

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

BETHÂNIA CYPRIANO DA SILVA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 03/08/2022.



RELIGIÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA QUILOMBOLA EM ITAPEMIRIM,  
ESPÍRITO SANTO

VITÓRIA-ES

2022

BETHÂNIA CYPRIANO DA SILVA

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA QUILOMBOLA EM ITAPEMIRIM,  
ESPÍRITO SANTO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 03/08/2022.

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Religião e Espaço Público.

Orientador: José Mário Gonçalves

VITÓRIA-ES

2022

Silva, Bethânia Cypriano da

Religião e educação física numa escola quilombola em Itapemirim, Espírito Santo / Bethânia Cypriano da Silva. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

x, 89 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

Referências bibliográficas: f. 83-89

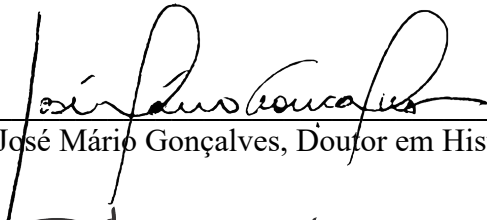
1. Ciência da religião. 2. Religião e espaço público. 3. Quilombo.  
4. Escola quilombola. 5. Religião e educação. 6. Educação Física. - Tese. I  
Bethânia Cypriano da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

BETHÂNIA CYPRIANO DA SILVA

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA QUILOMBOLA EM  
ITAPEMIRIM - ES

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de  
Dissertação de Mestrado Profissional como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade  
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação  
em Ciências das Religiões. Área de  
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de  
Atuação: Religião e Espaço Público.

Data: 03 ago. 2022.



José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA (presidente).



David Mesquita de Oliveira, Doutor em Teologia, UNIDA.



Marcelo Ribeiro de Castro, Doutor em História.





A minha saudosa avó, Dona Niville Baptista Cypriano – *in memoriam* –, pelo exemplo de fé, coragem e alegria. A força de sua voz e a grandeza do seu sorriso se mantêm vivas em mim, e são exemplos para minha persistência. As incríveis memórias da infância, em sua casa, remetem-me a um passado mágico e me impulsionam para um futuro de esperança.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus, que em mim se faz vivo e presente através dos meus anjos: meu pai, Elias Ayres da Silva, e minha mãe, a professora Maria José Cypriano da Silva. Uma vida só ou até mesmo um livro não seriam suficientes para agradecer tudo o que vocês fizeram e fazem por mim.

À minha irmã, Pollyana Cypriano da Silva, pela parceria de sempre.

À minha madrinha, Zenilda, pelo cuidado, amor e carinho desde o meu nascimento.

Aos meus professores do Ensino fundamental até a pós-graduação, em especial ao professor/treinador de Educação Física dos tempos da escola, Marco Aurélio. O esporte modificou e modifica a minha vida.

À minha primeira diretora escolar, Mônica Assis Borges de Melo, pela receptividade e paciência nos meus primeiros passos como professora na Escola Liceu Muniz Freire.

Ao meu amor, amiga de longa data, professora e psicóloga, Naiara Maria. Obrigada pelas incansáveis trocas de ideias para elaboração desta pesquisa!

Ao professor e orientador, Dr. José Mario Gonçalves, pela paciência e disponibilidade para realização deste trabalho.

Aos amigos, Brunella e Victor, Andréa, Larissa, Mila, Renata e Sabrina, Jednho, Shirley, Guilherme – *in memoriam*; e primos, Bárbara e Tarcísio, pela amizade e, acima de tudo, pela torcida, respeito, amor e carinho que vocês têm por mim. Sorte é ter com quem contar!

Aos amigos do grupo PIQNT, por deixarem os dias difíceis mais leves e alegres. “Bora ser feliz! Só tem hoje! Amanhã é outro dia!!!”

Aos/às amigos/as professores/as que tanto me inspiram e compartilham do mesmo amor com o ensino: professora Me. Tamires Marchiori, professor Me. Lucas Machado, professora Me. Laryssa Machado, professora Me. Mirela Cocco. Que bom saber que ainda somos muitos os que acreditam em uma educação pública de qualidade. Que nunca nos falte esperança!

A todos/as da Escola Estadual de Educação Quilombola “Graúna”, em especial aos/às meus/minhas queridos/as alunos/as, por me aceitarem e me acolherem em seu território. Os conhecimentos ali adquiridos jamais serão encontrados em algum livro.

Agradeço à Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação de Marataízes pela licença concedida para a realização desta pesquisa. À Secretaria de Educação do Estado do

Espírito Santo (SEDU), Programa Pró Docência, pela redução de carga horária para que eu me dedicasse ao mestrado.

Agradeço a todos/as aqueles/as que, assim como eu, acreditam que a educação pública de qualidade e acessível a todos/as, e que é a melhor arma para lutarmos por uma sociedade livre de injustiças, violência, desigualdade e preconceito. Ao chegar tão longe e olhar para trás, tenho absoluta certeza de que não cheguei aqui sozinha, e sim por conta de todas essas pessoas que me impulsionaram no caminho. Muita gratidão!





“Isso é pra te levar no meu terreiro, pra te levar no Candomblé, pra te levar no altar. Isso é pra te levar na fé, Deus é brasileiro, muito obrigado Axé. Ilumina o Mirim Orunmilá na estrada que vem a cota. É um malê é um maleme, quem tem santo é quem entende. Quanto mais pra quem tem Ogum, missão e paz. Quanto mais pra quem tem ideais e os Orixás. Joga as armas pra lá, joga, joga as armas pra lá. Joga as armas pra lá, faz um samba”.

Maria Bethânia.

