou muito bem” (Notas do diário móvel, julho/2025) indicam que a prática circulava entre diferentes espaços, sustentando vínculos e reativando experiências compartilhadas que não se encerravam com o término da aula, prolongando-se para além da escola.

Cada movimento corporal registrado na prática observada revelava formas de expressão e saberes culturais que ultrapassavam os limites do espaço escolar, chegando a tensioná-lo em certos momentos. Nesse ambiente, manifestavam-se corpos que encarnavam “técnicas corporais”, entendidas como os “modos pelos quais os indivíduos, em cada sociedade e segundo padrões transmitidos, aprendem a mobilizar o próprio corpo” (Mauss, 1974, p. 211).

Os movimentos da capoeira não surgem de maneira espontânea ou aleatória; são frutos de aprendizagens corporais historicamente construídas e socialmente organizadas. Esse saber incorporado, continuamente transmitido e reelaborado, confere ao corpo o estatuto de lugar de inscrição cultural, funcionando como meio de narrar histórias e afirmar pertencimentos. Nessa direção, a capoeira atualiza a cultura no corpo, que assume o estatuto de corpo-documento, entendido como um arquivo vivo de existências historicamente silenciadas (Nascimento, 2018).

Conforme argumenta Antonacci (2013, p.17), entre populações negras e afrodescendentes, os saberes históricos não se organizaram prioritariamente por meio de registros escritos, permanecendo inscritos “no corpo e em suas formas de comunicação, como heranças de seus antepassados e marcas de suas histórias”. No âmbito da capoeira, essa dinâmica se materializa quando o sujeito, ao gingar ou esquivar, mobiliza no próprio movimento trajetórias históricas compartilhadas, fazendo do corpo um lugar de enunciação daquilo que, reiteradamente, foi excluído dos registros formais.

O movimento 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.

Essa compreensão remete à própria constituição histórica da capoeira, configurada como forma de identidade dos sujeitos negros escravizados e como recurso de afirmação pessoal e grupal na luta pela vida (Santos, 2009). Inscrita nas estratégias corporais, a capoeira carrega marcas de resistência que permanecem atualizadas no presente. Como assinala Rodrigues (2008):

O corpo negro escravizado, que deu sentido a essa manifestação cultural, tem no próprio corpo seu principal instrumento: um corpo que fala, admite, imprime, impõe-se, recua, comunica-se e desenha sua arte no contato com o outro. Negocia, ama, comunica-se, enriquecendo sua história e cultura, constituindo-se como parte integrante de uma cultura expressa de forma concreta (Rodrigues, 2008, p.12).

É a partir desse legado histórico e simbólico que os movimentos observados nas aulas de capoeira se organizam, ancorados em uma tradição compartilhada que mobiliza uma simbologia de enfrentamento e ao mesmo tempo de continua afirmação. O corpo, acionado como forma de resistência (Munanga; Gomes, 2016), não se limita à execução de técnicas codificadas, mas se constitui em um repertório cultural que se expressa nas experiências dos estudantes e projeta efeitos que ultrapassam o tempo pedagógico da aula.

A capoeira se configura como prática capaz de fortalecer a presença e a agência dos estudantes em suas vivências cotidianas, contribuindo para que a escola se constitua em espaço de reconhecimento e expressão cultural. Essa concepção do corpo como lugar de afirmação de processos históricos e culturais reaparece em outra observação, quando a dimensão corporal se evidenciou em uma atividade de alongamento e atenção ao corpo proposta pelo docente, conforme ilustrado na figura 11, a qual se tornava visível a “vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos” (Nóbrega, 2005, p. 607).

Figura 11- Atividade de alongamento e atenção ao corpo



Fonte : Arquivos da pesquisadora, 2025

Durante a atividade, emergiram falas dos estudantes que evidenciavam a recepção sensível à proposta: “Eu estava precisando”, “Agora eu me sinto melhor” e “Já fiz esses exercícios com meu tio que luta capoeira” (Notas do Diário Móvel, Junho/2025). Esses relatos indicam que os estudantes percebem alterações físicas e emocionais durante o alongamento e ao mesmo tempo constroem interpretações que se articulam com suas experiências familiares e culturais. Nessa perspectiva, cada movimento realizado mobilizou simultaneamente as esferas física e afetiva, demonstrando que os movimentos corporais nunca são neutros ou isolados, estão sempre imbricados a significados (Nóbrega, 2016).

Essa dimensão se intensifica em outra aula, quando o professor iniciou uma roda de capoeira e pediu para que os estudantes escutassem as letras das cantigas, e explicava que cada letra “orienta os movimentos, cada ladainha⁴³ narra histórias e tradições, desde a presença dos negros na África até sua continuidade aqui na comunidade” (Notas do diário móvel, Julho/2025). Nesse momento, o docente orientou que, em duplas, os estudantes não apenas realizassem os movimentos, mas também os escutassem e atribuissem sentido a eles a partir das narrativas contidas nas canções, como pode ser observado na Figura 12:

Figura 12-Estudantes realizando movimentos da capoeira



Fonte : Arquivos da pesquisadora, 2025.

⁴³ As ladainhas são cantigas lentas que orientam o jogador, promovendo aprendizado e diálogo durante a prática (Abib, 2017; Silva, 2008)

Determinadas cantigas da capoeira expressam posicionamentos críticos diante de leituras históricas que invisibilizam corpos e acontecimentos, tensionando narrativas legitimadas pela história oficial. Ao reinscrever essas experiências no canto e na roda, tais composições produzem sentidos de pertencimento histórico e social entre os praticantes (Breda, 2010). As narrativas entoadas nas músicas passam a orientar a dinâmica do jogo, fazendo com que cada movimento, cada ginga, se constitua como portador de sentidos culturais. Era notório que os estudantes vivenciavam o corpo de forma integral, constituindo uma tessitura de gestos e sons que afirmava o corpo como linguagem viva, conforme registrado pela pesquisadora nas observações dos *espirais do caminhar*:

Ao me aproximar daquele momento, a pesquisadora em mim se recolheu, abrindo espaço para a experiência direta e me tornando espectadora integral da cena. Corpos instauravam um diálogo intenso, pernas descreviam semicírculos sobre o tronco flexionado do outro, que retomava a verticalidade em um giro amplo e abria passagem para um salto de pernas estendidas. As investidas rápidas (assim denominadas por estudantes e professor) e as respostas imediatas se sucediam com tal fluidez que poderiam parecer combinação prévia, embora emergissem de pura escuta corporal. Os movimentos não apenas respondiam ao ritmo, mas incorporavam a narrativa cantada, revelando sensibilidade, atenção e compreensão da história que a música transmitia. Moviam-se como se compartilhassem uma **corrente invisível**, sustentada pela cultura que ali pulsava e que inevitavelmente me atravessava (Notas do diário móvel, Julho/2025).

A "corrente invisível" que percebemos na fluidez dos movimentos observados reitera que o corpo é a "condição de nossa existência não apenas biológica, mas também social e histórica" (Nóbrega, 2010, p. 37). Sob esta perspectiva, os estudantes do Ensino Fundamental II não habitam apenas o espaço físico da quadra, mas um tempo-espaço cultural, no qual o movimento se torna a forma de afirmar sua identidade e sua história. É nesse espaço que o corpo discente experimenta a roda como fundamento da vida e da cultura, assumindo uma lógica de circularidade que organiza não apenas o movimento, mas a convivência e a transmissão de saberes.

Essa compreensão encontra ressonância nas reflexões de Nêgo Bispo que, em entrevista concedida a Renato Nogueira, intitulada Dois e dois são dois, afirma que “a capoeira é rodando, o samba é rodando, o reggae é rodando [...] a roda não tem fim nem começo. Ela é fim e começo o tempo todo” (Santos, 2022). Ao enunciar a roda como movimento contínuo, Nego Bispo desloca a compreensão da circularidade para além do gesto corporal, situando-a como um modo

de existir no qual passado e presente se atualizam permanentemente. Nesse sentido, a cultura não se preserva como algo fixo, mas se mantém viva em cada giro que reafirma pertencimentos e sentidos compartilhados.

Nas aulas de capoeira observadas, essa lógica se apresentava de maneira concreta. A permanência dos estudantes em torno da roda, mesmo quando não ocupavam o centro do jogo, indicava que observar, acompanhar com o corpo e sustentar o ritmo coletivo integravam a experiência tanto quanto a participação direta. As entradas e saídas não obedeciam a prescrições rígidas, mas eram compreendidas e legitimadas pelo grupo, revelando que estar na roda significava integrar-se a um fluxo contínuo, no qual cada estudante se aproximava, se afastava e retornava em sintonia com os demais.

Dessa forma, a roda de capoeira é vista e sentida como forma de existência cultural, orientada pela circularidade e nunca pela linearidade (Santos, 2022). Um modo de viver, partilhar e afirmar significados, no qual o corpo atua simultaneamente como produtor, receptor e transmissor cultural, configurando-se como uma prática “determinantemente corporal, que insinua coletividade e o pensar no outro, como pensar em si; rica pelos valores atribuídos em sua construção” (Silva; Ferreira, 2012, p. 13).

Nesse rito de movimento, a roda das aulas de capoeira transborda o limite do ensino e se torna o lugar onde se sente a força da ancestralidade, narra a própria liberdade que reside “dentro do corpo do ser” (Cardoso, 2018, p. 170) e transmuta o chão da escola em um território vivo de possibilidades, onde a esquivas é o que sustenta e afirma o vigor das raízes culturais. Na capoeira, a esquivas é o gesto que protege o corpo dos golpes do jogo; aqui, ela se transforma em metáfora, entendemos como o movimento que evita os ataques da opressão e do silenciamento do corpo.

Portanto, a capoeira se configura como uma prática que proporciona às estudantes experiências corporais e culturais, constituindo-se como modo de afirmação da cultura quilombola. Cada gesto e deslocamento possibilita a exploração de limites, a experimentação de distintas possibilidades de movimento e o reconhecimento do próprio lugar na dinâmica coletiva. Nesse contexto, a cultura não se apresenta de forma linear ou estática, mas se manifesta na circularidade do corpo em movimento, onde os saberes se vivenciam, se reinventam e se renovam constantemente no espaço escolar.

6.3 Vozes da roda: Sentidos do movimento do corpo para os estudantes do EF II

Até aqui, analisamos como o corpo em movimento tem sido integrado às práticas educativas e culturais que estruturam o cotidiano formativo da escola. Neste momento, o foco se desloca para aquilo que os estudantes enunciam acerca dessas experiências corporais. Interessa compreender os sentidos que atribuem ao movimento do corpo nas práticas educativas em que participam, especialmente a capoeira, como percebem que tais vivências potencializam a cultura quilombola.

A escuta das narrativas dos estudantes permite apreender como as ações educativas incidem sobre a relação que constroem com suas referências culturais, como reconhecem a capoeira enquanto espaço de continuidade e ressignificação. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as narrativas de seis estudantes do Ensino Fundamental II, buscando evidenciar o que cada um deles sente, nomeia e reconhece no próprio corpo em movimento.

Para preservar o anonimato, os estudantes foram identificados por nomes que fazem referência a lideranças históricas e culturais quilombolas, evocando, simultaneamente a memória e a cultura quilombola. Para esta análise, serão denominados como: Ganga Zumba, Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Malunguinho e Luiza Mahin.⁴⁴

Atentas às narrativas, buscamos compreender os significados das experiências corporais vivenciadas no contexto específico da escola quilombola. Para tornar a análise mais clara, este tópico foi organizado sob a categoria “Sentidos do movimento do corpo para os estudantes”, que se desdobra nas seguintes subcategorias: a) O corpo como lugar de afetividade e pertencimento; b) Ancestralidade e saberes incorporados; c) Afirmação cultural e barreiras institucionais em movimento.

⁴⁴ Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares, líderes do Quilombo dos Palmares; Dandara dos Palmares, guerreira e líder; Tereza de Benguela, líder do Quilombo do Quariterê; Luíza Mahin, ativista de resistência negra no século XIX; Malunguinho, político e ativista contemporâneo. (Fonte: Schwarcz & Starling, *Brasil: uma biografia*, 2015; Reis, *Escravidão e liberdade*, 1993).

a) O corpo como lugar de afetividade e pertencimento

Em determinados momentos, algumas constatações podem parecer triviais, como reconhecer a presença do corpo no processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais na escola. Entretanto, a reflexão de maior profundidade, possivelmente a mais significativa, reside em compreender de que modo o corpo se configura como protagonista das práticas educativas.

