

## **CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DE VALORIZAÇÃO DA HERANÇA AFRICANA NA INFÂNCIA**

**BODY AND MOVEMENT IN RURAL EDUCATION: EXPERIENCES OF VALUING AFRICAN HERITAGE IN CHILDHOOD**

**CUERPO Y MOVIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: EXPERIENCIAS DE VALORIZACIÓN DE LA HERENCIA AFRICANA EN LA INFANCIA**

Luana Sena da Silva<sup>1</sup> 0009-0001-2183-4747

Táisa Santos Sacramento<sup>2</sup> 0009-0008-8728-8313

Marilete Calegari Cardoso<sup>3</sup> 0000-0002-4088-8249

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; [luanasenna013@gmail.com](mailto:luanasenna013@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; [taisasantossacramento@gmail.com](mailto:taisasantossacramento@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Jequié, Bahia, Brasil; [marilete.cardoso@uesb.edu.br](mailto:marilete.cardoso@uesb.edu.br)

### **RESUMO:**

O presente estudo nasceu a partir da realização de uma experiência desenvolvida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), envolvendo crianças da Educação do Campo. A pesquisa tem como objetivo compreender como experiências de corpo e movimento vivenciadas por essas crianças contribuem para a valorização da herança africana. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, a partir da observação de “situações, experiências e saberes acontecimentos” (Macedo, 2016), realizada com crianças pertencentes a uma classe multisseriada. A experiência propôs vivências corporais por meio de movimentos e brincadeiras inspiradas em manifestações culturais de matriz africana, favorecendo a expressão das crianças a partir de seus próprios corpos. Os resultados revelam que essas experiências possibilitaram um contato sensível com elementos da herança africana, fortalecendo sentimentos de pertencimento e reconhecimento dos saberes ancestrais presentes em suas trajetórias culturais. O corpo em movimento mostrou-se como uma linguagem viva, capaz de ampliar as formas de expressão infantil e de construção de sentidos. Conclui-se que práticas pedagógicas que valorizam o corpo e o movimento constituem caminhos potentes para a valorização da herança africana na infância, especialmente no contexto da Educação do Campo, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** corpo; movimento; educação do campo; ancestralidade africana.

### **ABSTRACT:**

The present study emerged from an experience developed at the State University of Southwest Bahia (UESB), involving children from Rural Education. The research aims to understand how experiences of body and movement lived by these children contribute to the appreciation of African heritage. The study was conducted using a qualitative approach, based on the observation of “situations, experiences, and event-based knowledge” (Macedo, 2016), carried out with children from a multigrade classroom. The experience proposed bodily practices through movements and games inspired by cultural expressions of African origin, fostering children’s expression through their own bodies. The results reveal that these experiences enabled a sensitive engagement with elements of African heritage, strengthening feelings of belonging and recognition of ancestral knowledge present in their cultural trajectories. The body in

movement proved to be a living language, capable of expanding children's forms of expression and meaning-making. It is concluded that pedagogical practices that value the body and movement constitute powerful pathways for the appreciation of African heritage in childhood, especially in the context of Rural Education, contributing to the development of educational practices committed to anti-racist education.

**Keywords:** body; movement; rural education; african ancestry.

### RESUMEN:

El presente estudio surgió a partir de una experiencia desarrollada en la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB), involucrando a niños y niñas de la Educación del Campo. La investigación tiene como objetivo comprender cómo las experiencias de cuerpo y movimiento vividas por estos niños y niñas contribuyen a la valorización de la herencia africana. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, basado en la observación de “situaciones, experiencias y saberes acontecimentales” (Macedo, 2016), realizada con niños y niñas pertenecientes a un aula multigrado. La experiencia propuso vivencias corporales a través de movimientos y juegos inspirados en manifestaciones culturales de matriz africana, favoreciendo la expresión de los niños y niñas a partir de sus propios cuerpos. Los resultados revelan que estas experiencias posibilitaron un contacto sensible con elementos de la herencia africana, fortaleciendo sentimientos de pertenencia y reconocimiento de los saberes ancestrales presentes en sus trayectorias culturales. El cuerpo en movimiento se mostró como un lenguaje vivo, capaz de ampliar las formas de expresión infantil y de construcción de sentidos. Se concluye que las prácticas pedagógicas que valoran el cuerpo y el movimiento constituyen caminos potentes para la valorización de la herencia africana en la infancia, especialmente en el contexto de la Educación del Campo, contribuyendo a la construcción de prácticas educativas comprometidas con una educación antirracista.