## RESUMO

O quilombo foi o principal modelo de organização social e política do negro pela liberdade. Eram lugares habitados por todos os marginalizados do sistema escravista em busca de viver livres, cultivar seus deuses e suas tradições. A presente pesquisa se deu em caráter exploratório, descritivo e comparativo, sendo realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Graúna”, localizada em território de remanescentes de quilombo, no município de Itapemirim, sul do Estado do Espírito Santo. O objetivo foi identificar se a religião influencia no resgate de brincadeiras e jogos de matriz africana, nas aulas de Educação Física e Corporeidade. Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica apresenta as principais considerações necessárias para compreender a origem e a história do quilombo no mundo e no Brasil, para, a partir daí, compreender a história de Graúna. Além disso, buscamos compreender os desafios enfrentados por uma escola que segue o currículo básico comum, mas, encontra-se inserida em um território quilombola com especificidades e características peculiares. Buscou-se entender como as religiosidades locais, docentes e discentes reagem quando as práticas pedagógicas, que dialogam com as leis e resoluções em questão, são colocadas em prática, e de que forma isso dificulta ou não no resgate da cultura e memória afro-brasileira em um território de remanescentes de quilombo. Em campo, a observação e a vivência *in loco* de projetos e atividades pedagógicas possibilitou levantar registros e informações significativas, através de diálogos, rodas de conversas e questionamentos não estruturados. Esta necessidade de não organizar questionários se deu devido à aproximação existente entre a pesquisadora e os investigados, pois acreditamos que naquele ambiente, indagar, perguntar ou propor uma pesquisa elaborada, causaria desconfortos, afastamentos e negações dos dados propostos. Os resultados apontam que existe influência da religião no resgate de brincadeiras e jogos de matriz africana nas aulas de Educação Física, mas, apesar da proibição das igrejas e dos líderes religiosos locais, a prática é vivenciada pelos alunos. A falta de identidade dos moradores em Graúna interfere na compreensão e apreciação das atividades de resgate cultural, e a escola é o principal espaço de vivência e de apreciação da cultura por grande parte dos entrevistados. Com isso, exaltamos a importância de uma intervenção comunitária na comunidade que ultrapasse os muros da escola, para que os sujeitos ali presentes se aceitem e se reconheçam quilombolas, e, assim, as atividades pedagógicas culturais na escola, façam sentido e sejam vivenciadas em sua totalidade.

Palavras-chave: Quilombo. Religião. Educação Física. Educação.

## ABSTRACT

*The quilombo was the main model of social and political organization of black people for freedom. They were places inhabited by all the marginalized of the slave system in search of living free, worshiping their gods and their traditions. The present research was carried out in an exploratory, descriptive and comparative character, being carried out at the State School of Elementary Education "Graúna", located in the territory of quilombo remnants in the municipality of Itapemirim, in the south of the state of Espírito Santo. The objective was to identify whether religion influences the rescue of African-based games and games in Physical Education and Corporeality classes. In this work, the bibliographic research presents the main considerations necessary to understand the origin and history of the quilombo in the world and in Brazil, in order to understand the history of Graúna. In addition, we seek to understand the challenges faced by a school that follows the common basic curriculum, but is located in a quilombola territory with peculiarities and characteristics. We sought to understand how local religiosities, teachers and students react when pedagogical practices, which dialogue with the laws and resolutions in question, are put into practice, and how this makes it difficult or not to rescue Afro-Brazilian culture and memory in a territory of quilombo remnants. In the field, the observation and the in loco experience of projects and pedagogical activities made it possible to collect significant records and information. Through dialogues, rounds of conversations and unstructured questions. This need not to organize questionnaires was due to the approximation between the researcher and those investigated, as we believe that in that environment, inquiring, asking or proposing an elaborate research would cause discomfort, withdrawal and denial of the proposed data. The results indicate that there is an influence of religion in the rescue of African-based games and games in Physical Education classes, but that, despite the prohibition of churches and local religious leaders, the practice is experienced by students. The lack of identity of the residents in Graúna interferes with the understanding and appreciation of cultural rescue activities, and the school is the main space for experiencing and appreciating culture for most of the interviewees. With this, we exalt the importance of a community intervention in the community that goes beyond the walls of the school, so that the subjects present there accept and recognize themselves as quilombolas, and thus, the cultural pedagogical activities in the school, make sense and are experienced in their entirety.*

**Keywords:** *Quilombo. Religion. Physical Education. Education.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.....	14
1.1 Origem e história do quilombo.....	14
1.2 Comunidades remanescentes quilombolas no Brasil: o caso de Graúna.....	17
1.3 A influência da mídia religiosa: desafio no resgate da identidade quilombola.....	27
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELIGIOSIDADE NA ESCOLA.....	33
2.1 Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e a BNCC: desafios atuais.....	33
2.2 Relações étnico-raciais no espaço escolar.....	41
2.3 Currículo em prática: influências da religião.....	44
3 EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE: INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS.....	55
3.1 Educação Física: considerações necessárias sobre sua história no Brasil.....	55
3.2 Educação Física e Corporeidade: brincadeiras e jogos de matriz africana.....	62
3.3 Resgate de brincadeiras e jogos de matriz afro e religião: desafios na prática.....	68
CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

## INTRODUÇÃO

A autora desta pesquisa possui licenciatura e bacharelado em Educação Física, pelo Centro Universitário São Camilo-ES (CUSC-ES); bem como em licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); e com pós-graduação em Educação Física Escolar, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ); como também pós-graduada em Aperfeiçoamento em Formação Docente para Educação a Distância, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Mestranda em Ciências das Religiões, pela Faculdade Unida de Vitória (FUV) e, atualmente, professora de Educação Física, com vínculo efetivo de 25 horas semanais, na Escola Estadual Quilombola e do Campo Graúna, localizada na cidade de Itapemirim-ES, e professora substituta de 6º ao 9º ano, com vínculo efetivo de 25 horas, na Prefeitura Municipal de Marataízes-ES.

A presente pesquisa surgiu na medida em que, enquanto professora de Educação Física na Escola Estadual Quilombola e do Campo “Graúna”, a autora percebeu a grandeza do diálogo entre os/as alunos/as e a própria comunidade a respeito das religiões ali presentes, e, muitas vezes, as práticas religiosas se entrelaçam nas práticas pedagógicas, mesmo que involuntariamente. Apesar de a comunidade ter sido certificada como Comunidade Remanescente de Quilombos, no ano de 2010, a escola ali inserida ainda não possui uma organização curricular própria. Assim, é necessário que os/as docentes estejam em constante busca para utilizar o Currículo Básico Comum e adaptá-lo à realidade nessa comunidade de remanescentes quilombolas.

Na Escola “Graúna”, a autora da pesquisa leciona em turmas do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e Finais – 1º ano ao 9º ano. O estudo se inicia e se desenvolve através de várias reflexões acerca da prática da unidade temática *Brincadeiras e Jogos*, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Anos Iniciais, 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental, no Componente Curricular Educação Física. Ao adentrar naquele novo ambiente educacional, isto é, uma escola de remanescentes de Quilombos, e notar uma maior ligação daqueles/as docentes pertencentes às religiões evangélicas em detrimento das religiões que os/as aproximassem de sua cultura, vislumbrou-se a necessidade de investigar como o resgate de brincadeiras e jogos de matriz africana, exigidos pela BNCC, sofreria algum tipo de resistência por parte da comunidade em análise. Por isso, o desafio desta pesquisa consiste em identificar e compreender: como a religião influencia no resgate de brincadeiras e jogos de matriz africana na escola quilombola Graúna nas aulas de Educação Física e Corporeidade?