É relevante compreender que o corpo não se limita a ocupar um espaço na escola; ele participa ativamente, transformando-o em um espaço de produção de sentidos e socialização. Imbuído de temporalidades e heranças sociais, por meio do corpo “nos expressamos e essa expressão está atrelada às vivências pessoais e o ambiente no qual este corpo está inserido” (Prudêncio, 2016, p.1).

Partindo dessa premissa, ao perguntarmos aos estudantes em quais práticas educativas ou atividades da escola que envolvem o corpo em movimento eles já haviam participado, observamos que todos mencionaram exclusivamente a capoeira, relatando ter participado de apresentações realizadas tanto na escola quanto em outros espaços da comunidade. Alguns destacaram:

Zumba- Tudo que tem na capoeira, já fiz várias apresentações, todas as apresentações que teve na capoeira.

Dandara-Uma roda que a gente teve na praça, uma competição de dança que também envolveu um pouco de capoeira e o maculelé (Notas do diário móvel, Setembro/2025).

Tais narrativas reiteram que a capoeira se constitui como o principal dispositivo de mobilização corporal, configurando-se como os lócus privilegiado onde a experiência educativa converge para o protagonismo discente. O fato de os estudantes apresentarem a capoeira em diversos contextos comunitários evidencia que esse corpo atuante transcende os limites físicos da escola, integrando-se a práticas sociais e coletivas mais amplas.

Nesse sentido, conforme Le Breton (2007, p. 7), percebe-se que os alunos, “através do corpo, apropriam-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilham com os membros da comunidade”. Esses elementos

demonstram que o corpo na capoeira não apenas fundamenta a aprendizagem, mas fortalece articulação entre a cultura escolar e a vida comunitária.

Ao questionar os estudantes sobre os sentidos que atribuem a essas práticas corporais, observa-se uma convergência em torno de um eixo, a capoeira como espaço de pertencimento cultural e afetividade, constituindo-se como uma prática onde vínculos de sociabilidade ganham contornos de unidade familiar, como é evidenciado nos relatos a seguir:

Zumba: É uma coisa que me faz muito bem quando eu estou triste, quando eu estou mal. Se eu estiver passando pelo pior momento da minha vida, eu estou aqui. Se eu estiver bem, eu estou aqui. Então, tudo que eu tiver passando pela minha vida, eu venho pra cá me distrair. Entendeu? Aqui é a minha família, aqui é um lugar que me traz paz.

Dandara- Ela é minha família.

Zumbi: Eu sinto cultura, a capoeira me faz sentir em uma família, porque estamos sempre juntos (Notas do diário móvel, Setembro/2025).

O uso recorrente do termo família nas falas evidencia que os estudantes percebem a capoeira como uma rede de sociabilidade capaz de atender demandas de segurança, apoio mútuo e transmissão cultural. Nesse contexto, o corpo em movimento funciona como mediador de experiências afetivas e culturais, transformando a prática em um “lugar de paz, de refúgio” conforme relatado pelo estudante Zumba. Além disso, o seu depoimento revela que as aulas de capoeira são percebidas como um espaço de acolhimento para conflitos internos, oferecendo amparo emocional diante das adversidades cotidianas.

Ao afirmar que “tudo que eu estiver passando pela minha vida, eu venho para cá me distrair”, Zumba evidencia que a prática proporciona um ambiente seguro, no qual o corpo atua como mediador entre experiências subjetivas e relações sociais, constituindo-se como uma “interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o psicológico e o simbólico” (Le Breton, 2003, p. 97). Ademais, quando se refere à prática como “minha família” e “um lugar que me traz paz”, ele revela que essa vivência corporal é atravessada pela afetividade, produzindo vínculos e acolhendo experiências pessoais que são compartilhadas no coletivo.

Essa vivência permite compreender que o ser humano se insere no mundo de forma essencialmente afetiva, de modo que suas ações e experiências não se dissociam dos sentimentos que as atravessam, os quais se expressam e se reconfiguram no corpo (Silva, 2024).

Nesse sentido, o corpo não se limita a reagir aos acontecimentos, mas constitui o espaço no qual eles são sentidos, significados e incorporados. Esse aspecto ficou evidente na fala do estudante, que relata como, nas aulas de capoeira, é tocado afetivamente pela prática, o movimento é compreendido como um espaço de vivência que o envolve, desperta sensações e transforma sua experiência cotidiana.

Essa dimensão afetiva articula-se de maneira intrínseca ao pertencimento, na medida em que os sentimentos verbalizados pelos estudantes revelam experiências de integração, reconhecimento e valorização. Configura-se, assim, um senso de pertencimento sustentado pelo fato de que as aulas de capoeira favorecem a expressão autêntica dos estudantes, a partilha de trajetórias pessoais, a escuta sensível e a disposição para acolher o outro. Tal compreensão converge com a análise de Mathias (2023, p. 13), ao assinalar que “além da dimensão social e corporal, o pertencimento se caracteriza por um vetor de sentido existencial, atrelado à afetividade”.

Um vetor de sentido existencial que se torna ainda mais evidente nos relatos dos demais estudantes, nos quais emergem sentimentos como “felicidade”, “orgulho” e “refúgio”, culminando na síntese afetiva elaborada por Tereza ao afirmar: “A capoeira é vida, é amor” (Notas do Diário Móvel, setembro/2025). São narrativas que tornam evidentes a capoeira como um dispositivo de mediação entre vivências individuais e experiências compartilhadas, uma vez que, por meio dos movimentos corporais inscritos na prática, os estudantes passam a se reconhecer como integrantes de uma coletividade, constituindo-se enquanto uma unidade existencial (Nóbrega, 2010). Esses relatos indicam que, ao participarem da capoeira, o corpo deixa de ser apreendido como mera materialidade e passa a constituir-se como espaço no qual a afetividade e o pertencimento se realizam de forma sensível e compartilhada.

b) Ancestralidade e saberes incorporados

Durante as observações realizadas nas aulas de capoeira, os estudantes ressaltavam de forma recorrente a importância da roda como espaço formativo. Nesse sentido, durante as entrevistas, foram questionados sobre como aprendem na roda de capoeira a partir do movimento do próprio corpo. Ao relatarem as sensações vivenciadas nesse contexto, alguns

mencionaram sentimentos de calma e serenidade, destacando tratar-se de “uma energia única estar na roda” (Zumba, Notas do Diário Móvel, setembro/2025). Outros estudantes reforçaram a dimensão da ancestralidade presente na prática:

Zumbi-Me sinto meio que conectado com a minha ancestralidade, porque na hora que a roda começa a esquentar, na hora que o jogo começa, as cantigas que são cantadas mudam o jogo todo, soltamos corpo.

Tereza - No começo da roda se canta a ladainha. A ladainha se conta fatos que ocorreram, antigos, lamentação. Coisas que aconteceram no nosso antepassado, e aí a gente joga com o corpo ouvindo as histórias (*Notas do diário móvel, Setembro/2025*).

As falas dos estudantes aprofundam a compreensão do aprendizado corporal na roda de capoeira ao revelar que este se constitui em estreita articulação com a musicalidade e com narrativas históricas. Ao relatar sentir-se conectado à ancestralidade quando “a roda começa a esquentar”, Zumbi evidencia que o movimento do corpo emerge como resposta às cantigas e à dinâmica do jogo. De modo análogo, ao ressaltar a ladainha como narrativa de acontecimentos pretéritos, Tereza sinaliza que o aprendizado na roda demanda escuta atenta, sensibilidade e movimento, configurando o corpo como mediador e veículo de incorporação de histórias coletivas.

Dessa forma, a roda de capoeira integra elementos centrais da ancestralidade e das matrizes africanas, abrindo possibilidades para a constituição e continuidade de práticas culturais que são herdadas e reinventadas. Segundo Antonacci (2014, p. 17), as narrativas da diáspora africana produzem “linguagens corporais e sensibilidades de herdeiros de matrizes orais africanas” que permitem manter a ancestralidade viva.

Nesse sentido, a capoeira configura-se como um espaço em que as ações corporais desses estudantes funcionam como expressões de memórias ancestrais (Mesquita, 2025), na medida em que o corpo responde ao canto e à musicalidade, atualizando no presente uma herança cultural por meio do movimento. As músicas compõem uma rede de elementos que leva “o corpo a sentir, a se refazer nessa vivência” (Mesquita, 2025, p. 47). Nessa experiência, a corporeidade articula práticas e saberes transmitidos historicamente, de modo que a ancestralidade se manifesta no próprio fazer corporal, conforme indica Oliveira (2005, p. 258) “a ancestralidade é o que dá forma ao corpo e, inversamente, o corpo dá conteúdo à ancestralidade”.

Diante dessa concepção, também indagamos aos estudantes quais os motivos que os levaram a participar da capoeira e se havia familiares praticantes e eles relataram:

Luiza - Eu entrei na capoeira porque minha bisa, tinha um tio e ele lutava capoeira, tocava berimbau e tudo. Aí eu comecei a fazer também, eu entrei por causa disso.

Dandara - Eu comecei a participar porque eu conhecia o professor, e ele me chamou para vir nas aulas. Aí eu gostei bastante. E hoje quando eu tô lutando capoeira, eu coloco na minha frente levar a capoeira para vida e para mostrar para a minha família, tipo, os futuros que vão vir da minha família. Então eu sempre tento lembrar disso.

Malunguinho - Meu amigo me chamou, e eu também chamei outros amigos, e eu aprendi lá que em algum momento da minha vida, eu tenho que passar isso para outra pessoa. (*Notas do diário móvel, Setembro/2025*).

Os relatos dos estudantes indicam que o ingresso na capoeira está intrinsecamente ligado a um sentido de continuidade histórica e cultural. Essa percepção encontra ressonância em Oliveira (2005, p. 99-100), para quem o corpo é “ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo, ao mesmo tempo, é a ancestralidade e é por ela regido”, evidenciando que o movimento corporal não se limita ao presente, mas carrega marcas de experiências e memórias que o antecedem, orientando a ação no presente.

No caso de Luiza, essa “anterioridade” se manifesta por meio da memória familiar, sua prática corporal reconecta-a ao tio-bisavô, revelando um corpo atravessado por uma história que o antecede. Nos depoimentos de Dandara e Malunguinho, a ancestralidade se apresenta de maneira ativa, seus corpos, também regidos pela ancestralidade (Oliveira, 2005) assumem a responsabilidade de prolongar e transmitir essa prática às gerações seguintes. Nessa conjuntura, ao se engajarem na capoeira, os estudantes adquirem a percepção de que ela guarda em si os valores da ancestralidade como uma transmissão geracional, que representa continuidade cultural.

Simultaneamente, a capoeira se configura como forma de resistência histórica. Como ressalta Munanga (2020, p. 12), “o esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações” constitui também uma resposta à violência colonial, período em que práticas de afastamento e apagamento histórico foram utilizadas para enfraquecer a consciência dos povos subjugados. Nesse sentido, ao ser incorporada ao cotidiano escolar, a capoeira propicia que os estudantes resgatem essa história por meio do corpo, transformando a prática em gestos de libertação e de afirmação de sua identidade.

Em síntese, a capoeira articula-se a saberes incorporados, compreendidos como saberes culturais enraizados no corpo e expressos por meio do movimento. Sob essa perspectiva, sua prática possibilita aos estudantes o desenvolvimento de habilidades corporais, ao mesmo tempo em que os aproxima de sua história e cultura, fortalecendo um sentimento de continuidade que os reconecta ao fio condutor que os liga à sua ancestralidade.

c) Afirmação cultural e barreiras institucionais em movimento

No decorrer das entrevistas, os estudantes foram convidados a refletir sobre os modos pelos quais a cultura quilombola se manifesta nas atividades desenvolvidas pela escola e sobre como essa presença se manifesta no cotidiano escolar. As respostas indicam que as aulas de capoeira é a principal prática educativa que potencializa a cultura quilombola, conforme destacado nas narrativas a seguir:

Zumba- Na capoeira, ela traz reconhecimento para o colégio. Se não me engano, é o único colégio quilombola da cidade. Através da capoeira a gente dá orgulho nossos pais, nosso povo. Quando a gente faz apresentações fora, as pessoas perguntam quem foi quem fez? Quem foi quem fez aquilo ali? Foram os estudantes do colégio quilombola. (*Notas do diário móvel, Setembro/2025*).