**Palabras clave:** cuerpo; movimiento; educación del campo; ancestralidad africana.

## Introdução

As heranças africanas atravessam o tempo e permanecem marcadas nos nossos corpos. Elas se manifestam no movimento cotidiano, no brincar, no cantar e nas diferentes maneiras de se movimentar. Nessa perspectiva, o corpo não se limita à dimensão física, mas se constitui como espaço de expressão cultural. Na infância, essas heranças ganham forma e movimento, pois é por meio do corpo que a criança experimenta o mundo e constrói sentidos sobre sua existência.

Nesse contexto, o movimento tem papel importante na vida das crianças. É pelo corpo que elas se relacionam, comunicam-se e elaboram suas experiências. No entanto, em razão de uma visão adultocêntrica ainda presente em muitas práticas educativas, o corpo infantil costuma ser controlado, afastando-se de sua potência como forma de aprendizagem. Essa lógica acaba restringindo as possibilidades de expressão da criança e enfraquecendo o vínculo entre as práticas educativas e os contextos culturais nos quais ela está inserida.

Na Educação do Campo, essa tensão aparece de forma particular. Os territórios do campo são marcados por relações com a terra, pelo convívio comunitário e por saberes construídos no cotidiano. As crianças participam dessas experiências desde cedo, aprendendo

por meio da observação, do fazer e do movimento. Ainda assim, tais vivências raramente ocupam espaço relevante nas propostas educativas, o que contribui para a desvalorização dos conhecimentos produzidos nesses territórios, pois conforme Santos; Santos (2025, p. 04) “o problema reside na dificuldade de encontrar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos educandos do campo, valorizando sua cultura, identidade e relações sociais”.

Essa falta torna-se ainda mais perceptível quando se trata do resgate da ancestralidade africana que, embora esteja presente em muitos contextos do campo, segue sendo pouco reconhecida nos espaços formativos. Esse apagamento não ocorre de forma isolada, mas se insere em uma história marcada pela negação de saberes que não se alinham a modelos hegemônicos de educação. Quando essas heranças não são reconhecidas, limita-se a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as histórias das crianças e com os sentidos produzidos em seus territórios de vida.

Quando o corpo da criança é dissociado de sua dimensão cultural, ele perde espaço como lugar de produção de conhecimento. O movimento passa a ser compreendido apenas como ação física, desvinculada da memória e do pertencimento. Essa compreensão empobrece as experiências educativas e afasta as crianças de suas referências culturais, especialmente no que se refere à valorização da herança africana na infância, historicamente marcada por processos de silenciamento. Para agravar esse contexto, observa-se que o imaginário racializado das crianças que realizam brincadeiras de movimento, “agrega as características de instável, esperto, erótico e, por vezes, violento tornando-se o estereótipo do sujeito malandro, bagunceiro, violento e da sexualidade exacerbada” (Cardoso; D’Ávila; Xavier, 2019, p.8-9).

Dessa forma, esta pesquisa nasce de uma lacuna presente no processo educativo: o não reconhecimento do corpo e do movimento infantil como espaços de aprendizagem. Ao desconsiderar o corpo como lugar de memória e expressão, as práticas educativas acabam limitando a aproximação com as ancestralidades que atravessam a vida das crianças, especialmente, no contexto da Educação do Campo. Reconhecer o corpo em movimento como espaço de saber implica deslocar olhares e abrir caminhos para uma educação que dialogue com as histórias inscritas nos corpos infantis.

Outra problemática deste estudo está relacionada as escolas de Educação do Campo de classes multisseriadas. A configuração das classes, em sua maioria, estão organizadas da seguinte maneira: “classes com turmas distintas de grupo de idade – ciclos e anos – classes agrupadas por ciclo de formação humana e/ou grupos desde a Educação Infantil ao 5º ano, com somente um professor (a) administrando a aula, sem condições dignas de trabalho” (Moreira, 2023, p. 33). Além disso, conforme a autora, no contexto da Educação do Campo, percebe-se

a necessidade de ser trabalho diversas linguagens (lúdica, motoras, metafóricas, imaginativas, estéticas), “por meio do saber popular, das vivências e experiências desses sujeitos, como forma de reconhecimento do seu espaço, valorização da sua identidade e matrizes culturais, levando-se em consideração suas lutas e conquistas por uma educação de qualidade, enquanto ato político e prática da liberdade” (Moreira, 2024,p.35).

Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte questão: de que maneira experiências de corpo e movimento podem contribuir para a valorização da herança africana junto a crianças da Educação do Campo? A pesquisa orienta-se pela compreensão de que o movimento pode abrir caminhos para o reconhecimento das histórias inscritas nos corpos e para o fortalecimento dos vínculos com as ancestralidades presentes nos territórios do campo.

Desse modo, o objetivo deste estudo é compreender como experiências de corpo e movimento vivenciadas por crianças da Educação do Campo ajudam a valorizar a herança africana. Busca-se refletir acerca do corpo como espaço de aprendizagem, articulada como espaço de experimentação e produção de conhecimento sobre corpo, movimento e ancestralidade. Um experiência realizada por meio de uma oficina corporais envolvendo crianças da Educação do Campo, pertencentes a uma classe multisseriada, de uma determinada escola da Rede Municipal de Educação de Jequié, realizada durante a XXI Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira<sup>1</sup>.