Os campos de conhecimento que subsidiarão esta pesquisa serão os seguintes: influência religiosa, cultura afro-brasileira, intolerância religiosa, práticas pedagógicas, Educação Física, cultura do movimento e escola. Pretende-se estudar os aspectos da influência da religião em uma comunidade escolar quilombola e, a partir desse levantamento, ter um conceitual básico para a realização da pesquisa. Os conceitos como religião, cultura quilombola, cultura do movimento, comunidade e práticas pedagógicas serão estudados e definidos a partir de vários/as autores/as, tendo sempre a Escola Graúna como objeto de análise. Mas, o referencial teórico da pesquisa se articula a partir das contribuições de Kabengele Munanga, em especial suas ideias sobre *identidade negra* e *origens africanas*.<sup>1</sup> Considera-se que, à luz desse referencial, será possível analisar melhor as questões históricas e identitárias, em torno do território quilombola.

A metodologia de campo recorre ao estudo observacional, entendido como um “método sistemático de coleta de dados que se vale da capacidade do pesquisador de reunir dados através de seus sentidos”<sup>2</sup>. Esse método de coleta de dados ajudar a interpretar a realidade da comunidade em Graúna, sem perder de vista os fatos que fazem parte do seu cotidiano no ambiente escolar em análise. Através de diálogos, rodas de conversa e investigação em campo, a pesquisadora reuniu as observações, buscando padrões emergentes e documentando o que aquelas pessoas realmente fazem, no lugar daquilo que elas dizem fazer, ou seja, o método contribuiu para uma análise do comportamento real do público-alvo da pesquisa.<sup>3</sup> A abordagem sobre o assunto foi realizada de modo informal, na medida em que surgiam oportunidades de questionar ou saber mais sobre a religião e a vida dessas pessoas, dentro e fora da igreja.

Essa metodologia pressupõe o confronto entre os dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado sobre o assunto. Por isso, a pesquisa reúne as metodologias bibliográficas e o estudo observacional, em caráter descritivo, exploratório e comparativo. Dessa forma, as conversas com os/as professores/as, funcionários/as da escola, alunos/as, pais e mães ocorreram de maneira não-estruturada e não-organizada – observar e registrar dados sem critérios predeterminados, tais como, questionários ou roteiro de perguntas. As conversas fluíram naturalmente na escola, nos intervalos, no refeitório, etc. Esse tipo de abordagem se mostra adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente

---

<sup>1</sup> MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012. p. 9. Saiba mais em: MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 31-36.

<sup>2</sup> O'LEARY, Zina. *Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 325.

<sup>3</sup> O'LEARY, 2019, p. 333.

em educação, aproximando-se “mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”<sup>4</sup>.

No território quilombola em análise, constata-se a necessidade de realizar um trabalho comunitário com equipes *multifuncionais*, com psicólogos/as e assistentes sociais, para agirem ao lado da escola. A escola cumpre sua proposta e, através de projetos e conteúdos pedagógicos relacionados à cultura africana, procura resgatar a identidade quilombola e seu passado afro esquecido, o que exige um processo de intervenção com os/as moradores/as, professores/as quilombolas ou não quilombolas, alunos/as e líderes religiosos.



---

<sup>4</sup> LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 34.

## 1 TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Este capítulo se dedica a um breve estudo sobre a criação dos territórios quilombolas. Apesar de esse não ser o foco da pesquisa, faz-se necessário compreender o surgimento desses povos no território africano e sua posterior organização no Brasil. A influência da religião nas práticas escolares de Educação Física, na escola em tela, é o tema central da presente pesquisa. Logo, é importante analisar o surgimento desses territórios para, então, debruçar-se sobre como eles se encontram na atualidade.

### 1.1 Origem e história do quilombo

Para entender o sentido da formação dos quilombos no Brasil, é preciso conhecer o que aconteceu na África ao longo dos séculos XVI e XVII. Segundo Kabengele Munanga, a palavra quilombo se originou entre os povos de línguas *bantu* – *kilombo*, aportuguesado: quilombo. Para esse autor, a presença e o significado dos quilombos no Brasil têm a ver com os povos *bantu*, que foram escravizados/as e trazidos/as para cá.<sup>5</sup> Embora *kilombo* seja uma palavra de origem *ubuntu*<sup>6</sup>, enquanto instituição política e militar, seu conteúdo resulta de uma longa história que envolve religiões e povos. São histórias de conflito de poder, divisões de grupos, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas de grupos de diferentes regiões entre Zaire e Angola.<sup>7</sup>

Sobre o conceito de quilombo, Ney Lopes afirma que: “quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos”<sup>8</sup>. O quilombo brasileiro é uma cópia do quilombo africano, onde as pessoas escravizadas se reuniam em oposição à estrutura escravocrata, em que estavam sendo oprimidas. De acordo com Helena Lopes, José Siqueira e Beatriz Nascimento:

Na tradição popular no Brasil há muitas variações no significado da palavra quilombo, ora associado a um lugar (‘quilombo era um estabelecimento singular’), ora a um povo que vive neste lugar (‘as várias etnias que o compõem’), ou a manifestações populares, (‘festas de rua’), ou ao local de uma prática condenada pela sociedade (‘lugar público onde se instala uma casa de prostitutas’), ou a um conflito (uma ‘grande confusão’), ou a uma relação social (‘uma união’), ou ainda a

<sup>5</sup> MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, v. 28, p. 56-63, 1996. p. 62.

<sup>6</sup> Tem origem nos idiomas *zulu* e *xhosa*, do sul do continente africano, e tem como significado a humanidade para todos. Saiba mais em: MUNANGA, 1996, p. 57.

<sup>7</sup> MILLER, Joseph C. *King and Kinsmen: early Mbundu States in Angola*. Oxford: Crarend Press, 1976. p. 153.

<sup>8</sup> LOPES, Helena T.; SIQUEIRA, José J.; NASCIMENTO, Beatriz. *Negro e cultura negra no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE; UNESCO, 1987. p. 27-28.

um sistema econômico ('localização fronteiriça, com relevo e condições climáticas comuns na maioria dos casos').<sup>9</sup>

O quilombo foi o principal modelo de organização social e política das pessoas negras pela liberdade. Eram lugares habitados pelas pessoas marginalizadas pelo sistema escravista, e, ao contrário do que muitos/as pensam, não só por pessoas negras, mas, também, por índios/as e pessoas brancas em situação de pobreza. Nesses ambientes, essas pessoas viviam com liberdade, igualdade e abundância, visto que as terras e o trabalho eram coletivizados. Os quilombos desenvolveram uma agricultura diversificada, e os excedentes eram vendidos ou trocados nas comunidades quilombolas da região. Assim, surge toda a problemática que envolve esses povos, visto que, a partir do momento em que criam um modelo de sociedade alternativa, tais ambientes se transformavam em uma ameaça ao modelo social vigente.