Ao afirmar que a capoeira “traz reconhecimento para o colégio”, o estudante indica que a prática corporal funciona como espaço de visibilidade institucional, permitindo que a cultura quilombola seja percebida e valorizada em um contexto social que frequentemente a invisibiliza e a silencia (Sousa, 2008). Ao destacar que o colégio é o único quilombola da cidade, sua fala torna explícita a singularidade da experiência e a responsabilidade de representar a comunidade. Essa dimensão se reforça quando ele observa que é “através da capoeira que a gente dá orgulho aos nossos pais e ao nosso povo”.

Por meio dessa narrativa, percebe-se que, ao valorizar as apresentações de capoeira, o estudante reconhece nelas uma forma de tornar visível a cultura quilombola e de reafirmar sua presença em outros espaços. Essa percepção revela uma dimensão de resistência e afirmação cultural, que, nas palavras de Nascimento (1992, p. 1), consiste em “resgatar a nós mesmos da armadilha da negação e do esquecimento; significa estarmos reafirmando a nossa presença ativa”. Essa concepção de prática como reafirmação cultural é corroborada pelos demais

estudantes, que também ressaltam a importância da capoeira como meio de visibilidade e afirmação da cultura quilombola:

Dandara - Nas oficinas que tem na escola, porque dá para ver que é um colégio quilombola. Tudo que a gente tem aqui na escola é do Afro quilombola. Então, todas as oficinas que tem: teatro, capoeira, dança, mostram um pouco do quilombo. E é uma coisa que para mim simboliza demais. E a capoeira também vem do quilombo, e é uma coisa que eu amo fazer.

Malunguinho- A capoeira mostra a cultura quilombola, e a gente vai aprendendo com o corpo, e também vamos conversando lá na capoeira. O que todo mundo já passou, preconceito com religião, a raça e tal, o professor de capoeira tenta fazer de tudo para não acontecer racismo.

Luiza - A capoeira, é porque permanece a nossa cultura, a cultura negra. Então, a capoeira, tipo, tira muito o racismo dessa escola. Aí é muito bom. (*Notas do diário móvel, Setembro/2025*).

A fala da estudante Dandara indica que as práticas educativas que envolvem o corpo, como teatro, capoeira e dança, promovem a visibilidade do cotidiano e da identidade quilombola no espaço escolar. Ao afirmar que essas práticas “mostram um pouco do quilombo”, Dandara sugere que tais atividades funcionam como mediadoras de saberes e experiências enraizadas na história e na cultura local. Nesse sentido, sua narrativa revela que essas práticas se integram ao cotidiano escolar como manifestações “legítimas de celebração da comunidade, de resistência, de valorização étnica” (Campos; Maldonado, 2023, p. 19).

Essa compreensão reforça a concepção de que o corpo constitui um arquivo vivo de histórias e saberes, sendo impossível tratar da cultura sem reconhecer a centralidade da experiência corporal (Oliveira, 2005; Nascimento, 2018). As falas de outros estudantes aprofundam essa perspectiva ao indicarem que a capoeira permite a vivência da cultura quilombola por meio do corpo, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre trajetórias históricas marcadas pelo racismo, pelo preconceito religioso e por desigualdades sociais. Ao observarem que o professor de capoeira “tenta fazer de tudo para não acontecer racismo” e que a prática “tira muito o racismo dessa escola”, os estudantes evidenciam o caráter pedagógico e intencional dessa prática.

Nesse sentido, a capoeira consolida-se como uma prática educativa antirracista que, conforme propõe Munanga (2008), mobiliza linguagens que ultrapassam a racionalidade estrita, alcançando o imaginário e as representações sociais. É nessa direção que se inscreve a fala de

Luzia, ao indicar que a capoeira é a prática que faz permanecer, no cotidiano escolar, a cultura negra assegurando sua continuidade e visibilidade no espaço educacional. Trata-se, portanto, de uma experiência formativa que se desenvolve em consonância com a DCNERER (2004) e a DCNNEEQ (2012).

Dessa forma, a capoeira é compreendida pelos estudantes como uma atividade que se constitui em espaço de reconhecimento histórico, social e cultural no contexto escolar. Ao tensionar o legado colonial que, historicamente, objetificou e silenciou o corpo negro, a capoeira promove deslocamentos de sentido que possibilitam aos estudantes assumir a autoria de suas próprias histórias e elaborar uma compreensão mais crítica da cultura na qual estão inseridos (Mesquita, 2025).

Entretanto, as vozes dos estudantes revelam que essa prática educativa, corporal e cultural, não está isenta de limites e tensões no cotidiano escolar. São corpos que travam “silenciosas batalhas atravessados por rios sinuosos”, como metaforiza Almeida (2018) no poema que abre esta seção, indicando que a experiência da capoeira envolve tanto afirmação quanto resistência. Essas tensões se tornam evidentes nos relatos dos estudantes, que descrevem obstáculos concretos para a realização das atividades e para o reconhecimento da própria cultura. Diante desse quadro, os alunos afirmam:

Zumba- Mas nem todos professores apoiam a capoeira aqui. É uma luta para nós ensaiar, para nós treinar, para nós ter um dia de roda. Porque basicamente tem que fazer barulho. Tem que ter som. Então, só podemos fazer um dia de sábado ou domingo quando a escola está fechada, e mesmo assim é uma luta para conseguir um treino. Pelo menos uma hora, uma hora e meia. É uma luta para a gente manter ativo isso aqui. Porque isso aqui é cultura para escola, para todo mundo.

Tereza - Para umas pessoas sim, né? Agora para outras não. Nem todos professores valorizam a cultura, se importam com a capoeira. (*Notas do diário móvel, Setembro/2025*).

Os relatos apontam que a capoeira se configura como uma prática de resistência na escola, na qual o corpo se engaja na afirmação da presença cultural diante das limitações institucionais. A fala de Zumba ao mencionar que os treinos só podem ocorrer quando a escola está fechada, enfrentando, mesmo assim, inúmeros obstáculos, denuncia, de forma contundente, como a experiência corporal e cultural é regulada e restringida pela instituição, separando o corpo de seu contexto sócio-histórico e cultural e limitando os modos de saber quilombolas.

No plano normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabelecem que o currículo escolar deve articular-se à memória coletiva, às práticas culturais, aos usos, às tradições e a outros elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas (Brasil, 2012). Nessa perspectiva, atividades como a capoeira encontram respaldo como práticas educativas alinhadas a tais orientações. Não obstante, as narrativas dos estudantes evidenciam que, na concretização cotidiana dessas proposições, persistem limitações substanciais que dificultam sua efetivação no contexto escolar.

A necessidade de realizar os treinos de capoeira fora do horário escolar regular, enfrentando obstáculos logísticos e a falta de apoio de alguns docentes como foi citado pelos dois estudantes, demonstra que a cultura quilombola ainda esbarra em resistências internas e barreiras práticas. Apesar das garantias legais, a presença da cultura quilombola no ambiente escolar permanece condicionada e vulnerável, exigindo dos estudantes esforços adicionais para tornar visível e efetiva sua experiência cultural.

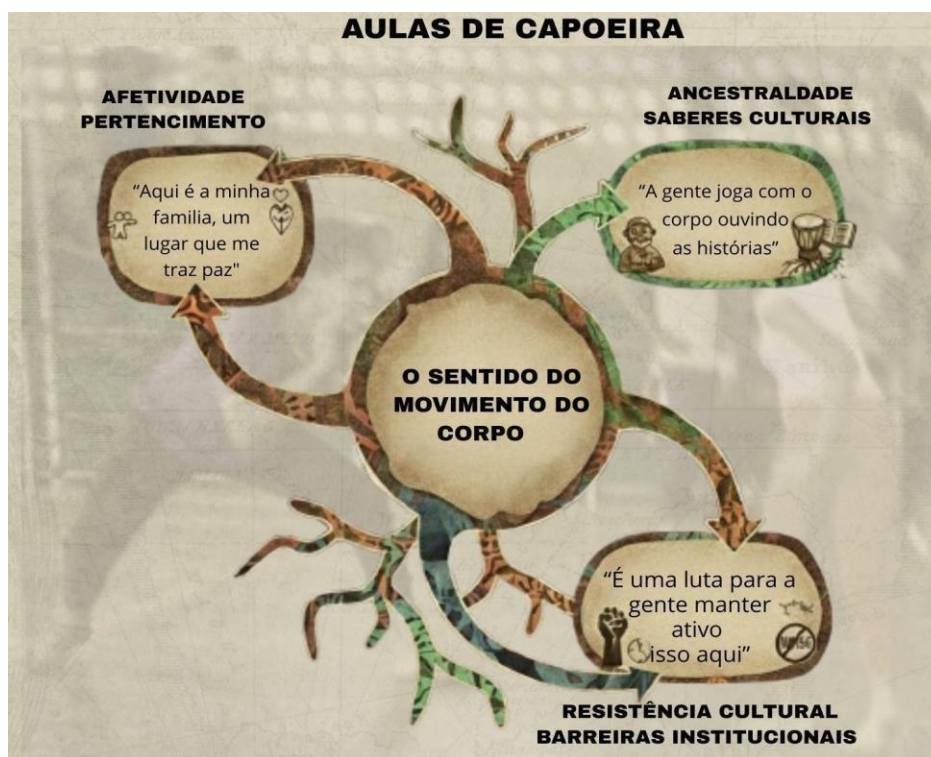
Esse processo aproxima-se do conceito de epistemicídio, definido por Carneiro (2005) como a destruição sistemática dos modos de existir, saber e produzir conhecimento das populações negras. Observa-se, assim, a adoção de uma visão fragmentada do corpo, mesmo em um espaço que, idealmente, deveria privilegiá-lo como centro das experiências dos sujeitos, permitindo questionar estigmas, preconceitos e promover práticas pedagógicas mais humanizadas (Freire; Dantas, 2012).

O cotidiano escolar, como expressa o aluno, tem regulado “condutas e modos de ser” (Quadrado e Ribeiro, 2005, p. 3). Diante desse contexto, observa-se que, mesmo em uma escola quilombola, as potencialidades de afirmação cultural e de valorização do corpo negro nem sempre se concretizam. O corpo, a cultura quilombola continuam a ser controlados e silenciados. Assim, a lógica escolar tem frequentemente subordinado o corpo à disciplina e à ordem, desconsiderando que é na experiência corpórea que se realiza a existência, o saber e a transmissão cultural (Gomes, 2003; Nóbrega, 2005, 2010; Le Breton, 2007).

Em suma, ao realizar uma incursão panorâmica sobre as unidades de significado emergentes das falas dos estudantes, percebe-se que, ao se engajar em práticas educativas como as aulas de capoeira, o corpo do estudante funciona como ponto de encontro e articulação de

sentidos, consolidando “diálogos, resistências, sonhos, sentimentos, conquistas e negações” (Bezerra, 2021, p. 112). Nesse contexto, a figura 13 apresenta uma síntese visual das ideias mais expressivas extraídas das narrativas dos estudantes, organizadas de modo a evidenciar os sentidos atribuídos ao movimento do corpo nas práticas analisadas.

Figura 13- Síntese das representações do sentido do movimento do corpo



Fonte : Elaboração da Pesquisadora

Essa síntese permite analisar que os sentidos atribuídos ao movimento corporal pelos estudantes do Ensino Fundamental II, no contexto das aulas de capoeira, não se restringem à prática em si, sendo constituídos nas inter-relações estabelecidas entre os próprios estudantes, a cultura quilombola e o espaço escolar. No conjunto das práticas educativas da escola, a capoeira se configura como eixo estruturante, mediante o qual o corpo dos estudantes se afirma como manifestação viva da cultura. As vozes, ou, mais precisamente, os corpos na roda revelam, simultaneamente, os processos que consolidam e intensificam a cultura quilombola e as tensões, barreiras e resistências que marcam sua presença no interior da instituição escolar.

6.4 O corpo dentro e fora da roda: Impactos das ações educativas na preservação das raízes culturais e no engajamento estudantil

Observar os impactos das ações educativas que mobilizam o corpo é como debruçar-se sobre a dinâmica de uma roda de capoeira, que como vimos, é um espaço de intensa potência formativa. Para os estudantes que participam ativamente, essa experiência vai além da aprendizagem técnica, funcionando como processo de ressignificação de suas raízes culturais. Com base nessa premissa, apresenta-se, a seguir, o trecho dos *espirais* do caminhar, no qual se registram as percepções da pesquisadora decorrentes da observação das aulas de capoeira.