Para este artigo, no primeiro momento, faremos uma análise teórica de autores que discutem a Educação do Campo sob olhar para as infâncias; em seguida, uma análise sobre corpo, movimento e ancestralidade. Posteriormente, descreve-se o percurso metodológico adotado para estudo, evidenciando o desenvolvimento da oficina lúdica. Após, será apresentado os dados produzidos a partir das experiências vivenciadas pelas crianças. Por fim, expõem-se as considerações finais, retomando as reflexões extraídas do estudo e apontando as lacunas e potencialidades identificadas ao longo da pesquisa.

## **Educação no campo: pensando sobre essas infâncias**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reconhece a Educação do Campo como um direito e estabelece a necessidade de uma proposta educativa que considere as especificidades sociais, culturais e históricas das populações que vivem no

---

<sup>1</sup> XXI Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira aconteceu de 15 a 20 de Novembro de 2025, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié.

meio rural (Brasil, 1996). Nesse sentido, percebe-se que ao afirmar esse princípio, a legislação aponta para uma educação que deve dialogar com a vida concreta dos sujeitos, com seus territórios e formas de existência. No entanto, observa-se cotidianamente que ainda há uma distância significativa entre o que a lei garante e o que se concretiza no cotidiano das escolas do campo, especialmente quando se trata de reconhecer as infâncias que ali se constroem.

Nesse sentido, pensar as infâncias do campo exige compreender que a infância não é uma experiência homogênea. As crianças constroem suas vivências a partir das relações sociais, do território e das condições históricas em que estão inseridas. Dessa forma, é possível afirmar que o convívio comunitário e as práticas coletivas desenvolvidas naqueles espaços são fundamentais na formação das crianças camponesas (Dal canton; Pacheco, 2024).

Entretanto, muitas práticas pedagógicas ainda se organizam a partir de currículos distantes da realidade do campo, fragilizando a relação das crianças com a escola. Assim, essa desconexão dificulta a construção de espaços de sociabilidade, nos quais as crianças possam se reconhecer como parte ativa da comunidade escolar, rompendo com processos de invisibilização das crianças do campo (Oliveira; Silva, 2025).

Nesse viés, podemos perceber que essa realidade se torna ainda mais sensível quando observamos a ausência da valorização das heranças africanas nos contextos educativos do campo, pois embora essas heranças integrem a constituição histórica e cultural de muitos territórios rurais brasileiros, elas ainda aparecem de forma marginal nas práticas pedagógicas. Tal cenário influencia diretamente a construção da identidade das crianças, especialmente das crianças negras, que crescem, em muitos casos, sem referências positivas sobre suas origens e ancestralidades (Andrade, 2024).

Portanto, podemos concluir que a valorização dos saberes do campo e das heranças africanas presentes nesses territórios deve constituir uma prática indissociável no âmbito da Educação do Campo. Esse reconhecimento não deve se restringir à valorização da comunidade em que a criança vive, mas deve abranger também a afirmação de sua história, de sua identidade e de seu lugar de pertencimento. Desse modo, a escola precisa possibilitar que as crianças se reconheçam positivamente em suas origens e trajetórias, fortalecendo sua identidade étnica e, conseqüentemente, sua relação consigo mesmas.

## **Corpo, movimento e ancestralidade africana na infância: uma reflexão crítica**

Antes de abordar diretamente as heranças africanas, é necessário perceber que elas não estão apenas no passado, pois atravessam o cotidiano nos modos de mover, tocar e interagir no mundo. Nesse caso, o corpo não é apenas suporte biológico, mas também um lugar onde experiências históricas e culturais se acumulam e se manifestam através do gesto, do ritmo e do movimento. Assim, cada ação corporal é carregada de sentido, mesmo quando não reconhecida oficialmente pelos espaços escolares. É nesse movimento que se revelam práticas ancestrais que resistem ao tempo e permanecem como elementos estruturantes das relações humanas.

Krenak (2023) nos lembra que a ancestralidade não se limita ao passado, ela se manifesta na corporeidade cotidiana. Isso significa que os corpos das crianças carregam saberes herdados de gerações anteriores, assim, ignorar essa dimensão é transformar o corpo em mero instrumento mecânico, desfazendo o elo entre a experiência e a história. Na infância, os gestos, as brincadeiras e as formas de deslocamento revelam continuidades históricas que resistem ao tempo. Mesmo quando não nomeadas, essas práticas reafirmam a presença africana na constituição das culturas corporais brasileiras, demonstrando que o corpo em movimento é também um espaço de permanência de saberes ancestrais.