A respeito da religião, isto é, as do povo *bantu*, em que surgiram as primeiras comunidades quilombolas, observa-se apenas uma em que acreditava em um criador único, uma divindade suprema que criou o mundo e depois se distanciou dele, deixando-o para que seus filhos divinizados, ancestrais fundadores de linhagens, o administrassem. Para Kabengele Munanga:

Essa divindade ou deus único é raramente objeto de culto coletivo, geralmente reservado às divindades secundárias (espíritos ancestrais). São estes que fazem o elo entre os homens e o deus único, criador de tudo que existe no mundo bantu. Por isso, costuma-se reduzir e simplificar as religiões bantu pelo culto dos ancestrais.<sup>10</sup>

Nota-se uma visão antropocêntrica de mundo, em que o ser humano seria o centro de interesse maior de toda ação da divindade. Para eles, existe ainda uma relação de energia ou força vital que forma o mundo. Essas energias em conjunto teriam sido criadas por deus, e são distribuídas aos ancestrais que fazem parte do mundo divino, e só após elas seriam distribuídas aos vivos, em uma relação de hierarquia, começando pelos reis e terminando nos vegetais e nos minerais.<sup>11</sup>

Nesse modelo de religião, todos os acontecimentos eram explicados pela força vital, tais como, a existência da vida, da doença e da morte, do sofrimento, da depressão ou fadiga, da injustiça ou fracasso, da felicidade, da riqueza, da pobreza e da miséria. Qualquer acontecimento positivo representava o aumento da força vital, logo, qualquer outro que fosse negativo, significaria sua diminuição. Além disso, acreditava-se que os outros seres da natureza possuíam uma menor quantidade de energia vital. Outro fato peculiar a esses povos é

<sup>9</sup> LOPES; SIQUEIRA; NASCIMENTO, 1987, p. 15.

<sup>10</sup> MUNANGA, 1996, p. 62.

<sup>11</sup> MUNANGA, 1996, p. 62.

que a palavra *morreu*, utilizada na sociedade atual para pessoas e animais, era usada, também, para referenciar qualquer fenômeno como uma árvore que caiu, um carro que bateu, um copo ou vidro que se quebrou. O povo *bantu* se caracteriza por uma forte demonstração de culto aos ancestrais, visto que esses podem influenciar positivamente ou negativamente em suas vidas, diminuindo ou aumentando sua força vital. A busca do crescimento constante dessa força vital seria, então, o segredo da fonte inesgotável de vida.

No Brasil, atualmente, o mais comum é que em uma mesma comunidade exista religiões pentecostais e religiões afro-brasileiras, como é o caso do candomblé, que, embora seja malvisto pela sociedade e pela maioria das igrejas, é uma prática religiosa presente na maioria delas. Uma pesquisa recente, intitulada *Análise religiosa e cultural das comunidades quilombolas na atualidade*, observou que na Comunidade Quilombola de Sutil e Santa Cruz, localizada no Paraná, duas religiões são predominantes: o catolicismo e o candomblé, tendo o catolicismo mais adeptos e práticas como a utilização de ervas para benzimentos e curas muito presentes na comunidade.<sup>12</sup>

No quilombo de São Miguel, município de Restinga Seca, região central do Rio Grande do Sul, três religiões foram observadas: o catolicismo, o candomblé e o protestantismo pentecostal. O catolicismo está presente desde o início da comunidade, e o protestantismo se difundiu apenas na década de 1990. Nesse local, o candomblé é praticado há muitos anos, e registrou-se que muitas pessoas, de vários municípios desse Estado, vão até a comunidade para que uma curandeira local as ajude com problemas físicos e espirituais. Já em Pernambuco, a Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, município de Salgueiro, identifica-se como uma comunidade eclesial, sendo muito organizada e com muitos projetos para preservação da identidade étnica e cultural.

De qualquer forma, pode-se observar que entre todas as características dos quilombos a que os torna singular, desde o período colonial até a atualidade, é a capacidade desses grupos se organizarem socialmente. Além disso, a linguagem religiosa se apresenta como a forma de territorialização mais importante nesses ambientes, visto que permanece até hoje como um importante instrumento pelo qual as comunidades de remanescentes quilombolas visualizam as dimensões pessoais e familiares. Nota-se, pois, que “a eficácia simbólica dos cultos, das festas e ritos povoa a narrativa dos moradores sobre os conflitos e as formas de incorporação das dificuldades em relação à saúde, ao trabalho e às perspectivas territoriais”<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> SILVA; MELO, 2011, p. 1375-1377.

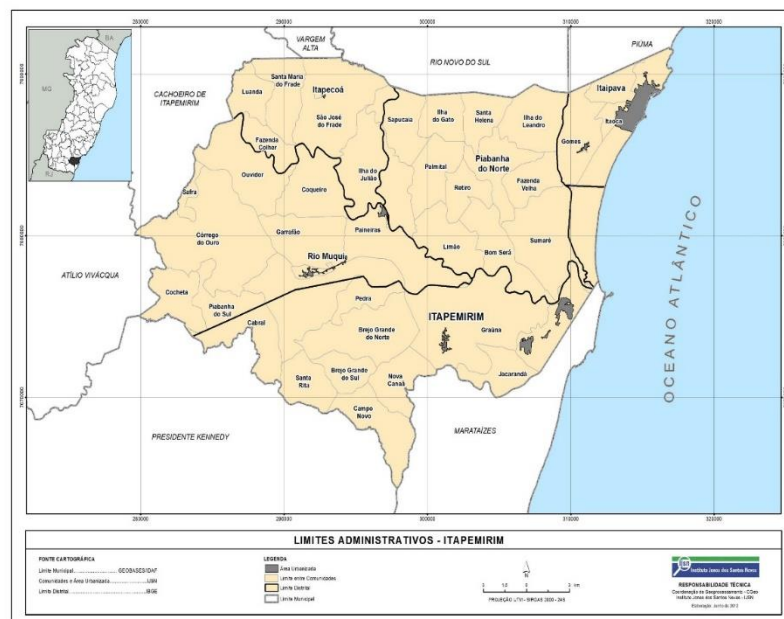
<sup>13</sup> SILVA, Sandro J. Quilombolas no Espírito Santo: identidade e territorialidade. *Revista Dimensões*, Vitória, n. 18, p. 272-300, 2006. p. 285.

## 1.2 Comunidades remanescentes quilombolas no Brasil: o caso de Graúna

No Brasil, o quilombo pode ser considerado como unidade básica de resistência e rebeldia da pessoa escrava frente à sociedade escravocrata.<sup>14</sup> Os episódios de fuga e rebeldia fizeram emergir a figura da pessoa escrava como protagonista também no processo abolicionista. Dessa forma, nota-se que algumas comunidades negras rurais isoladas alcançaram certa notoriedade como possíveis descendentes de antigos quilombolas,<sup>15</sup> como é o caso da comunidade Graúna.