Sentada perto do atabaque que fica na entrada da escola, venho relatar o que (ou)vi nos corpos dos estudantes. Não eram apenas palavras que surgiam, mas gestos, olhares, risadas e pausas, que contavam histórias e afirmavam pertencimentos. Cada corpo parecia falar junto, revelando a importância da capoeira e do espaço escolar para afirmar sentidos que iam além da fala. Percebi presença, vontade de participar, desejo de mostrar e compartilhar suas raízes e também suas angústias. Foi nesse encontro de corpos e histórias que se manifestava a potência do vivido dentro da roda, me fazendo refletir também sobre aqueles corpos que não participam dessas práticas, os corpos fora da roda (Notas dos espirais do caminhar, Setembro/2025).

A experiência dos corpos dentro da roda contrasta com a realidade de um grande número de estudantes que permanecem à margem dessas práticas. Como destacado no início deste Movimento VI, os dados quantitativos⁴⁵ indicam que a participação dos alunos do Ensino Fundamental II é muito reduzida nas práticas educativas como aula de capoeira e alunas de dança e teatro. Esse cenário demonstra que, enquanto alguns corpos dentro da roda experienciam pertencimento, reconhecimento e afirmação de suas raízes culturais por meio dessas práticas, muitos outros permanecem ausentes ou desengajados, embora igualmente integrados ao contexto escolar.

Desse modo, emerge uma tensão constitutiva: as práticas educativas da escola que articulam corpo, cultura e educação configuram-se como espaços de potência formativa, capazes de fortalecer e difundir a cultura quilombola, mas essa potência convive com limitações de alcance e participação. Compreender a experiência educativa corporal requer, portanto, um olhar simultâneo sobre os corpos que vivenciam a roda, aqueles que permanecem à margem e aqueles que orientam e conduzem a prática, os docentes. Nesse sentido, como ressaltam

⁴⁵ Dados extraídos do gráfico apresentado na subseção 6., Primeira ginga: Impressões iniciais das práticas educativas.

Rodrigues e Silva (2018, p. 5), o professor “é um ouvinte daquilo que é dito [...], mas também, do que não é dito e que se evidencia corporalmente, seja pelos gestos, pela posição do corpo, pela respiração e até mesmo pelo silêncio”.

Posto isto, ainda que o foco da pesquisa seja os estudantes do Ensino Fundamental II, torna-se imprescindível analisar a atuação dos educadores: como eles incentivam e valorizam os movimentos corporais e a cultura nas atividades, e de que forma suas práticas favorecem o engajamento estudantil. Destacam-se, nesse contexto, as falas dos docentes, tanto do professor de capoeira quanto da professora de dança e teatro.

Convém ressaltar que, embora o recorte empírico desta pesquisa não tenha se debruçado diretamente sobre as aulas de dança e teatro, dado que não havia alunos do Ensino Fundamental II que participassem integralmente dessas práticas, o relato da docente evidencia a relevância dessas atividades como espaços nos quais corpo e cultura se entrelaçam, proporcionando às estudantes experiências significativas de engajamento, expressão e vivência da cultura quilombola.

A importância dessas práticas é reiterada pelos próprios docentes, que destacam seu impacto na afirmação cultural e na construção de pertencimento dos estudantes. Como observa o professor de capoeira:

Prof. de capoeira As aulas de capoeira 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 móvel, agosto/2025).

De forma complementar, a professora de dança e teatro adverte:

Profa. de dança e teatro- Eu sempre busco articular o corpo com a cultura quilombola nas minhas aulas, porque é uma questão de afirmação de identidade, principalmente quilombola. Durante minhas aulas, percebi que muitos alunos não se reconheciam como quilombola. Ao trazer o corpo para dentro da aula, incorporo minhas referências quilombolas, mostrando que o corpo deles também é quilombola e precisa ser despertado. Esse corpo negro é resistência (Notas do diário móvel, outubro/2025).

A partir desses relatos, observa-se que os docentes promovem práticas que permitem aos estudantes reconhecerem e afirmarem sua cultura por meio do corpo, transformando a experiência escolar em um espaço de pertencimento e expressão cultural. Nesse sentido, como tais ações possibilitam que os estudantes sejam inseridos no contexto escolar e que sua cultura seja valorizada de forma que fortaleça seus marcadores identitários.

Em continuidade a essa análise, a professora de dança enfatiza que, apesar de um número reduzido de estudantes participarem dessas aulas, aqueles que se engajam 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 móvel, agosto/2025). Essa observação revela como a prática corporal contribui para a afirmação identitária e para o fortalecimento da presença dos estudantes no espaço escolar, sinalizando transformações na forma como ocupam o ambiente e se relacionam com o próprio corpo.

Conforme assinala Nóbrega (2005), o corpo em movimento permite ao sujeito posicionar-se no mundo, tornando-o epicentro do conhecimento e habilitando a percepção e interpretação da realidade a partir da motricidade. Nesse sentido, o engajamento nas aulas de capoeira, dança e teatro constitui um processo no qual o corpo, ao ser mobilizado, incorpora saberes culturais, fortalece vínculos com a identidade quilombola e inaugura modos próprios de interação e expressão no contexto escolar.

No entanto, os docentes destacam os desafios institucionais e sociais que permeiam esse campo, os quais se refletem também nos dados quantitativos, indicando a reduzida participação dos estudantes do Ensino Fundamental II e evidenciando limitações de natureza tanto externa quanto interna. O professor explica:

Prof. de capoeira- Não são muitos estudantes que participam, especialmente porque existem outras barreiras na escola. Há discriminação dentro da própria escola quilombola. Para a roda acontecer, precisa de música, precisa de instrumentos, e aqui 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 móvel, Agosto/2025).

A fala do docente revela que, além das barreiras logísticas, existem dispositivos institucionais que regulam e restringem a experiência cultural, demonstrando como práticas vinculadas à cultura quilombola permanecem tensionadas no espaço escolar. Tal percepção é reforçada pelos estudantes, que, conforme destacado na subseção anterior, também relataram esses obstáculos à participação e à vivência plena da capoeira, indicando que os corpos engajados na roda permanecem historicamente marcados, como assinala Soares (2023, p. 15),

o corpo constitui-se como um “espaço dos traumas e das marcas de resistência, no qual fica registrada toda uma história de vida (individual e coletiva) ”.

Limitações como horários restritos e a percepção da prática como “barulho” revelam que, mesmo em um contexto escolar quilombola, os corpos continuam mediados por normas, preconceitos e hierarquias, exigindo esforços constantes para que a prática corporal transcenda a mera formalidade e se configure como espaço de afirmação identitária, resistência e engajamento cultural.

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 matrizes culturais no tempo e no espaço escolares.

Ademais, o professor de capoeira destacou que muitos docentes “não consideram importante essas práticas, porque não moram aqui na comunidade e não convivem com a cultura” (Notas do Diário Móvel, 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, dessa Resolução, entre os princípios que devem orientar essa modalidade educativa está a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (Brasil, 2012, p. 6), assegurando que os professores estejam capacitados para atuar com sensibilidade às especificidades culturais, sociais e históricas das comunidades quilombolas.

Complementarmente, o Art. 48 inserido na seção que trata da formação, atuação e profissionalização dos docentes, estabelece que “a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 16), reforçando a importância de docentes quilombolas para fortalecer o vínculo cultural entre escola e comunidade.

Contudo, como assinala Chagas (2023, p. 17), muitos professores “desconhecem a realidade local, nos modos de ser, pensar, agir e estar no mundo”, revelando a distância entre o

arcabouço normativo e sua efetivação prática. Essa lacuna na formação docente se soma a limitações institucionais, sociais e estruturais, destacadas pela professora de dança, que identifica o baixo engajamento dos estudantes tanto na falta de interesse de alguns alunos quanto nos preconceitos presentes na escola e no contexto familiar.

A precariedade da infraestrutura agrava ainda mais essas condições. Conforme relata a docente responsável pelas aulas de dança e teatro: “todas as aulas de dança e teatro ocorrem aqui na biblioteca, nesse espaço pequeno, limitado” (Notas do Diário Móvel, outubro/2025), uma vez que a impossibilidade de compartilhar a quadra com as aulas de capoeira e de educação física restringe o uso do espaço e dificulta a organização das atividades. Essas limitações impactam a vivência das práticas corporais e restringem a expressão cultural dos estudantes, demonstrando como obstáculos institucionais e estruturais comprometem a plena implementação dos princípios estabelecidos pelas DCNEEQ (Brasil, 2012).

Nesse contexto, as aulas de capoeira, dança e teatro assumem papel central, uma vez que o movimento corporal funciona como mediador entre o estudante e sua cultura. Como enfatizado no início desta seção, observar essa dinâmica é como adentrar uma roda: para os estudantes que participam ativamente, o corpo deixa de ser retraído e assume uma presença firme, preservando e ressignificando as raízes culturais quilombolas. Ao integrar essas referências culturais, essas práticas educativas transformam o corpo do estudante em um território de resistência, convertendo a aula em um processo vivo de pertencimento e engajamento.

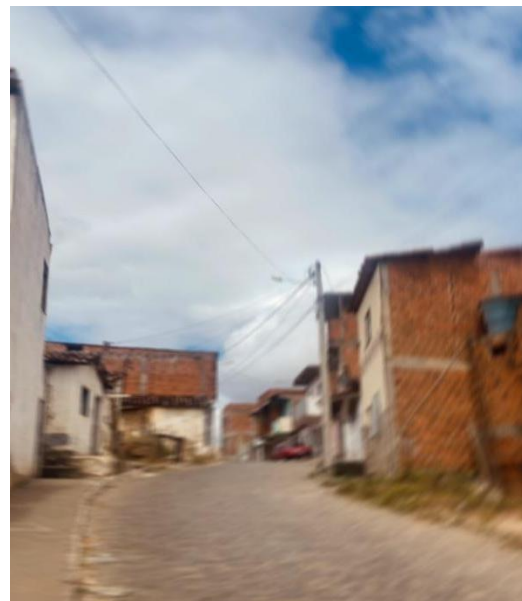
Entretanto, a compreensão plena dessa experiência exige acolher as ausências e reconhecer que os corpos “fora” da roda não se limitam apenas aos estudantes que não participam dessas atividades. A resistência institucional que rotula o som dos instrumentos da capoeira como “barulho”, o distanciamento de docentes que desconhecem a cultura local e as limitações da infraestrutura revelam que a própria escola, muitas vezes, permanece do lado de “fora” dessa roda. Esse quadro analítico evidencia que as barreiras para a concretização de uma Educação Escolar Quilombola integral são tanto estruturais quanto formativas. Assim, o impacto pleno dessas práticas só se efetiva quando a escola deixa de ser apenas o local onde a roda acontece para tornar-se, ela mesma, o próprio movimento, no qual estudantes e educadores se reconhecem como partes integrantes de uma cultura que pulsa e se afirma através do corpo.

7. MOVIMENTO VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM (RE) ENRAIZAR CONTÍNUO

46

Raízes

Pode não parecer, mas eu tenho uma história.
 Uma casa com alicerces profundos, paredes flexíveis.
 No quintal uma mina d'água na sombra de um jequitibá
 Lugar, onde crescemos e nos firmamos eu e antepassados
 reverenciado na alegria e na tristeza.
 Ponto de redenção para o qual inevitavelmente sempre
 serei chamada.
 A aprender suportar o doido processo de transformação do tecido.
 E com o corpo totalmente exposto tear a nova pele.
 Pode não parecer, mas eu tenho uma história completa
 com bases profundas e paredes flexíveis.
 [...]
 Quilombolas
 (Ana Cruz, 2008, p.09)



As considerações finais que se anunciam configuram um círculo de escrita em movimento, que se recusa ao gesto do encerramento. As raízes que sustentam esta pesquisa não se imobilizam nestas páginas; permanecem em curso, projetando-se para além do texto. Trata-se de um círculo contínuo, no qual os sentidos produzidos ao longo do percurso investigativo podem vir a constituir-se como raiz para outros caminhos de pesquisa.