Milagres, Baia e Santos (2020) apontam que a infância é um período no qual o corpo assume papel central na aprendizagem e na construção de sentidos. É por meio do movimento que a criança explora o mundo e estabelece relações com o outro. Nesse sentido, observa-se como o corpo infantil acaba sendo atravessado por valores culturais que orientam modos de brincar, de interagir e de ocupar o espaço. Dessa forma, o movimento constitui uma forma de conhecimento, na qual experiências individuais e coletivas se articulam, produzindo aprendizagens significativas e situadas culturalmente.

Além disso, Milagres, Baia e Santos (2020) destacam que as práticas educativas formais tendem a desconsiderar essa dimensão corporal. O currículo escolar, em grande parte, privilegia saberes abstratos, separando corpo e pensamento. Nessa lógica, o movimento é frequentemente reduzido a momentos isolados, tratados como recreação, esvaziados de sentido histórico e cultural. Ao não reconhecer o corpo como produtor de conhecimento, a educação contribui para a invisibilização de práticas corporais que sustentam identidades e pertencimentos.

Pereira e Corrêa (2024) destacam que essa separação revela uma concepção restrita de aprendizagem, que limita o reconhecimento das culturas corporais de matriz africana. Trabalhar corpo e movimento com crianças, portanto, não é apenas uma escolha metodológica, mas uma decisão política e epistemológica. Reconhecer o movimento como dimensão central da aprendizagem implica afirmar que o conhecimento não se produz apenas no plano cognitivo, mas também na experiência corporal, nos gestos e nas interações cotidianas.

Pereira e Corrêa (2024) argumentam que a inserção consciente da cultura corporal africana e afro-brasileira nas práticas pedagógicas contribui para o fortalecimento da identidade e da valorização da diversidade cultural. Nesse processo, o movimento deixa de ser apenas execução física e passa a ser compreendido como experiência histórica. Cada gesto infantil passa a ser reconhecido como portador de sentidos que articulam corpo, cultura e memória coletiva.

Krenak (2023) destaca que compreender o corpo como espaço de memória e aprendizagem implica reconhecer que o movimento carrega pertencimento e história. Negar essa dimensão é reduzir a criança a um organismo que se movimenta sem sentido, ignorando gestos que incorporam experiências culturais e ancestrais. Cada corrida, cada salto, cada equilíbrio e cada brincadeira expressam modos específicos de relação com o mundo, revelando que o corpo em movimento é também uma forma de leitura e interpretação da realidade.

Bispo (2025) contribui para essa reflexão ao afirmar que corpo, movimento e cultura são dimensões inseparáveis da experiência humana. Trabalhar essas dimensões na infância significa criar condições para que as crianças reconheçam seus gestos como formas legítimas de aprender e produzir conhecimento. O movimento, nesse contexto, torna-se **artefato** de análise e transformação, permitindo questionar práticas educativas que desconsideram a experiência corporal e corroboram modelos hegemônicos de ensino.

Assim, para Bispo (2025), reconhecer o movimento como uma potência para produção de conhecimento, é um passo fundamental para enfrentar desigualdades históricas e epistemológicas. Cada gesto infantil é registro vivo de trajetórias culturais que permanecem atuantes, mesmo quando silenciadas. Logo, valorizar o corpo em movimento é um compromisso com uma educação crítica, capaz de reconhecer saberes historicamente marginalizados.

## Metodologia

O estudo em tela configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, construído a partir da observação de “situações, experiências e saberes acontecimentais” conforme descreve Macedo (2016). Ou seja, “a pesquisa dos atos como acontecimento. Atos e pesquisa partilhando da mesma escuta” (Macedo, 2016, p.14).

Assim como o movimento nasce de um gesto situado no tempo e no espaço, esta pesquisa emerge das experiências corporais das crianças, compreendendo o corpo não apenas

como objeto de observação, mas como lugar onde o conhecimento se produz em ação. A abordagem qualitativa permite aproximar-se dos sentidos que se constroem nas práticas educativas, considerando os sujeitos, os contextos e as relações que se movimentam no decorrer da experiência (Zanette, 2017). Permite compreender o momento em que a experiência é vivida, “em que se constrói um tempo instituinte fundante de certa realidade de significação marcante para a itinerância de uma vida em formação” (Macedo, 2016, p.35).

A experiência foi desenvolvida no âmbito de uma ação formativa vinculada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, tendo como campo empírico a realização de uma oficina pedagógica com aproximadamente 20 crianças, com idades entre 8 e 11 anos, pertencentes a uma turma multiseriada da Educação do Campo. Com duração aproximada de duas horas, a oficina foi pensada como um tempo de encontro, no qual o corpo foi convocado a mover-se, experimentar e se relacionar. O planejamento das atividades considerou a diversidade etária do grupo, respeitando os diferentes ritmos, gestos e formas de participação das crianças.