A comunidade Graúna está localizada no município de Itapemirim, no sul do Estado do Espírito Santo, há 122 km da capital, Vitória. O município ocupa uma área de 561,37 km<sup>2</sup>, limitando-se com os municípios de Piúma, Rio Novo do Sul, Vargem Alta, Cachoeiro de Itapemirim, Atílio Vivácqua, Presidente Kennedy e Marataízes. Itapemirim está inserida nas Bacias Hidrográficas do Rio Itapemirim e do Rio Novo, como se pode observar na figura abaixo:

Figura 1. Limites administrativos de Itapemirim<sup>16</sup>



A região é considerada uma das comunidades mais antigas dessa localidade, tendo sua origem datada no século XIX. O atual território pertenceu à antiga fazenda Santo Antônio do

<sup>14</sup> MOURA, Clóvis. *Quilombos, resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1989. p. 13-14.

<sup>15</sup> MATTOS, Hebe. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 104-111, 2006. p. 106.

<sup>16</sup> Saiba mais em: IBGE. *Cidades e Estados: Itapemirim*. [s.d.]. [online]. [n.p.].



Muqui, pertencente ao Barão de Itapemirim, uma das pessoas mais influentes na política capixaba daquele século. A sede dessa fazenda chegou a possuir no auge de seu poder econômico cerca de 120 pessoas escravizadas.<sup>17</sup>

Segundo José Vasconcellos, em sua obra *Ensaio sobre a História e Estatística do Espírito Santo*, no ano de 1843 existiam na vila de Itapemirim um total de 2.109 escravos e 3.394 habitantes livres.<sup>18</sup> Isso confirma a densidade populacional como um dos fatos que dificultava o controle dos escravizadores, já que, em algumas regiões brasileiras, o número de pessoas escravizadas superava numericamente a população livre, sendo as fugas frequentes.<sup>19</sup>

Graúna não apresenta registros acerca de sua criação, mas, existem algumas teses sobre o seu surgimento. A mais aceita, segundo depoimento de antigos/as moradores/as, é a de que após a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, o Barão de Itapemirim doou uma faixa de terras às pessoas ex-escravas, recém libertas. Os limites dessas terras iniciavam na margem esquerda do Rio Muqui e se estendiam até o Vale do Canaã, hoje Comunidade de Nova Canaã. Esses tipos de doações eram muito comuns nesse período, pois, os antigos proprietários de pessoas escravas viam nessa ação uma possibilidade para essas pessoas continuarem trabalhando em suas fazendas. Nos primeiros anos após a abolição, essas famílias se estabeleceram nas margens do Rio Muqui e, por muito tempo, viveram isoladas nesse território, desenvolvendo pequenas agriculturas para a própria sobrevivência.

No ano de 1912, o Governo do Estado do Espírito Santo construiu uma usina de cana de açúcar na localidade de Paineiras, bem próxima a essa comunidade, e a grande maioria desses pequenos agricultores passariam a trabalhar nos canaviais dessa usina. É importante mencionar que esta indústria de produção de açúcar e álcool é, até hoje, fonte de renda de muitas pessoas nessa localidade, que, atualmente, conta com aproximadamente 600 famílias, sendo a maioria delas descendentes diretos de pessoas ex-escravas trazidas para o trabalho nas fazendas de café da região.

Nesse município, de acordo com o livro *Itapemirim: como tudo começou*, de Luciano Moreno, após a assinatura da Lei Aurea, pela princesa Izabel, em 8 de maio de 1888, houve diferentes deslocamentos da população escrava. Alguns permaneceram nas fazendas de origem, outras pessoas se concentraram na periferia da Vila de Itapemirim, e outras receberam pequenas propriedades dos seus antigos senhores para o cultivo de alimentos destinados ao

<sup>17</sup> ROCHA, Levy. *Viagem de Pedro II ao Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo, 2008. p. 243.

<sup>18</sup> Nasceu em Vitória, Espírito Santo, e ocupou diversas funções públicas. Além disso, pertenceu a várias entidades culturais do país, tendo sido agraciado com a Imperial Ordem da Rosa, no grau de cavaleiro.

<sup>19</sup> CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. [n.p.].

consumo local. Assim, nas palavras de Luciano Moreno, “nos anos que se seguiram a Lei Áurea, a ocupação dessas propriedades propiciou o surgimento de algumas comunidades compostas basicamente por afro descendentes, como parece ser o caso de Graúna, em Itapemirim”<sup>20</sup>.

De acordo com o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir lhes os títulos respectivos”<sup>21</sup>. Assim, na atualidade, a Fundação Cultural Palmares (FCP) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), emitem a titulação de Comunidade Quilombola, de acordo com o Decreto Lei 4887/2003, a toda comunidade rural habitada por grupos de afrodescendentes, cuja memória remete a relação com os escravos do passado. O texto desse Decreto preconiza o seguinte:

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para 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.<sup>22</sup>

A comunidade Graúna foi certificada como Comunidade Remanescente de Quilombos pela Portaria FCP, nº 162, de 21 de dezembro de 2010, com ID quilombola nº 2.026.<sup>23</sup> A certificação apresenta como principal objetivo a busca por contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.<sup>24</sup> A certificação se originou de uma movimentação da Associação de Moradores e de órgãos do poder público, como o departamento de cultura do município, que viam nesta uma oportunidade de maiores investimentos, mas, sabe-se que o propósito da certificação não é esse.

O objetivo da FCP consiste em contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Assim, essa fundação emite certificações para as comunidades quilombolas. Esse documento reconhece os direitos das comunidades e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal. É uma referência na

<sup>20</sup> MORENO, Luciano R. *Itapemirim: como tudo começou*. Serra: Formar, 2016. p. 62.

<sup>21</sup> BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

<sup>22</sup> BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. [Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

<sup>23</sup> PALMARES [Site institucional]. [s.d]. [online]. [n.p.].

<sup>24</sup> BRASIL, 2003, [n.p.].



promoção, no fomento e na preservação das manifestações culturais negras, bem como no apoio e na difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-brasileira nas escolas. A FCP já distribuiu publicações que promovem, discutem e incentivam a preservação da cultura afro-brasileira e auxiliam professores/as e escolas na aplicação da Lei.

Inicialmente, essa certificação gerou muitas discussões na própria comunidade. Uma parte composta pelos/as moradores/as de menor escolaridade não se identificava como quilombola, pois ali não existia luta alguma pelo direito à terra. Outro fator que pode justificar isso é o enorme preconceito no município com os/as moradores/as da comunidade. Marisa Valladares e Regina Frigério apresentam relatos que confirmam isso:

A gente não via as manifestações, a gente não via a cultura, e a comunidade em si não se identificava, não aceitava [...] a primeira vez que pintei o muro da escola aqui, escrito 'somos quilombolas', pintei umas negras com umas panelas na cabeça, umas mulheres vieram aqui perguntar o que aquelas pinturas estavam fazendo no muro. Nós não somos quilombolas! Eles achavam que aquilo era uma agressão a eles, ser quilombola.<sup>25</sup>

Outra parte era composta por políticos locais e pela própria escola. Esse grupo buscou justificativas para a certificação, e, através de muitas reuniões e diálogos, esclareceram sobre a importância da certificação quilombola para a comunidade.