Desde o início, partiu-se do entendimento de que toda investigação se ancora em raízes anteriores à sua formalização escrita, inscritas nas experiências da pesquisadora, nas escolhas que delineiam o percurso investigativo e no desejo de compreender a realidade em foco. Ao

⁴⁶ A imagem compõe o diário móvel da pesquisadora. Optou-se por incluir esta imagem em diálogo com o poema Raízes, de Ana Cruz, do livro Guardados da Memória (2008), porque ela representa visualmente os alicerces da comunidade quilombola Barro Preto, situada nas proximidades da escola. A fotografia retrata algumas casas da comunidade, que, inseridas no chão local, simbolizam solidez, pertencimento e continuidade histórica. Essa escolha se justifica pela relação simbólica entre essas construções e a ideia do poema de “casa com alicerces profundos e paredes flexíveis”, funcionando como referência do ponto de partida das raízes culturais dos estudantes. Assim como o corpo, que nesta pesquisa é concebido como fundamento das trajetórias, essas casas expressam a origem, a força e a persistência dessas raízes.

longo desse trajeto, tais raízes encontraram outras: as dos estudantes do Ensino Fundamental II. Nesse encontro, o corpo afirmou-se como alicerce, emergindo como espaço de presença e de expansão dessas raízes.

Em diálogo com o poema de Cruz (2008, p. 9), o corpo é compreendido como uma “casa de alicerces profundos e flexíveis”. A partir dessa compreensão, esta pesquisa voltou-se à reflexão sobre a presença do corpo nas práticas educativas e no cotidiano de uma escola quilombola, buscando compreender como os movimentos corporais vêm sendo vivenciados pelos estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola quilombola, em Jequié-BA, e como têm potencializado as suas raízes culturais

A investigação foi organizada em sete movimentos, cada qual revelando-se como uma verdadeira “mina d’água na sombra de um jequitibá, lugar onde cresceu e se firmou a pesquisa” (Cruz, 2008). No Movimento I, evidenciaram-se as raízes iniciais do estudo, apresentando-se as motivações e a trajetória que constituíram a pesquisadora como corpo-pesquisadora. Esse encontro com a pesquisa deu-se a partir das memórias da infância e das experiências formativas que compõem a sua história.

No Movimento II, analisou-se a constituição histórica, social e cultural das escolas quilombolas enquanto territórios de (re) existência, marcados por trajetórias contínuas de enfrentamento à escravidão e às desigualdades que se prolongam no período pós-abolição. Reconheceu-se a educação escolar quilombola como conquista política e cultural, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, legislações e demais normativas legais, destacando-se a distinção entre a “escola no quilombo” e a “escola do quilombo”.

No Movimento III, o corpo foi compreendido como “corpo-documento” e linguagem viva, portador de histórias e pertencimentos culturais. O desenvolvimento do texto deu-se a partir da articulação entre corpo, cultura e educação, evidenciando que, historicamente, a escola produziu silenciamentos do corpo. Em contraponto, delineou-se um deslocamento conceitual no qual o corpo passa a ocupar lugar central na experiência educativa, e o movimento corporal se apresenta como forma de afirmação da cultura quilombola vivenciada pelos estudantes.

Para sustentar esses movimentos, recorreu-se a autores que discutem epistemologias e direitos quilombolas, como Munanga (2004); Moura (1981,1988, 2014,2004); Gomes (2005), Beatriz Nascimento (2018); Antônio Bispo dos Santos (2015, 2021) assim como àqueles que

problematizam a separação entre corpo e mente no campo educacional, reconhecendo o corpo como elemento central da aprendizagem e da expressão cultural, entre eles Le Breton (2007, 2008, 2010, 2012); Kunz (2012); Nóbrega (2005, 2010, 2016) e outros.

Na quarta seção, Movimento IV, explicitam-se as raízes que sustentam esta investigação e os caminhos metodológicos percorridos. A pesquisa inscreve-se no campo qualitativo, com inspiração na abordagem etnográfica, delineando o método adotado, os instrumentos de produção dos dados, o contexto da investigação e os participantes envolvidos. Esse percurso metodológico possibilitou compreender de que modo os estudantes do Ensino Fundamental II vivenciam os movimentos corporais no espaço escolar e como, por meio de suas narrativas, atribuem sentidos a essas experiências em diálogo com suas raízes culturais.

Esse movimento nos conduziu aos Movimentos V e VI, correspondentes às incursões *in loco* da investigação. Os dados produzidos evidenciam que o corpo ocupa uma posição marcada por ambiguidades no processo educativo: em determinados momentos, é reconhecido como elemento formativo; em outros, é deslocado para um lugar secundário, restrito e pouco legitimado no cotidiano escolar. De forma articulada, esses movimentos permitem compreender como o corpo em movimento é vivido e significado em uma escola quilombola, revelando tensões e limites que atravessam essa dimensão da experiência educativa.

O olhar voltou-se, inicialmente, para a sala de aula, espaço em que predominam práticas de regulação e contenção do corpo. O movimento tende a ser associado à dispersão, sendo frequentemente silenciado em favor de uma organização pedagógica que privilegia a imobilidade, o controle do tempo e a vigilância dos gestos. O corpo do estudante permanece pouco reconhecido como dimensão constitutiva da experiência escolar, e as oportunidades de expressão cultural por meio do movimento mostram-se escassas.

Os estudantes do Ensino Fundamental II encontram-se submetidos a práticas que reforçam a contenção, a vigilância e o silenciamento corporal, tratando o movimento como obstáculo ao aprendizado. Essa dinâmica evidencia uma tensão persistente entre o desejo dos estudantes de ocupar os espaços escolares por meio de sua corporalidade e uma lógica pedagógica que naturaliza a imobilidade como condição para a disciplina.

Nesse cenário, a Educação Física desponta como o principal e, em muitos casos, o único espaço em que o corpo encontra autorização para se mover de maneira mais ampla. Fora desse

componente curricular, as experiências corporais permanecem episódicas e fragmentadas, o que indica a dificuldade da escola em integrar o corpo em movimento às práticas educativas cotidianas.

Ao ampliar o foco para outros tempos e espaços da escola, especialmente para práticas educativas e culturais que envolvem o corpo, como as aulas de capoeira, observa-se um deslocamento significativo. Nesses momentos, os estudantes rompem com a lógica de contenção típica da sala de aula e afirmam uma presença ativa, marcada por engajamento e expressividade. As rodas de capoeira configuram-se como espaços em que os corpos se movimentam de forma ampla e ritmada e os estudantes interagem de modo colaborativo, em diálogo com a musicalidade e a dinâmica do jogo.

Dessa forma, o corpo deixa de ser objeto de controle e torna-se espaço de expressão e experiência cultural. Essas práticas evidenciam que os estudantes conseguem criar oportunidades de afirmação de sua presença, tensionando normas escolares historicamente voltadas para limitar o movimento e o protagonismo corporal. Os relatos dos próprios estudantes revelam que as aulas de capoeira se configuram como espaços de afetividade, ancestralidade e sociabilidade, aproximando-os de suas referências culturais e fortalecendo vínculos com sua identidade quilombola.

Entretanto, esses relatos também indicam obstáculos institucionais e estruturais que comprometem a efetivação das práticas educativas corporais. Manter-se engajado nessas atividades representa uma luta cotidiana, marcada pela resistência de parte do corpo docente, que chega a declarar que tais práticas “atrapalham” a rotina escolar. Como consequência, as aulas de capoeira são frequentemente remanejadas para horários em que a escola não está em funcionamento, evidenciando uma política de silenciamento na qual o corpo é contido e, por extensão, a cultura quilombola que ele expressa é silenciada.

Além das barreiras apontadas pelos estudantes, os docentes das aulas de capoeira, dança e teatro identificam outras dimensões que dificultam a consolidação dessas práticas. A presença de preconceitos e concepções restritivas, tanto no ambiente escolar quanto manifestadas por estudantes e familiares, limita a mobilidade e a expressão corporal, contribuindo para que essas atividades permaneçam invisibilizadas e pouco reconhecidas como espaços de aprendizagem e afirmação cultural.

Parte desses obstáculos decorre da presença de professores desvinculados da comunidade quilombola, da limitação de espaços físicos, da improvisação de locais para as aulas e das restrições temporais, revelando múltiplas camadas de resistência simbólica e estrutural. No âmbito familiar e entre os próprios estudantes, observa-se desconhecimento sobre a importância dessas práticas, manifestado em desinteresse, resistência ou participação restrita. Esse quadro é agravado pelo contexto de violência presente na comunidade, que leva os pais e responsáveis a restringirem a frequência dos estudantes nas aulas realizadas em horários alternativos ou noturnos.

Apesar dos avanços promovidos pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e para a Educação Escolar Quilombola (2012), verifica-se que os objetivos desses documentos ainda enfrentam dificuldades para serem plenamente alcançados nesse contexto escolar. A análise das falas de estudantes, docentes e do panorama institucional evidencia lacunas na efetivação dessas políticas, especialmente quanto à integração da cultura local às práticas pedagógicas.

Observa-se, ainda, que a formação docente carece de aprofundamento sobre a temática quilombola, abrangendo conhecimentos históricos e culturais, bem como orientações sobre educação étnico-racial. Embora a participação dos estudantes em práticas educativas corporais, como a capoeira, proporcione aprendizado sobre a história da comunidade e suas tradições culturais, tais vivências permanecem pouco presentes na sala de aula. Nesse contexto, mostra-se necessária a implementação de práticas pedagógicas que incorporem a cultura quilombola, acompanhadas de uma formação inicial e continuada de docentes capaz de superar as limitações indicadas pelas diretrizes educacionais vigentes.

Em síntese, embora aulas de capoeira, dança e teatro se configurem como instrumentos centrais para a afirmação cultural dos estudantes, persistem restrições significativas à sua efetivação. A participação permanece limitada, e grande parte dos estudantes continua à margem dessas práticas, evidenciando a necessidade de estratégias institucionais que integrem o corpo e a cultura quilombola ao cotidiano escolar.

Essa realidade suscita um questionamento urgente: os estudantes que não participam dessas práticas educativas permanecem com seus corpos silenciados, privados de vivências

capazes de potencializar suas raízes culturais e transformar o corpo em espaço de expressão e pertencimento?

Diante desse cenário, 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 quilombola 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 condições, é possível conceber uma “escola do quilombo”, não apenas como instituição situada em territórios quilombolas, mas como espaço construído a partir do diálogo com saberes, corpos e experiências presentes. Trata-se de uma escola que organiza seus tempos, espaços e práticas pedagógicas de modo a permitir que os corpos se movimentem e se expressem, percebendo-os não como objetos ou instrumentos de controle, mas como formas de expressão cultural capazes de desafiar a concepção ainda hegemônica de que o aprendizado exige passividade ou quietude.

Embora esta reflexão se articule a partir do contexto da Educação Escolar Quilombola, seus desdobramentos se estendem a todos os âmbitos educacionais, evidenciando a necessidade de repensar estruturas, práticas e políticas pedagógicas que historicamente invisibilizam o corpo como sujeito e agente de conhecimento e cultura. Ao reconhecer o corpo em movimento como linguagem cultural, esta pesquisa aponta caminhos para que a escola se torne um espaço de afirmação e fortalecimento das raízes culturais dos estudantes. Aprender, assim, não se limita à aquisição de conteúdos, realiza-se no corpo e por meio dele, como forma de experienciar, expressar e afirmar modos de ser, indicando possibilidades para práticas pedagógicas culturalmente conectadas à vida dos estudantes.

Podemos, assim, afirmar que este Movimento VII não se conclui aqui. As raízes não permaneceram em solo estático; percorreram os corredores da escola, giraram nas rodas de capoeira e se desdobraram em narrativas que reafirmam cultura e pertencimento, ao mesmo tempo em que revelam os limites e barreiras que ainda cercam a vivência do corpo. Ao revisitar o que foi mobilizado nesta investigação, percebe-se que cada movimento foi nutrido pelo

reconhecimento dessas raízes como referência inevitável, imbricando corpo, cultura e educação de forma indissociável.

Retomando as palavras de Cruz (2008, p.9), compreendemos que este estudo se apresenta, antes de tudo, como uma abertura para novos movimentos, ressaltando a necessidade de “aprender a suportar o doído processo de transformação do tecido” que compõe a educação quilombola. É um chamado para que, com o corpo “totalmente exposto”, possamos tecer práticas educativas que constituam a escola como espaço de encontro e circularidade, onde o corpo não seja silenciado, mas reconhecido como alicerce vivo, que nos firma e nos permite, enfim, pertencer. Assim, este estudo não tem fim: ele é um (re)enraizar⁴⁷ contínuo, que se realiza junto aos corpos e às raízes que nele habitam.