As propostas desenvolvidas envolveram movimentos corporais, pinturas e brincadeiras inspiradas em manifestações culturais de matriz africana, organizadas de modo a favorecer a participação coletiva e a expressão livre. O movimento foi compreendido como linguagem, capaz de produzir sentidos e acionar memórias corporais que atravessam a infância. As atividades buscaram criar um espaço no qual o corpo pudesse agir, sentir e aprender, reconhecendo o gesto como forma legítima de conhecimento.

A produção dos registros ocorreu por meio da observação participante, entendida como uma forma de acompanhar os movimentos das crianças em suas interações com o espaço, com os objetos e com os outros corpos. Tal como um corpo atento que observa o movimento do outro, essa técnica possibilitou compreender não apenas o que as crianças faziam, mas como se movimentavam, ocupavam o espaço e respondiam às propostas da oficina (Schnekenberg et al., 2021).

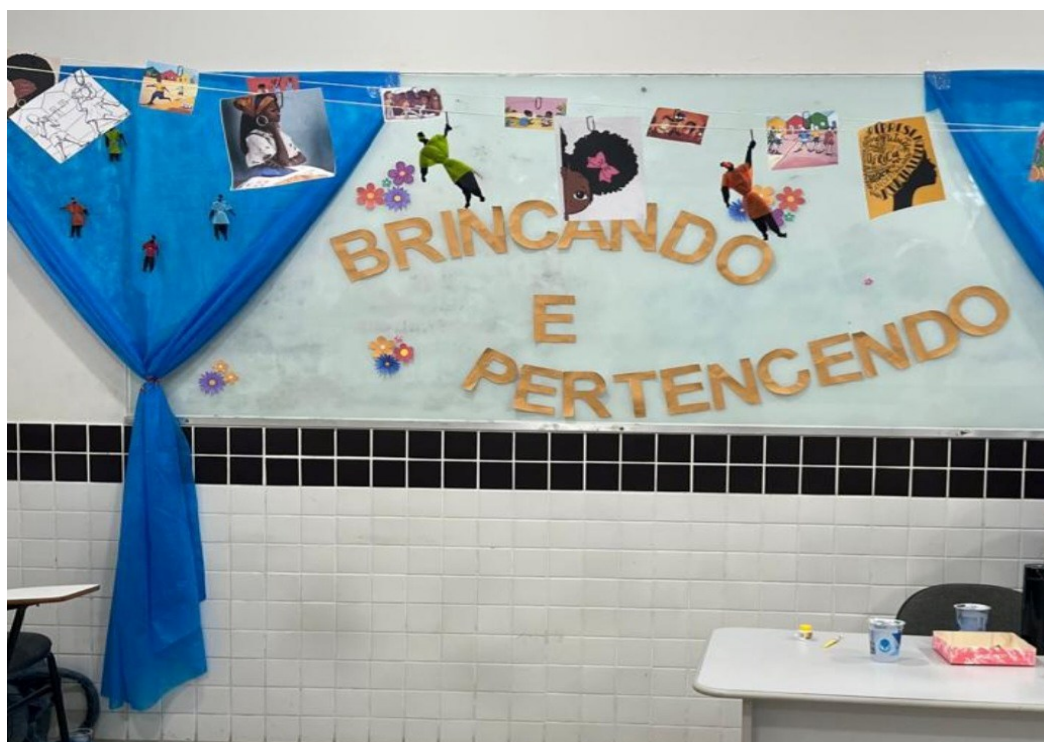
Como instrumento complementar, utilizou-se o diário de campo, no qual os movimentos observados foram transformados em palavra. Nesse espaço de registro, foram anotadas descrições das atividades, impressões da pesquisadora e situações consideradas significativas ao longo da experiência. O diário funcionou como um prolongamento da observação, permitindo que os gestos, ritmos e interações pudessem ser revisitados e refletidos posteriormente (Zanette, 2017).

A análise dos registros ocorreu de forma interpretativa, dialogando com pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os registros foram organizados e revisados com o objetivo

de identificar recorrências nos modos de participação das crianças, nas expressões corporais e nas formas de interação observadas durante a oficina. Esses elementos foram articulados ao referencial teórico do estudo, buscando compreender como o movimento se constitui como espaço de aprendizagem e de reconhecimento da ancestralidade africana na infância.

Foram utilizados como dispositivos para a coleta de dados uma caixa de som conectada via Bluetooth a um notebook, responsável pela reprodução das músicas que conduziram a atividade. Além disso, o espaço foi cuidadosamente organizado com o objetivo de criar um ambiente acolhedor para as crianças. Nesse sentido, essa ambientação teve como intenção favorecer a participação, a escuta e o envolvimento das crianças com a proposta desenvolvida, conforme pode ser observado na figura 1 a seguir.