Entretanto, um dos questionamentos que foi feito sobre a certificação da FCP é o que leva uma comunidade ser certificada como remanescente de quilombo, pois, a noção prévia que se tem de quilombo é de uma aldeia de pessoas escravas fugidas, que lutavam pela liberdade e pelo direito à terra. E essa não é uma característica da comunidade de Graúna, pois, não há indícios contundentes que mostrem que ela se originou de algum movimento de contestação, nem tampouco que demonstrem que seus/suas moradores/as lutaram ou lutam pelo direito à terra. Com esse questionamento, faz-se necessário entender alguns conceitos e discussões teóricas sobre a temática quilombola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu Art. 3, quilombos são:

I – grupos étnicos raciais definidos por auto atribuição, com *trajetória histórica própria* [...] com *presunção de ancestralidade negra* relacionada com a resistência à opressão histórica; II - Comunidades rurais e urbanas que lutam historicamente pelo direito a terra e ao território [...], possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória; III

<sup>25</sup> VALLADARES, Marisa T. R.; FRIGÉRIO, Regina C. Graúna: voos e cantos de crianças no currículo quilombola de uma comunidade escolar. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 92-113, 2016. p. 101.

– Comunidades rurais e urbanas que *compartilham trajetórias comuns* possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum [grifo nosso].<sup>26</sup>

Diante disso, é possível entender melhor essa certificação, haja vista que, apesar de não possuir tradições e manifestações culturais afro-brasileiras, a comunidade de Graúna tem uma trajetória histórica de ancestralidade negra com a presença de trabalho escravo em fazendas particulares. Assim, percebe-se que “existem diversas classificações de quilombos e entendemos também que não existe um padrão de quilombo, como está no senso comum, mas complexos cenários nos quais se formaram e se reproduziram.”<sup>27</sup>

No campo religioso da comunidade Graúna, observa-se a existência de uma igreja católica,<sup>28</sup> e as demais – fundamentalistas – como: Assembleia de Deus Monte Hermon, Assembleia de Deus Graúna, Igreja Pentecostal Deus é Amor, Primeira Igreja Batista em Graúna, Igreja Evangélica Benção e Vida e Casa da Benção Graúna. A partir daí, faz-se uma reflexão a respeito do racismo presente na própria comunidade, pois, o fundamentalismo religioso ali presente contribui para demonizar identidades entendidas como contrárias, por exemplo, as religiões de matriz africana. Esse quadro de tensão identitária e de pertencimentos “tem como efeito o assassinato, o alto risco de morte, o encarceramento e a demonização”<sup>29</sup>, da imagem da pessoa negra, algo que a acompanha ao longo do processo de construção da história do Brasil. Assim, o *fundamentalismo religioso* contribui para o racismo mesmo dentro da comunidade quilombola. Para Leonardo Boff:

Não é uma doutrina. Mas uma forma de interpretar e viver a doutrina. É assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial. Fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista.<sup>30</sup>

Assim, as lideranças religiosas se fecham em suas concepções de verdade e não se abrem ao diálogo e nem se permitem compreender a identidade das pessoas presentes na comunidade. Com efeito, essas lideranças proíbem práticas e demonizam costumes, e não

<sup>26</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 26, 21 nov. 2012. [online]. [n.p.].

<sup>27</sup> GOMES, Flávio; MOTTA, Márcia. Terras e territórios da liberdade: notas de pesquisas sobre posseiros, camponeses negros e remanescentes de quilombos. In: CAMPOS, Adriana P. ; SILVA, Gilvan V. (orgs.). *Da África ao Brasil: itinerários históricos da cultura negra*. Vitória: Flor e Cultura, 2007. p. 159.

<sup>28</sup> Neste trabalho o termo Igreja Católica é uma referência a Igreja Católica Apostólica Romana.

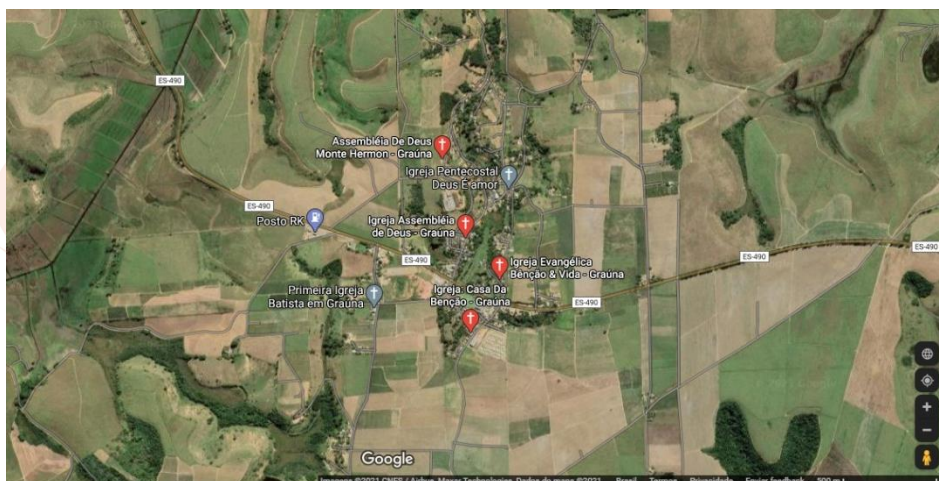
<sup>29</sup> SANTOS, Hamilton R. A. F.; REBOUÇAS, Maria C. Intolerância religiosa e genocídio da juventude negra. *Revista Juventude.br*, São Paulo, v. 1, p. 69-72, 2015. p. 71.

<sup>30</sup> BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 25.

querem entender a realidade social e nem como a comunidade quilombola se organiza com o seu passado, com suas tradições e crenças.