⁴⁷ Termo previamente abordado no Movimento III (p. 17), onde sua definição e contexto foram apresentados, sendo retomado aqui para o desenvolvimento das considerações finais.

REFERÊNCIAS

- AGUILLAR, Adriana Maimone. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2011. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Ribeirão Preto (SP), 2011.
- ALMEIDA, Neide. Corpo. In: ALMEIDA, Neide. **Nós: 20 poemas e uma Oferenda**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018. p. 34
- ALVES, Miriam. **Carregadores**. In: CADERNOS NEGROS, v. 9, p. 30, 1985.
- ANDRADE, Rudá K. **Vissungo com Angu: histórias e memórias da produção e consumo de fubá no Alto Jequitinhonha**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- 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.
- ANTONACCI, M. A. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2014.
- ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **Etnografia e história no Mocambo: notas sobre uma “situação de perícia”**. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Laudos periciais antropológicos em debate**. Florianópolis: Coedição NUER/ABA, 2005. p. 113-136.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BALDI, N. (Ins) (Es)critas no/do corpo dançante. In: CONGRESSO CONFAEB, 24., 2014, Ponta Grossa. **Anais [.]**. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p. 2969-2983.
- BAPTISTA, Michele Marques. A importância da interculturalidade nas bibliotecas universitárias: reflexões e perspectivas. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis/SC, v. 29, p. 1–17, 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Eraldo Leme. **Jesuítas e ensino religioso no Brasil**. *Reflexão*, v. 46, e205007, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/5106>. Acesso em: 7 maio 2025.
- BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira. **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. 265 f.: il.z.

BIMAGGI, Márcia. **Florir por fios de Poesia**. 1. ed. [S.l.]: Clube de Autores, 2021. ISBN 978-65-002-2739-0

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Conferência em 2002. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 21-25. São Paulo, 2002.

BRAGA, Jorge Sousa. **Herbário**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007. p. 26-27.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 março. 2025.

_____. Constituição Federal 1988. **Associação Brasileira de Antropologia – ABA**. Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003.

_____. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Autoriza o Governo a criar cursos noturnos de ensino elementar nas escolas públicas primárias do Município da Corte. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 7 maio 2025.

_____. I Seminário Nacional de Educação Quilombola: relatório e contribuições para as diretrizes curriculares. Brasília: MEC, 2010.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96 e inclui a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo escolar. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Provincial nº 1, de 1837**. Rio de Janeiro: Imprensa Provincial, 1837.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação básica**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação básica — versão normativa para implementação de minorias. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010:** Documento de Referência. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/2010>. Acesso em: 20 mar.2025.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 março. 2025..

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/SEED, 2006.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).** Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, com o objetivo de fomentar a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. 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. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2025

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2012. Seção 1, p. 59.

BREDA, Omri Ferradura. A capoeira como prática educativa transformadora. **Revista Educação Pública**, [S. 1.], v. 10, n. 32, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/32/a-capoeira-como-praacutetica-educativa-transformadora>. Acesso em: 12 novembro 2025.

BRIGHENTE, Aline; MESQUIDA, Cláudia. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora.** São Paulo: Cortez, 2016.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed2. Porto Alegre: Penso, 2006.

CAMPOS, Félix William Medeiros; MALDONADO, Daniel Teixeira. Comunidades quilombolas, práticas corporais e Educação Física Escolar: o estado da arte. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 150–175, 2023.

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. *Revista Nera*, v. 20, n. 35, p. 199–217, 2017.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera, Presidente Prudente**, v. 20, n. 35, p. 199-217, jan./abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13–37.

CARDOSO, Calegari Marilete. Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental 1 e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. **Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia**. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

CARNEIRO, S. A. Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser. *Intern. Fil.* v.10. n. 2 (2019), p. 167-194 ISSN 2236-8612 Paulo: FUESP, 2005.

CARVALHO, Cícero Periclés de. **Formação histórica de Alagoas**. Maceió, edufal, 2015.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Educação Escolar Quilombola: um desafio na formação e na prática de professores/as. *Mneme – Revista de Humanidades*, v. 24, n. 47, ago./set. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COSTA, Marco Túlio Rodrigues; CAMPOS, Alexandre Alves de. **A Arte da Comunicação Através da PNL**. São Paulo: Editora Leader, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAOLIO, J. OS SIGNIFICADOS DO CORPO NA CULTURA E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2184. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2184>. Acesso em: 1 maio. 2025.

DEMO, Pedro. O analista qualitativo: a observação do não dito. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

Denzin, N. K. (1970). Sociological methods: A sourcebook. Londres: Butterworths

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Niterói/RJ, n. 23, 2007.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 115, p. 139-154, jul. 2002.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.

FERNANDES, F. S. O monumental e o íntimo: dimensões da memória da resistência no documentário brasileiro recente. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 51, p. 557-2, ago. 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/7195/9365>>. Acesso em: 27 jul. 2024

FERNANDES, Viviane Barbosa. **O quilombo e a escola de Barro Preto, em Jequié, Bahia: vicissitudes e sentidos de identidade.** 2017. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2017.

FERREIRA, Priscila 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.

FILHO, Marcos Roberto Fernandes. **A escola como espaço de construção da identidade cultural: reflexões sobre o papel do professor.** International Integralize Scientific. v 5, n 46, Abril/2025 ISSN/3085-654X

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius da. **Educação e Escravidão: As Práticas Educativas dos Negros no Brasil Escravista.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FRASER, M. T. D., GOLDIN, S. M. G. (2004). **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Paideia, 14(28), 139-152

FREIRE, I. M; DANTAS, M. H. DE A. Educação e Corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. Revista HOLOS, Rio Grande do Norte, a. 28, v. 4, p. 148-157, set. 2012.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Editora Scipione, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. O discurso da educação escolar nas HQ's do Chico Bento. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2008.

FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia (orgs.). **Cantos afrodescendentes em Minas Gerais: Vissungos**. 3. ed.. e ampl. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015.

FROST., R. (1995c). **Some definitions**. In **Collected poems, prose and plays**. New York: Library of America, 1995. (Originalmente publicado em 1923).

FURTADO, E.; PEDROZA, D.; ALVES, J. **A Lei Áurea e os reflexos da abolição da escravidão para a população negra no Brasil**. In: NASCIMENTO, D. P. do (Org.). Educação e relações raciais: caminhos para a valorização da diversidade étnico-racial. Brasília: MEC; SECADI, 2014. p. 10

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 76-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. 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.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GRANDO, Cristiane. **Pela estrada das Odes Mínimas de Hilda Hilst**. Antares: Letras e Humanidades, vol. 6, n. 11, jan-jun 2014. Disponível: file:///C:/Users/aclar/Downloads/Sobre%20a%20Morte%20nas%20Odes%20Minimas%20H_H_Cristiane%20Grando.pdf.

GURAN, Milton. **Linguagem fotográfica e informação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1999. 120 p.

KOHAN, W. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: escola, experiência e verdade. In: O corpo na escola. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008, p. 15-19.

KUNZ, Elenor. **Educação Física ensino e mudanças**. 3ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

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

_____, David. **A sociologia do corpo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____, David. **O corpo e o cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, E. 2007. Do corpo ao espaço: contribuições da obra de Merleau-Poonty à análise geográfica. *GEographia* v. 9, n. 18, p. 65-84.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **PesquisEduca, Santos**, v. 1, n. 1, p. 95-123, jan./jun. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial: nas ciências humanas e na educação**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Ações afirmativas e educação: um estudo sobre a política de cotas para negros na Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008. p. 40–41.

MARIA DE CARVALHO, Yara; MONTEIRO MENDES, Valéria. Corpo presente... na formação e no cuidado em saúde. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.

MARTINS, Daniel Valério; KNAPP, Cásio. **Proposta de uma metodologia intercultural na construção de artigos científicos por estudantes indígenas do PPGET-UFGD**. Cadernos CERU, v. 31, n. 2, 2020.

MARTINS, Daniel Valério; MIZURINI, Magna; MESQUITA, Ruan Rocha. Educação indígena e não indígena: uma comparação da metáfora da árvore com a analogia Tremembé. **Revista Científica de Educação**, v. 8, n. 1, e24049, 2024. ISSN 2526-4257.

MARTINS, L. C. S.; COSTA, J. F. da S. Pular os muros da escola: em busca de territórios, saberes e práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1887-1905, 2021.

MATHIAS, Dionei. Pertencimento: discussão teórica. *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 166–187, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/5j8SHLFb5zy65tR5s5fjpSy/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2026.

MAUSS, Marcel. "As técnicas corporais". In: *Sociologia e Antropologia*. vol. 2. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974.

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

MESQUITA, Olênia Aidê Leal de. O corpo e a linguagem da capoeira: apontamentos para uma educação pela estesiologia do corpo. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, Clóvis, 1981, **Rebeliões na Senzala, Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. São Paulo, Ed. Ciências humanas.

_____, Clóvis. **Dicionário de escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____, Clóvis. **Rebeliões da senzala: Quilombos, Insurreições e Guerrilhas**. Porto Alegre, Editora Mercado Aberto, 1988.

_____, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 5. ed. São Paulo, SP: Anita Garibaldi/Fundação Maurício Grabois, 2014.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. **São paulo: Global**, 2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, Kabenguele. Movimentos Negros na Escola, na Universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabenguele. (Org.). **Estratégias Políticas de Combate a Discriminação Racial**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo. Petrópolis: **Vozes**, 1980.

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

NASCIMENTO, Beatriz. My internal blackness. Journal Village Voice, Nova Iorque, 1982.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, Gilberto. **Educar Para Igualdade: Combatendo o Racismo na Educação**. Uberlândia: Ed. Sincopel, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. “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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/>. Acesso em: 8 maio 2025.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas. Natal: Editora do IFRN, 2016.

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

OLIVEIRA, Amurabi. Entrada em campo, Etnografia e Educação: desafios éticos e metodológicos. Roteiro, [S. l.], v. 49, p. e34822, 2024.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade: corpo e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves; VAZ, Alexandre Fernandez. SOBRE CORPORALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A REORIENTAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 303, 2008.

OLIVEIRA, Polline Almeida de; SILVA, Marcelo Gomes da. Educação escolar quilombola e currículo: analisando as teorias decoloniais e pós-críticas enquanto caminhos transpassadores da BNCC. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 29, n. 61, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i61.6798.

PALMA, Luciana Erina; MEURER, Simone Teresinha. Concepções sobre corpo e corpo deficiente para professores de Educação Física: um estudo de caso. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 1124, set. 2008. Disponível em : https://www.efdeportes.com/efd124/concepcoes-sobre-corpo-e-corpo-deficiente-para-professores-de-educacao-fisica.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 25 de março de 2025.

PEREIRA, Laura Belém. **Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM**. Manaus: [s.n.], 2021.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHO, Maria José Souza. Educação ambiental, cultura corporal e práxis pedagógica escolar: histórias e memórias **de uma comunidade rural da Bahia-BR**. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

POZZER, Adecir; POZZER, Suzan Alberton. Identidade, decolonialidade, interculturalidade e a construção de uma ideia de nação na história da educação brasileira. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 613–632, 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **HISTÓRIA ECONÔMICA DO BRASIL**. Editora Brasiliense. 26ª edição, 1981.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. **Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola**. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507–519, mai./ago. 2012. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>. Acesso em: 8 maio 2025.

PRUDÊNCIO, Juliéte Silva Nunes. O corpo como instrumento de identidade cultural em grupos sociais. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 4, n. 1, p. 117–122, 2016.

QUADRADO, R. P.; RIBEIRO, P. R. C. O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo. *Enseñanza de las Ciencias*, n. extra, p. 1-4, 2005. Disponível em: http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/Corpo_na_Escola.pdf. Acesso: 16 de dez.2025).

REIS, F. P. G. **Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação dos escravizados (1822-1888)**. 2010. Tese em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Manifestações Culturais Afro-Brasileiras - Em Foco Jongo Taneses de Machadinha Que sama, Prose de Exteira, maiot 2 de Ciências do Homem. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(2), 221-236. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003

REIS, Thaysa dos Santos; SILVA, Andrea Cintia da. **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.

RESENDE, Catarina Mendes. Escutar com o corpo: a experiência sensível entre dança, poesia e clínica. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, Niterói, 2013.

RIBEIRO, Esmeralda; Barbosa, Márcio (Org.). *Cadernos Negros 39: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2016.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 1-23, 2008.