Figura 1- Ambientação da oficina



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Embora a oficina tenha sido realizada em um único encontro, a densidade das experiências corporais vivenciadas permitiu a produção de registros significativos. Assim como um gesto breve pode carregar múltiplos sentidos, as vivências construídas ao longo desse tempo mostraram-se suficientes para refletir sobre práticas educativas que reconhecem o corpo em movimento como dimensão central dos processos de aprendizagem.

Por fim, é importante salientar que, por motivos éticos, as imagens e os nomes das crianças foram preservados, bem como a identificação da escola e o endereço da instituição em

que estudam, assegurando o sigilo e o respeito à integridade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

## **Corpo, movimento e ancestralidade: experiências de valorização da herança africana na educação do campo**

A experiência vivenciada na oficina demonstra que o corpo é o primeiro território onde a aprendizagem se inscreve. Antes de qualquer explicação formal, colocamos para as crianças ouvirem algumas músicas de origem africana. Assim, esse pequeno movimento tinha o intuito de promover um encontro afetivo entre as crianças, o espaço e a proposta educativa.

Sendo assim, as músicas introduzidas no início da atividade instauraram um ambiente sensível no qual o ritmo passou a conduzir os gestos, os olhares e as interações. Num jogo ou numa brincadeira de movimento, o ritmo é a força vital. Em grego, " *rhýtmos*, que significa fluir, escorrer, falar - o ritmo é rito (por sua vez, a expressão corporal e emocional do mito) de Arkhé, engendrador ou realimentador da força", como define Sodré (1988, p.123). Mesmo sendo canções desconhecidas pelas crianças, foi cativante observar como os corpos responderam prontamente aos ritmos daquelas canções, revelando que o aprendizado corporal antecede a compreensão racional. Pois, conforme Krenak (2023), a ancestralidade não está restrita ao passado, mas se atualiza nas experiências cotidianas, especialmente na forma como os corpos se movem, ocupam o espaço e se relacionam com o mundo. Nesse sentido, foi possível observar como os corpos das crianças, mesmo que de forma inconsciente, pulsavam a ancestralidade.

O envolvimento espontâneo das crianças com o batuque da música mostrou como o corpo reconhece ritmos que atravessam a história coletiva, ainda que não tenham sido nomeados ou ensinados formalmente. O desconhecido tornou-se familiar não pela explicação, mas pela vivência. Para Milagres, Baia e Santos (2020), as práticas corporais na infância, quando situadas culturalmente, fortalecem processos de identificação e pertencimento, mesmo quando não há uma consciência explícita sobre sua origem histórica. Esse processo confirma a compreensão de que o movimento é uma forma de conhecimento, pois o corpo aprende antes mesmo de saber explicar o que aprende.

Além disso, utilizamos a pintura corporal para ampliar essa experiência, deslocando o corpo para o centro da ação pedagógica. As pinturas corporais foram adotadas como expressão de força e pertencimento, por meio de traços que remetem às heranças africanas, conforme ilustrado na Figura 2. A partir dessa proposta, as crianças escolhiam os locais do corpo onde

desejavam ser pintadas, engajando-se ativamente no processo. Nesse momento, houve curiosidade sobre os significados das figuras, demonstrando o quanto estavam envolvidas na experiência. Esse gesto de oferecer o próprio corpo para a pintura nos mostra uma relação de abertura, além de revelar que o corpo é compreendido pelas crianças como lugar de sentido, e não apenas de disciplina.

**Figura 2** - Pintura Corporal Africana.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Entretanto, a análise desse momento também nos revelou uma dimensão crítica importante: as imagens e seus significados não faziam parte do repertório das crianças. Esse estranhamento revela que, embora as heranças africanas estejam presentes nos modos de mover-se e de brincar, elas não são trabalhadas de forma sistemática na prática pedagógica. Pereira e Corrêa (2024) apontam que práticas relacionadas à cultura corporal africana e afro-brasileira ainda aparecem de maneira fragmentada nas propostas educativas, o que contribui para o distanciamento das crianças em relação ao reconhecimento de seu pertencimento histórico e cultural. A pintura corporal, nesse contexto, funcionou como um primeiro contato sensível com símbolos que historicamente foram silenciados no espaço escolar.

O envolvimento das professoras durante a oficina corroboram essa análise. Ao aceitarem ser pintadas junto com as crianças, elas também deslocaram seus corpos do lugar tradicional de controle para um lugar de experiência compartilhada. Esse gesto rompeu, ainda que momentaneamente, a hierarquia corporal que estrutura muitas práticas escolares. Tal deslocamento dialoga com a perspectiva de Bispo (2023), ao afirmar que práticas corporais e

culturais do cotidiano funcionam como formas de afirmação de saberes que resistem à lógica hegemônica da educação formal. Ao participarem da atividade, as docentes também foram atravessadas pelo movimento de contracolonização do corpo.