O que se destaca numa pesquisa realizada em 2010 é um declínio constante do conjunto das religiões afro, sobretudo da Umbanda, que se mantém no reduzido patamar de 0,03% da população brasileira.<sup>31</sup> Em contrapartida, no mesmo ano, o Censo demonstrou que o número de evangélicos aumentou 22,2% em relação à população geral. Os dados não são diferentes quando se trata da comunidade quilombola Graúna. É importante destacar que os evangélicos representam o maior percentual, e a princípio não existe nenhuma prática de religiões afro-brasileiras na comunidade que os aproximem de suas ancestralidades. A figura abaixo ilustra um panorama da localização das igrejas ao redor da comunidade em tela:

Figura 2. Localização das Igrejas na Comunidade de Graúna – Itapemirim/ES<sup>32</sup>



Entretanto, destaca-se entre a maioria dos/as moradores/as da região uma religiosidade estabelecida em uma versão local, adaptada à identidade de um grupo. Existe uma relação que se bifurca, a saber: as religiões como chegaram à comunidade através do cristianismo e os “cantos de fogo”<sup>33</sup>, adaptados às versões religiosas, sendo esse nome dito por eles/as, remetendo a uma adaptação das músicas católicas e evangélicas cantadas e tocadas ao som de tambor, pandeiros e instrumentos relacionados a cultura afro. Segundo Marisa Valladares e Regina Frigério:

O tambor tem um toque que chama e inflama. Com o tambor, ensina-se, em Graúna, que macumba não é malefício. E o mesmo toque e o mesmo canto entoado pelos

<sup>31</sup> TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. *Religiões em movimento: o censo de 2010*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 28.

<sup>32</sup> GOOGLE MAPS [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>33</sup> Nome dito entre eles ao cantarem alguma música religiosa, fazendo uso do tambor.

antigos negros da comunidade ainda ressoam pelo tempo e trazem a certeza de que o som não suja a religiosidade, pois é semelhante: só muda pelo (en)canto.<sup>34</sup>

Atualmente, é através da Associação de Moradores de Graúna (AMOGRAU), do Projeto *Shell*, denominado Quilombo nos Projetos de Educação Ambiental (QUIPEA),<sup>35</sup> do Grupo de Jongo *Caxambu Mestre Bento* e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Quilombola e do Campo “Graúna” que a comunidade experimenta e vivência manifestações e tradições culturais perdidas no decorrer de sua história. A AMOGRAU, cuja atividade principal é a defesa de direitos sociais, atua articulando Graúna enquanto ator social, participando dos processos políticos do município e agindo nas esferas administrativas, sejam elas municipal, estadual ou federal.<sup>36</sup> A AMOGRAU possui 566 sócios e as principais atividades coletivas são desenvolvidas no espaço físico da escola local, sendo reuniões com associados, curso de artesanato e escolinha de futebol e de capoeira.

O QUIPEA, projeto da empresa *Shell*, busca fortalecer os laços, a identidade de resistência e a participação de comunidades quilombolas nas decisões sobre o seu território. Iniciado em 2010, o projeto está presente em 21 comunidades quilombolas que foram certificadas pela FCP, e, em 2019, com o tema *Identidade Quilombola: minha essência, nossa história*, realizou-se VI Evento Cultural QUIPEA, na comunidade de Graúna.

É importante ressaltar que o Projeto QUIPEA é esperado anualmente pela comunidade com grande entusiasmo e engajamento dos/as moradores/as locais. É um projeto em que as comunidades se encontram e festejam, resgatando suas danças tradicionais, comidas típicas, rodas de conversa e contos, jogos, reforçando entre si o sentimento de pertença e de coletividade. Nota-se que, a partir desse evento, Graúna, com poucos laços de pertencimento e vínculo com a cultura afro-brasileira, passou a se organizar mais por causas coletivas, apropriando-se da identidade quilombola através do convívio com outras comunidades quilombolas do Brasil. Tanea Ferreira afirma o seguinte: “fizemos várias reuniões dentro da comunidade, justamente, para discutir o tema ‘identidade quilombola’, mas Graúna tem essa sede né? De aprender, de entender o processo de ser quilombola e valorizar esse termo ‘identidade quilombola’”<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> VALLADARES; FRIGÉRIO, 2016. p. 101.

<sup>35</sup> É um projeto de educação ambiental e uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento ambiental federal, conduzido pelo IBAMA e realizado pela Shell na região da Bacia de Campos. Saiba mais em: QUIPEA [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>36</sup> INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural: PROATER 2020-2023 – Itapemirim*. Vitória: SEAG, 2020. [online]. p. 20.

<sup>37</sup> FERREIRA, Tanea. *6º Evento Cultural Quilombola*. [Quipea, 2019]. Vitória: Quipea Vídeos, 2019. (19min 35s). [online]. (05min 34s – 05min 53s).

Outras importantes conquistas foram observadas após Graúna ser inserida no projeto QUIPEA, por exemplo: maior autoconhecimento; a afirmação de ser quilombola, por parte dos/as moradores/as; maior reconhecimento dos órgãos públicos de Graúna como uma comunidade quilombola; a retomada de atividades voltadas à cultura africana, como a dança de *maculelê* na escola da comunidade; e a oferta de merenda escolar quilombola para a Escola Estadual.

Não seria possível falar da comunidade Graúna sem mencionar a escola local. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Quilombola e do Campo “Graúna” atende alunos/as do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e está legalmente em funcionamento, desde a década de 1970, através do Ato de Criação, pela Resolução CEE nº 41/75. Localizada na Rodovia Safra x Marataízes, km 25, no município de Itapemirim-ES, a escola foi reinaugurada no dia 28 de agosto de 2017, com uma nova estrutura e possui um total de 278 alunos/as matriculados/as e distribuídos/as entre os turnos matutino e vespertino. As instalações da escola contam com 7 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de professores/as, sala do/a diretor/a, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de secretaria, cozinha, refeitório, banheiros, inclusive adequados para alunos/as com deficiência ou mobilidade reduzida e com chuveiros, área verde, quadra de esportes coberta e estacionamento.

No ano de 2019, a escola passou a garantir o almoço dos/as alunos/as do turno matutino, servido antes de saírem da escola, e do turno vespertino, fornecido quando entram na escola, antes de iniciarem as aulas. Em 2020, a escola recebeu uma instalação de energia solar fotovoltaica, representando mais uma ação específica para territórios de remanescentes quilombolas, nesse caso, o desenvolvimento da sustentabilidade.

A escola é registrada como quilombola e do campo pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), que possui em sua estrutura organizacional a Gerência de Educação do Campo e a Subgerência de Desenvolvimento da Educação do Campo Indígena e Quilombola, criadas por meio do decreto nº 3616-R, de 14 de julho de 2014, que responde diretamente pela política pública de três modalidades da Educação Básica. A qualidade da oferta passa pelo reconhecimento e pela valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos desses territórios.

De acordo com o Decreto Nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu Art. 1º, § 1º, entende-se:



I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.<sup>38</sup>

Nesse caso, há conformidade com o que se afirma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ou seja:

Estabelece que na oferta de educação básica para a população rural os sistemas de ensino deverão adequar-se às peculiaridades da vida rural de cada região no que tange aos conteúdos previstos nas organizações curriculares, às metodologias apropriadas aos interesses e reais necessidades dos estudantes.<sup>39</sup>

A rede pública estadual no Estado do Espírito Santo possui 92 escolas localizadas no perímetro rural, sendo Graúna uma delas. Nessa escola, a organização escolar dialoga, sobretudo, com a realidade da comunidade. Ali, escola e comunidade se entrelaçam profundamente. A escola é o local onde a comunidade realiza reuniões, telefonemas, olham as crianças, contam casos sobre o lugar, buscam auxílio para elaborar currículos, inscrição em cursos, vestibulares e vagas de emprego. Juntas, escola e comunidade se constroem diariamente.