RODRIGUES, D. Corpo, técnica e identidade. In: Rodrigues, David (Org.). *Os valores e as atividades corporais*. São Paulo: Summus, 2008. p. 11-26.

RODRIGUES, Jaqueline Fonseca; SILVA, Cristina Serafim. A corporeidade e as repercussões na prática docente. In: I CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2018, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2018.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 624 p. (n. 3). ISBN 85-209-1209-5. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

SALES, Cristian Souza de. Pensamentos da mulher negra na diáspora: escrita do corpo, poesia e história. Sankofa: **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v. 5, n. 9, p. 91–106, jul. 2012.

SANTANA, Tássio Ferreira. Corpo-Pambu Nzila: poéticas ancestrais. In: DOMENICI, Eloisa Leite; MACHADO, Lara Rodrigues; RODRIGUES, Éder (org.). **Corpo, poética e ancestralidade**. Cadernos do GIPE-CIT, n. 42. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2019, p. 37.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Entrevista concedida a Renato Nogueira. Dois e dois são dois. 2022.

SANTOS, Gersiney; SANTOS, Daiane Silva. Epistemologias de reexistência: um diálogo teórico-metodológico entre interseccionalidade e aquilombagem crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-19, 2022.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da educação física... **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 30, n. 2, p. 123–136, 2009. Di

SANTOS, Jeane Borges dos. **História de vida: decolonialidade dos saberes, memória e ancestralidade no Quilombo Barro Preto – Jequié/BA**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2021.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos; SANTOS, Ana Paula Araujo dos; ANASTÁCIO, Fabiano. A importância do olhar sensível e acolhedor na pesquisa científica. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, [s. /], v. 17, n.10, p. 1-12, 2024.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA. *Revista Valore*, (S. 1.7, v. 5, p. 37-51, 2020. DOI: 10.22408/reva50202040037-51. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400>. Acesso em: 06 mar. 2025.

SANTOS, Maria Walburga dos. **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.

SANTOS, Milton. O espaço da cidadania e outras reflexões. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SARMENTO, M. J. O **estudo de caso etnográfico em Educação**, In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, MaríliaPinto; VILELA, Ita AméliaTeixeira. Itinerários de Pesquisa:perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JUNIOR, Gustavo Santos. Arqueologia e direito territorial: um estudo no Quilombo Barro Preto, Jequié, Bahia. 2022. Dissertação (Mestrado em Arqueologia e Patrimônio Cultural) -Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2022.

SILVA, Lucas Contador Dourado; FERREIRA, Alexandre Donizete. Capoeira dialogia: o corpo e o jogo de significados. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Curitiba, v. 34, n. 3, p. 665–681, 2012.

SILVA, M. C. de P. O poder do corpo no tempo presente: corpos e culturas como potências de afetos e emoções. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e9531, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n10-250

SILVA, M. C. Paula. Apresentação. In: SILVA, M. C.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Corpo e cultura**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 7-18.

Silva, M.C.P. De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente (apresentação). In: Silva, M.C.P. (Org.). De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente. Salvador: EDUFBA, 2020. (p.15-16).

SILVA, Maria Cecília de Paula; MIRANDA, Eduardo Oliveira. “Corpo sujeito histórico, corpo-território e epistemologias do sul: proposições para corazonar a educação.” In: SILVA, Maria Cecília de Paula; TEIXEIRA, Cristina Maria D’Ávila; ROCHA JÚNIOR, Coriolano Pereira da (Orgs.). **Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente**. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 37–64. C

SIQUEIRA, I. B. As manifestações corporais na educação in- fantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola. 2014, 114f.

SIQUEIRA, I. B. **As manifestações corporais na educação in-fantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola**. 2014, 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.

SOARES, C. L.. Prefácio, In: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). Educação do corpo na escola brasileira. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Maria Raimunda Penha. Corpo-território, os comuns e as mulheres quilombolas. *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 230-255, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.63273/rpv.v33i02.54904>

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 68–77, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/5799/3535>. Acesso em: 28. agos. 2025.

Souza, B. O. (2008). Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Escolar Indígena e Quilombola não são prioridade em municípios, aponta levantamento**. 2023. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-escolar-quilombola/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Secretaria Executiva da Justiça, Programa Raízes, 2006Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Girolamo.pdf>>. Acesso em 22 junho de 2023..

VALE, João. A Sugestopedia como método de ensino: a importância do corpo na aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 2, p. 25-30, 2021. Disponível em: <https://www.revistabrasileiraeducacao.com.br/artigo/sugestopedia-como-metodo>. Acesso em: 20. Agos.2025.

ZOBOLI, F.; ALMEIDA, M. A.; BORDAS, M. A. G. **De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente**. Maria Cecília de Paula Silva (Org.). Salvador: EDUFBA, 20



APÊNDICE



APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

Pesquisa: Raízes culturais: Movimentos corporais de estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola quilombola da cidade de Jequié-Ba

Pesquisadora: Graciele Oliveira Pires

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila d'Almeida Ferreira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marilete Calegari Cardoso

1ª Etapa da pesquisa – Apresentação da pesquisa à escola e aos estudantes

2ª Etapa da pesquisa – Observação e diálogo com os participantes da pesquisa.

Aspectos observados:

- Como as atividades que envolvem o movimento são integradas no dia a dia dos estudantes?
- Influência cultural: Quais elementos da cultura quilombola são visíveis nessas atividades?
- Ação dos educadores: Como os professores incentivam e valorizam os movimentos e a cultura nas atividades?
- Interações entre os estudantes: Como os estudantes interagem uns com os outros durante as atividades que envolvem o movimento do seu corpo?
- Respostas emocionais: Quais são as reações emocionais dos alunos

durante a realização das práticas educativas (capoeira, dança e teatro) que envolve o corpo e movimento?

3ª Etapa da pesquisa – Vozes em movimento: Narrativas dos participantes

- **Entrevistas semiestruturadas:** Foram realizadas entrevistas com alunos e docentes com o objetivo de compreender como os movimentos corporais vêm sendo vivenciados pelos estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola quilombola, em Jequié-BA, e como têm potencializado as suas raízes culturais. O roteiro completo das perguntas está disponível no Apêndice II.



APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

Pesquisa: Raízes culturais: Movimentos corporais de estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola quilombola da cidade de Jequié- Ba

Pesquisadora: Graciele Oliveira Pires

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila d'Almeida Ferreira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marilete Calegari Cardoso

➤ ROTEIRO DA ENTREVISTA - ESTUDANTES DO 6º ANO A DO EF II

1. Quais sensações você sente ao se movimentar e brincar, como correr ou pular, na escola?
2. Você participa de jogos, brincadeiras ou atividades que seus pais ou avós lhe ensinaram? Como se sente ao praticá-las na escola?
3. Qual é o momento mais marcante do seu dia escolar que envolve o movimento do seu corpo?
4. Você acha que as práticas educativas na escola valorizam o movimento corporal? Por quê?
5. Qual é a sua atividade favorita na escola que envolve movimento do seu corpo? Por quê?
6. Há alguma brincadeira, jogo ou atividade na escola que lhe faz lembrar da sua família, ou das histórias que eles contam?

7. Você participa das aulas de capoeira, dança ou teatro? Como você se sente quando participa dessas atividades?

**➤ ROTEIRO DA ENTEVISTA- ESTUDANTES QUE PARTICIPAM DAS AULAS
DE CAPOEIRA**

1. Quais projetos ou atividades na escola você já participou que envolvem o corpo em movimento?
2. O que você sente quando participa dessas atividades com o corpo em movimento?
3. Você acha que o seu corpo também aprende quando está nessas atividades? De que maneira?
4. O que a capoeira representa para você?
5. Alguém da sua família, como seus pais ou avós, já praticou capoeira?
6. Quando você está na roda de capoeira, sente que está se conectando com a sua cultura ou com a história do seu povo? Como isso acontece?
7. Você sente orgulho de fazer parte da comunidade quilombola? Como isso aparece nas atividades da escola?
8. Você sente que a escola valoriza a cultura quilombola? De que forma?
9. Já aprendeu algo na escola que te fez lembrar da sua família, da sua comunidade ou da história do quilombo?
10. Você acha que aprender com o corpo, como na capoeira, na dança ou nas brincadeiras é uma forma de manter viva a cultura quilombola? Por quê?

ROTEIRO DA ENTREVISTA- DOCENTES
(AULAS DE CAPOEIRA, DANÇA E TEATRO)

1. Qual papel o corpo e o movimento desempenham nas suas aulas?
2. De que maneira você organiza e conduz as aulas de capoeira, dança e teatro para potencializar a participação dos estudantes?
3. De que forma os estudantes aprendem com o corpo nessas atividades? Como esse aprendizado se manifesta no cotidiano escolar?
4. Como você percebe a importância das aulas de capoeira (dança e teatro) no contexto educacional da escola quilombola?
5. Essas práticas ajudam a potencializar as raízes culturais dos estudantes? De que maneira?
6. Na sua percepção, a escola valoriza a cultura quilombola por meio dessas práticas educativas que envolvem corpo e movimento?
7. Como você percebe que essas atividades influenciam a motivação e o engajamento dos estudantes no dia a dia escolar?
8. Quais desafios você identifica para a efetividade das aulas de capoeira (dança e teatro) na escola para que elas cumpram seu papel educativo de forma plena?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RAÍZES EM MOVIMENTO: EXPERIVÊNCIAS CORPORAIS EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE JEQUIÉ- BA

Pesquisador: GRACIELE OLIVEIRA PIRES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 84959424.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.499.757

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de mestrado “Raízes em Movimento: Experivências Corporais em uma Escola de Comunidade Quilombola da Cidade de Jequié-BA” visa investigar como os movimentos corporais dos estudantes do Ensino Fundamental são integrados nos projetos pedagógicos de uma escola quilombola em Jequié-Bahia, considerando suas raízes culturais. Inserido na linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o estudo busca entender a conexão entre corpo, movimento e aprendizado, destacando a importância do corpo na expressão cultural. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ancorada no método etnográfico, utilizando as narrativas como método de investigação. Os dispositivos escolhidos incluem observação participante, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e registros fotográficos. A análise teórica será enriquecida pelas contribuições de autores como Munanga (1996), Gomes (2002), Bezerra (2021), Moura (1976), Garanhani (2004), Richter (2006) e outros. Dessa forma, buscamos contribuir para o desenvolvimento de ambientes educacionais que integrem e valorizem as manifestações corporais e culturais, promovendo um processo de ensino-aprendizagem em que corpo e mente caminhe juntos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como os movimentos corporais dos estudantes do Ensino

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.499.757

Fundamental II são vivenciados nos projetos pedagógicos de uma escola localizada em uma comunidade quilombola em Jequié-Ba, levando em consideração suas raízes culturais.

Objetivo Secundário:

Analisar como os projetos pedagógicos da escola promovem a vivência do corpo e do movimento das crianças, contemplando a história e a cultura quilombola;

Refletir sobre a compreensão do movimento nesse ambiente social, buscando estabelecer uma relação entre essa abordagem corporal e o processo educacional.

Identificar por meio do movimento das crianças a presença e influência da cultura quilombola nas práticas escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS MÍNIMOS

NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Ao envolver os estudantes na pesquisa, é importante estar atento a possíveis riscos, como desconforto nas atividades ou constrangimento ao compartilhar suas práticas culturais e corporais. No entanto, com uma atitude respeitosa, esses desafios podem ser evitados e resolvidos.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de

evitar/minimizar os riscos): Para proteger os participantes, garantiremos que suas identidades permaneçam anônimas, e as fotografias não exibirão seus rostos. As informações coletadas serão mantidas em sigilo, e o consentimento informado será obtido tanto dos responsáveis quanto, dos próprios estudantes. Além disso, os participantes terão a liberdade de se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa, garantindo seu bem-estar e conforto durante a pesquisa.

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Não há benefícios diretos.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.499.757

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Indiretamente, a pesquisa trará benefícios para a sociedade e a comunidade acadêmica. Ao mostrar a importância da cultura quilombola na educação, ela pode inspirar práticas mais inclusivas em outras escolas, ajudando a respeitar as diferentes culturas. Para a comunidade, os resultados podem reforçar a identidade e o sentimento de pertencimento dos quilombolas, além de valorizar mais as tradições afrobrasileiras. Para as universidades, a pesquisa pode abrir espaço para novos estudos e conversas sobre como a cultura, o corpo e a educação se relacionam, ajudando a ampliar o conhecimento nessa área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresentado como critério de avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa, para realização da pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE_gracielepdf.pdf 13/03/2025 20:07:29

Brochura_gracielepdf.pdf 13/03/2025 20:09:09

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405522.pdf 13/03/2025 20:09:57

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto não apresenta óbices ético. Portanto, se encontra apto a prosseguir para as fases seguintes.