A dança constituiu o momento em que essas dimensões se tornaram ainda mais visíveis. Iniciada por uma das pesquisadoras, a dança surgiu como convite silencioso, sem imposição, convidando as crianças a movimentarem seus corpos. A princípio, notamos algumas resistências por parte das crianças, que eram expressas por gestos contidos e olhares tímidos, o que nos mostrou como, desde cedo, o corpo infantil aprende a se regular e a se conter nos espaços educativos. Esses corpos carregam marcas de uma educação que, muitas vezes, limita o movimento e controla a expressão corporal.

Contudo, de acordo com Souza; Cardoso (2025), é importante e necessário respeitar os diferentes tempos e ritmos de cada criança, reconhecendo que elas têm habilidades, interesses e necessidades individuais que devem ser considerados no processo educativo. “Ou seja, levar em consideração os interesses das crianças nos leva a um ponto de impulso para sua crença em si própria, a prática da sua autonomia e autogestão” (Souza; Cardoso, 2025, p.11).

Neste sentido, a permanência da pesquisadora dançando, sem exigir adesão, produziu um deslocamento importante. Aos poucos, as crianças se aproximaram e passaram a se movimentar de forma mais livre. O corpo, antes contido, tornou-se expressão. Esse processo expõe o que Krenak (2023) aponta ao afirmar que o corpo é atravessado por memórias que se atualizam quando encontram espaços de liberdade e reconhecimento. Nesse momento, a dança não foi apenas movimento: foi experiência de pertencimento, como foi possível observar quando uma criança iniciou, de forma espontânea, uma dança de capoeira, conforme ilustrado na figura 3.

### **Figura 3 - Dançando e pertencendo**



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Nesse momento, escutamos falas do tipo “Pró, olha o que eu sei dançar”, que sintetizam esse processo de transformação. O corpo assume o lugar de produtor de saber, e o gesto passa a comunicar algo que não precisa ser explicado, pois carrega sentido em si. A ancestralidade, nesse contexto, não se apresenta como conteúdo didático, mas como experiência corporal vivida. Isso revela que, quando a criança se reconhece no movimento, constrói sua identidade por meio da ação, fortalecendo vínculos consigo, com o outro e com a cultura (Milagres; Baia; Santos, 2020).

A análise da experiência mostrou que o corpo em movimento possibilita acessar saberes que não se organizam pela escrita, mas pela vivência. Ao dançar, pintar o corpo e acompanhar ritmos, as crianças produziram conhecimento por meio do gesto, da repetição e da interação coletiva. Esse processo confirma a crítica de Bispo (2023) aos modelos educativos que desconsideram os saberes culturais, potencializam a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o movimento como dimensão central da aprendizagem.

Do ponto de vista crítico, a experiência também evidencia os limites da educação formal, que frequentemente reduz o corpo à função instrumental. Pereira e Corrêa (2024) alertam que, quando o movimento é tratado apenas como atividade física, perde-se sua potência cultural e pedagógica. A oficina proposta demonstrou o contrário: que, quando o corpo é colocado no centro, a aprendizagem torna-se mais significativa, conectada ao território e às histórias que atravessam a infância.

Assim, a experiência analisada reafirma que corpo, movimento e ancestralidade são dimensões inseparáveis na Educação do Campo. O corpo em movimento revelou-se capaz de

criar vínculos e produzir sentidos que atravessam o tempo. Cada gesto, cada dança e cada pintura corporal foi um ato de afirmação cultural e um modo legítimo de aprender. Reconhecer essa potência é fundamental para a construção de práticas educativas mais comprometidas com a valorização dos saberes historicamente silenciados.

## Conclusão

O presente estudo mostrou que experiências de corpo e movimento podem atuar como estratégias significativas para a valorização da ancestralidade africana junto a crianças da Educação do Campo. Assim, esses achados indicam que, quando o corpo é compreendido como espaço de expressão cultural, as crianças conseguem estabelecer vínculos mais profundos com suas histórias, seus territórios e suas referências culturais. Além disso, observou-se que a participação nas práticas corporais promoveu engajamento, interação coletiva e identificação com elementos da herança africana, revigorando o pertencimento racial dessas crianças

Entre os limites do estudo, destaca-se o caráter pontual da oficina, realizada em um único encontro de aproximadamente duas horas, com um grupo reduzido de crianças. Essa limitação impede generalizações amplas sobre os efeitos das práticas corporais em diferentes contextos da Educação do Campo e sobre faixas etárias mais amplas. Além disso, a observação participante, embora rica em detalhes e vivências, reflete também o olhar e a interpretação da pesquisadora, sendo importante considerar essa subjetividade ao interpretar os resultados.

A partir dos achados, podem-se propor recomendações concretas para a prática educativa: é fundamental que escolas da Educação do Campo incorporem atividades que valorizem o corpo e o movimento como formas de expressão cultural e aprendizagem, integrando referências da ancestralidade africana no cotidiano pedagógico. Isso inclui planejar oficinas, brincadeiras e práticas corporais que dialoguem com os territórios e saberes locais, garantindo que o corpo da criança seja reconhecido como espaço de produção de conhecimento e memória.

Para agendas futuras de pesquisa, sugere-se investigar os efeitos de oficinas prolongadas ou de múltiplos encontros, envolvendo diferentes faixas etárias, e analisar como práticas corporais podem impactar aprendizagens, vínculos comunitários e o fortalecimento da identidade cultural das crianças. Estudos comparativos entre diferentes contextos do campo e da cidade também podem ampliar a compreensão sobre a relação entre corpo, movimento e

ancestralidade, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e culturalmente significativas.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora, 2023. Disponível em: <https://www.ubueditora.com.br/terra-da-terra-quer.html>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- CARDOSO, Marilete Calegari; D'ÁVILA, Cristina; XAVIER, Antonete Araújo Silva. A Cor Da Cultura Lúdica Na Escola: O Brincar Livre, A Criança Negra E O Ritual Dos Tambores. **ANAIS da XV Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira**. 16 a 20 de novembro de 2019. <https://anais.uesb.br/index.php/sepab/article/view/9472>
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em: <https://unicamp.br/en/unicamp/noticias/2023/03/10/o-futuro-ancestral-por-ailton-krenak/>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- MACEDO, Roberto Sidnei **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentos**. Salvador: EDUFBA, 2016. 120 p.
- MARTINS, Moniky de Carvalho; COSTA JÚNIOR, Edson Farret da. Corpo, cultura e ancestralidade: a valorização da cultura afro-brasileira na educação física escolar. **Intercontinental Journal on Physical Education**, v.7, n.1, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.51995/2675-8245.v7i1e20200561>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- MILAGRES, Pedro de Oliveira; BAIA, Anderson da Cunha; SANTOS, Doiara Silva dos. Tematização da cultura corporal africana e afro-brasileira na Educação Física: uma experiência de estágio na Educação Infantil. **Cadernos do Aplicação**, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/106544>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- MOREIRA, Nádia Adriana de Andrade. **Docência alfabetizadora e didática lúdica: tecendo narrativas de professores da educação do campo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.
- PEREIRA, Samuel Feliciano; CORRÊA, Denise Aparecida. Produção acadêmico-científica sobre a temática africana e afro-brasileira na educação física escolar. Motricidades: **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, 2024. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2024-v8-n2-p178-187>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Edjaldo Vieira dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. O programa Formacampo e suas contribuições na reestruturação da matriz curricular para a educação do/ no campo na Bahia. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 4, n. 04, p. e18456, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4i04.18456. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/18456>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- SOUZA, Anatalia Oliveira de; CARDOSO, Marilete Calegari. Brincar livre e resiliência lúdica: caminhos para o desenvolvimento integral da criança. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 4, n. 04, p. e17222, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4i04.17222. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/17222>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- SCHNEKENBERG, Maria Aparecida; SOUZA, Elizeu Clementino de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa qualitativa em educação: pressupostos e práticas**. Curitiba: CRV, 2021

SODRÉ, M. **Jogo como libertação**. In: O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. Vozes, 1988.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da educação**. Florianópolis: UFSC, 2017.

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

**Luana Sena da Silva**. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante de grupo de pesquisa vinculado à área da Educação. Bolsista CAPES. Contribuição de autoria: Conceituação; Metodologia; Investigação; Escrita – rascunho original; Curadoria de dados - <https://lattes.cnpq.br/1077590670754611>

**Taísa Santos Sacramento**. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante de grupo de pesquisa vinculado à área da Educação. Bolsista CAPES.

Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição; Validação; Revisão teórica; Adequação às normas editoriais - <http://lattes.cnpq.br/0077510715599314>

**Marilete Calegari Cardoso**. Pós-doutora em Infâncias pela UFSCar/Sorocaba. Doutora em Educação pela UFBA. Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da UESB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância - do GEPELINF/UESB e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade –GEPEL/UFBA.

Contribuição de autoria: Orientadora da pesquisa, revisão geral e correções finais – <http://lattes.cnpq.br/3527762185893794>

#### **Como citar este artigo**

SILVA, Luana Sena da; SACRAMENTO, Taísa Santos; CARDOSO, Marilete Calegari. Corpo e movimento na educação do campo: experiências de valorização da herança africana na infância. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.19337