RELATÓRIO FINAL E PARCIAL-

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V). Caso a pesquisa tenha duração de até um ano, torna-se suficiente o envio apenas do relatório final.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.499.757

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2405522.pdf	13/03/2025 20:09:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_gracielepdf.pdf	13/03/2025 20:09:09	GRACIELE OLIVEIRA PIRES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_gracielepdf.pdf	13/03/2025 20:07:29	GRACIELE OLIVEIRA PIRES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_graciele.pdf	16/12/2024 13:56:40	GRACIELE OLIVEIRA PIRES	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	12/11/2024 19:39:43	GRACIELE OLIVEIRA PIRES	Aceito
Outros	TALE_CEP_07_a_11_anos.pdf	05/11/2024 23:35:11	GRACIELE OLIVEIRA PIRES	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso.pdf	05/11/2024 23:32:43	GRACIELE OLIVEIRA PIRES	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	05/11/2024 23:19:40	GRACIELE OLIVEIRA PIRES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 10 de Abril de 2025

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B- FOLHA DE ROSTO ASSINADA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: RAÍZES EM MOVIMENTO: EXPERIVIVÊNCIAS CORPORAIS EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE JEQUIÉ- BA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: GRACIELE OLIVEIRA PIRES			
6. CPF: 073.166.985-19	7. Endereço (Rua, n.º): Povoado do Calembe nº49 Zona Rural Casa LAJEDO DO TABOCAL BAHIA 45365000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 73991573915	10. Outro Telefone:	11. Email: gracipirees@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Documento assinado digitalmente gov.br GRACIELE OLIVEIRA PIRES Data: 34/11/2024 11:37:39-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br Data: ____ / ____ / ____ Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB		13. CNPJ: 13.069.489/0001-08	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (73) 3525-6683	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Claudio Pinto Nunes</u> CPF: <u>915.198.615-91</u> Cargo/Função: <u>Coordenação - PPGE</u> Documento assinado digitalmente gov.br CLAUDIO PINTO NUNES Data: 23/09/2024 09:32:09-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br Data: <u>23</u> / <u>09</u> / <u>2024</u> Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			

ANEXO C- DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS (Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14.02.2020)

TÍTULO DA PESQUISA: **RAÍZES EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE JEQUIÊ-BA**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Graciele Oliveira Pires**

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LIES SÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

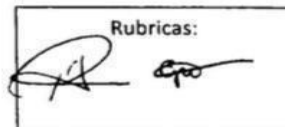
TÍTULO 1 Compromisso Geral

- I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
- V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
- VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

TÍTULO 2 Compromissos Financeiro e Orçamentário

- I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
 - a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
- III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;
- V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB Jequiê
(73) 3528-9727 - cep@uesb.edu.br

Rubricas:


Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel.

Página 1

- a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

TÍTULO 3 Compromisso de Indenização

- I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
- II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização

TÍTULO 4 Compromisso Metodológico

- I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. I.a),
- II. É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
- III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada

TÍTULO 5 Compromisso Documental

- I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo
- II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

Seja conciente ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel.

ASSINATURAS

Pesquisador Responsável:

Graciele Oliveira Pereira

Orientador(a)/Orientando(a):

Prof. Dr.ª Priscila d'Almeida Ferreira

Priscila d'Almeida Ferreira

página 2

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UFSB/Lequê
(73) 3528-9727 | cepju@uesb.edu.br

Rubricas:

[Assinatura] [Assinatura]

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	RAÍZES EM MOVIMENTO: EXPERIVIVÊNCIAS CORPORAIS EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE JEQUIÊ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Graciele Oliveira Pires

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

da minha pessoa
do indivíduo pelo qual sou responsável

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Graciele Oliveira Pires
1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Priscila d’Almeida Ferreira

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

RAÍZES EM MOVIMENTO : EXPERIVIVÊNCIAS CORPORAIS EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE JEQUIÉ- BA

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Queremos entender como o corpo e o movimento fazem parte do dia a dia dos estudantes em uma escola quilombola de Jequié-BA. O movimento do corpo é uma forma de expressar a cultura quilombola e ajuda na construção da identidade dos alunos. Por isso, buscamos observar de que maneira a escola incentiva essas vivências e como isso contribui para o aprendizado.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Com esta pesquisa, buscamos compreender como os estudantes do Ensino Fundamental II vivenciam o corpo e o movimento na escola, considerando sua cultura.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

1ª Etapa: Apresentação da pesquisa à escola e aos alunos

Primeiro, vamos apresentar o projeto à equipe da escola e aos alunos. Explicaremos as atividades e como serão realizadas. Em seguida, faremos uma visita à turma indicada pela direção para apresentar a pesquisa aos alunos, esclarecendo como acontecerá e respondendo a perguntas.

2ª Etapa: Observação e diálogo com os participantes

A pesquisadora acompanhará o dia a dia dos estudantes, por meio da observação e registro de imagens, para entender como os movimentos corporais fazem parte da rotina escolar. A coleta de imagens acontecerá durante atividades que envolverem o corpo e o movimento dos alunos, como brincadeiras, danças, atividades físicas, entre outras.

3ª Etapa: Vozes em movimento: Narrativas dos participantes

Serão realizadas entrevistas individuais com os alunos, gravadas em áudio para transcrição das informações. As entrevistas ocorrerão em uma sala de aula da escola, proporcionando um ambiente mais confortável. Cada entrevista terá duração de aproximadamente 10 minutos, e o tempo total de entrevistas será de 2 horas, considerando todos os alunos que participarão. O objetivo é entender como os alunos percebem os movimentos corporais e sua relação com a cultura quilombola dentro da escola.

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Colégio Estadual Doutor Milton Santos, localizado em uma comunidade quilombola em Jequié -Ba.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

1ª Etapa da Pesquisa - Apresentação da pesquisa à escola e aos alunos- 2 horas

2ª Etapa da Pesquisa – Observação e diálogo com os participantes- 2 horas

3ª Etapa da pesquisa. Vozes em movimento: Narrativas dos participantes- 2 horas.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO

☐ MODERADO

☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Ao envolver os estudantes na pesquisa, é importante estar atento a possíveis riscos, como desconforto nas atividades ou constrangimento ao compartilhar suas práticas culturais e corporais. No entanto, com uma atitude respeitosa, esses desafios podem ser evitados e resolvidos.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para proteger os participantes, garantiremos que suas identidades permaneçam anônimas, e as fotografias não exibirão seus rostos. As informações coletadas serão mantidas em sigilo, e o consentimento informado será obtido tanto dos responsáveis quanto dos próprios estudantes. Além disso, os participantes terão a liberdade de se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa, garantindo seu bem-estar e conforto durante a pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

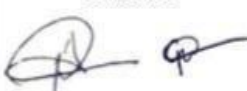
Não há benefícios diretos.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Indiretamente, a pesquisa trará benefícios para a sociedade e a comunidade acadêmica. Ao mostrar a importância da cultura quilombola na educação, ela pode inspirar práticas mais inclusivas em outras escolas, ajudando a respeitar as diferentes culturas. Para a comunidade, os resultados podem reforçar a identidade e o sentimento de pertencimento dos quilombolas, além de valorizar mais as tradições afro-brasileiras. Para as universidades, a pesquisa pode abrir espaço para novos estudos e conversas sobre como a cultura, o corpo e a educação se relacionam, ajudando a ampliar o conhecimento nessa área.

Página 2

Rubricas:



6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: Nenhum.
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.
- 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.
- 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.
- 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).
- 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Graciele Oliveira Pires

Endereço: **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, Bahia.**

Fone: (73) 99157-3915 // E-mail: (73) 99157-3915

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira

Santos (CAP), Jequié, Bahia. CEP 45208-091.

Hótel: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



ANEXO F- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

(Para indivíduos entre 7 e 11 anos de idade)



Somos estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Uesb e estamos fazendo uma pesquisa.

A gente está estudando sobre RAÍZES EM MOVIMENTO: EXPERIVIVÊNCIAS CORPORAIS EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE JEQUIÉ

Porque a gente percebeu que o corpo e o movimento, como pular, brincar e dançar, são maneiras importantes de aprender e mostrar a cultura. Muitas vezes, nas escolas, essas formas de aprender não são tão valorizadas. Queremos entender como os estudantes de uma escola quilombola de Jequié, vivenciam o seu corpo e movimento nas atividades da escola e como isso pode ajudar no aprendizado e na valorização da cultura deles.

Por isso que a gente quer estudar como as atividades da escola, que envolvem o corpo e o movimento, ajudam os estudantes a aprender mais sobre a cultura quilombola e a se conectar com ela. Queremos mostrar como essas práticas podem ser uma maneira divertida e importante de aprender, respeitando e valorizando a cultura dos estudantes.

Só sua ajuda para isso.



Se a gente te convidar para participar, você aceita?

A gente vai fazer o seguinte: Na nossa pesquisa, você vai fazer algumas atividades legais! Primeiro, vamos observar como você se move e brinca na escola. Depois, vamos conversar com você através de entrevistas, onde poderá contar o que pensa sobre como o corpo se movimenta e o que isso significa na sua cultura. Também vamos fazer um questionário com algumas perguntas sobre essas experiências.

É importante que você saiba que, durante a pesquisa, algumas coisas podem causar um pouco de desconforto ou timidez. Você pode se sentir um pouco nervoso ao compartilhar suas ideias ou experiências. Mas não se preocupe! Estamos aqui para cuidar de você e fazer com que se sinta bem. Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado para garantir que se sinta seguro. As entrevistas serão em lugares tranquilos e confortáveis, e vamos proteger a identidade de cada aluno. Também pediremos a sua autorização e a do seu responsável para a participação. E lembre-se, se em algum momento você não quiser continuar, pode sair da pesquisa sem problemas!

Se você puder nos ajudar, vai ser bom para que a escola entenda melhor como o movimento do corpo é importante e como a sua cultura pode ser valorizada através dele. Isso pode ajudar a criar atividades mais divertidas e significativas para todos! Além disso, suas vozes e histórias serão ouvidas, e isso é muito importante para vocês, para a comunidade e para a nossa pesquisa.

Tem mais :)

Pode ser que a gente publique estas informações em livros, artigos, apresente em algum ou outros lugares, mas a gente só vai dizer que você participou se você e o seu responsável (pai, mãe, avô, avó...) deixarem, certo?!  os e,
Vou guardar tudo direitinho por 5 anos e depois eu jogo fora.
Ah! Quando eu terminar, volto pra te contar o que eu descobri.

Para participar não precisa pagar nada.
Se eu te incomodar, você pode pedir pra parar e pra sair quando quiser, sem problemas. 

Tem alguma dúvida? Alguma coisa da pesquisa te prejudicou?
Pode ligar ou mandar um e-mail, que vamos te ajudar:

Pesquisador responsável: Graciele Oliveira Pires
Endereço: poLajedo do Tabocal, Ba
Telefone: 73991573915 E-mail: gracipirees@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Telefone: **(73) 3528-9727** | E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 17:00

Você tem direito a umas coisas chamadas de Ressarcimento e Indenização. Mas, como é um pouco complicado de explicar, vou mandar no documento que você vai levar para os seus responsáveis, e aí eles podem ler e te dizer o que é, certo? 

E aí, posso contar com você?

 **Sim! ()**  **Não! ()**

Marcou NÃO?

Não tem problema. É só me devolver os papéis. Obrigado assim mesmo. :-)

Marcou SIM?

Que legal! Obrigado(a)! Agora, por favor, assine primeiro nessa linha aí em baixo, depois no quadrinho "Rubrica", em todas as páginas, e leve estes papéis para os seus pais ou responsáveis lerem e assinarem para mim, ok? Depois é só me devolver.

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Assinatura do(a) participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	RAÍZES EM MOVIMENTO: EXPERIVIVÊNCIAS CORPORAIS EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE JEQUIÊ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Graciele Oliveira Pires

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

**da minha pessoa
do indivíduo pelo qual sou responsável**

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.