Após a certificação pela FCP, surgiu a necessidade de repensar, enquanto escola, suas práticas pedagógicas, suas metodologias e, acima de tudo, sua Proposta Pedagógica. A escola apesar de inserida na comunidade, seguia, até 2020, o Currículo Básico Comum. A ausência de um currículo específico e autorizado legalmente fazia com que as propostas pedagógicas se perdessem no decorrer do processo educativo. Assim, os/as docentes inseriam as temáticas propostas no plano de ensino anual à cultura de matriz africana. Tudo isso feito por conta própria. Através do currículo básico comum e do livro didático, recebido pelo Governo Estadual, eram selecionadas as habilidades e as competências, de acordo com os conteúdos escolhidos para atender aos interesses e às demandas dos/as alunos/as.

A própria escola fazia o seu currículo para se adaptar a demanda local. Não era um currículo como no plano anual, mas era ideal para o trabalho. O currículo desenvolvido pela escola era o real para docentes e alunos/as de uma comunidade campesina de remanescentes de quilombos. Inicialmente, era assim que a escola lutava para conseguir auxiliar a

<sup>38</sup> BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010*. [Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

<sup>39</sup> BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

comunidade ao resgate de suas raízes. A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, define em seu artigo 1º que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.<sup>40</sup>

Porém, após muita luta da comunidade escolar, somente no ano de 2020 a escola Graúna conseguiu uma nova Organização Curricular, com as nomenclaturas específicas que dialogam com a realidade da comunidade onde a escola está inserida, pois trabalha a linguagem da realidade e a vivência dos/as alunos/as, trazendo o sentimento de pertencimento. A figura abaixo ilustra essa nova Organização Curricular:

Figura 3. Organização Curricular da Educação Básica 2021 - Ensino Fundamental Anos Iniciais - EEEF "Graúna" Educação Escolar Quilombola<sup>41</sup>

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC 30)												
Organização Curricular da Educação Básica 2021 - Ensino Fundamental Anos Iniciais - EEEF "Graúna"												
Educação Escolar Quilombola												
Nº de dias letivos: 202 (40 semanas e 2 dias) / Carga Horária anual: 925h50min (1010 aulas) / hora-aula: 55min												
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					AULAS ANUAIS					Total
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Narrativas Quilombolas	8	8	8	8	8	320	320	320	320	320	1600
	Arte e Cultura Quilombola	2	2	2	2	2	82	82	82	82	82	410
	Educação Física e Corporeidade	2	2	2	2	2	82	82	82	82	82	410
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>484</b>	<b>484</b>	<b>484</b>	<b>484</b>	<b>484</b>	<b>2420</b>
CIÊNCIA DA NATUREZA	Ciências e Conhecimentos Tradicionais	2	2	2	2	2	82	82	82	82	82	410
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>82</b>	<b>82</b>	<b>82</b>	<b>82</b>	<b>82</b>	<b>410</b>
MATEMÁTICA	Etno-cálculos	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>1000</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	História e Memória Coletiva	3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
	Geografia e Território Quilombola	2	2	2	2	2	82	82	82	82	82	410
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>202</b>	<b>202</b>	<b>202</b>	<b>202</b>	<b>202</b>	<b>1010</b>
ENSINO RELIGIOSO	Diversidade Religiosa*	1	1	1	1	1	42	42	42	42	42	210
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>210</b>
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>1010</b>	<b>1010</b>	<b>1010</b>	<b>1010</b>	<b>1010</b>	<b>5050</b>

\* O componente curricular Diversidade Religiosa é de oferta obrigatória pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o estudante e pode ser ofertado em turmas de séries mistas.  
O estudante não optante pelo componente curricular Diversidade Religiosa deve cumprir a carga horária prevista em Atividades de Pesquisa.  
Deverão ser trabalhados, em todos os componentes curriculares, os conteúdos referentes à realidade do território quilombola onde a unidade escolar está inserida (Art. 38, inciso II, da Resolução do CNE/CEB Nº 08/2012).  
O Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE) é computado junto à carga horária/nota do componente curricular Língua Portuguesa e Narrativas Quilombolas.

Todos os anos a escola realiza o projeto denominado *A Cor da Cultura*, que tem como objetivo fortalecer a identidade quilombola da comunidade escolar a partir da construção do

<sup>40</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, [n.p.].

<sup>41</sup> Adaptado de: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020. *Diário Oficial dos Poderes do Estado*: ed. 25.382, p. 103-104, 11 dez. 2020. [online]. [n.p.].

sentimento de pertencimento, elevando a autoestima dos/as estudantes. Em 2020, recebeu o título de *Quilombola eu sou e também serei...*, em que buscou fortalecer nos/as alunos/as sua identidade sem deixar de buscar e reforçar seus sonhos e objetivos para o futuro. Desde 2013, através desse projeto, a escola procura realizar ações que ultrapassem os muros da escola e atinja toda a comunidade, buscando estratégias dentro das disciplinas para aproximar os/as alunos/as à realidade na qual estão inseridos/as. Assim, a Nova Organização Curricular da Educação Básica para a educação escolar quilombola de Graúna é mais uma conquista da escola e da comunidade em busca de ações que reforcem a necessidade de uma organização didático-pedagógica própria, e que atenda às necessidades da comunidade e contextualize as propostas educacionais, considerando suas especificidades. A escola Graúna hoje se assume quilombola, isto é:

Hoje, a escola e a comunidade se assumem quilombolas. Não é uma ‘quilombice’ folclórica artesanalmente construída. Colocar inhame na merenda é uma escolha nutricional que explora a disponibilidade de encontrar tal alimento na região para resgatar a tradição dos ancestrais. Cantar o louvor, na igreja evangélica, ao som da batida do tambor é usar o que se tem, o que se gosta e o que se sabe. Destacar a dança afro num encontro da escola é desfrutar de alegria impregnada de passado.<sup>42</sup>

Os traços de ancestralidade, mesmo quando não assumidos e realizados inconscientemente, permitem uma prática pedagógica em que não se observa abismos para práticas corporais, festejos com danças, músicas e apresentações teatrais. Curiosamente, esses projetos são bem aceitos e aderidos pela maioria dos/as alunos/as, que, apesar de serem em sua maioria praticantes de religiões evangélicas, não apresentam resistência em realizar danças, cantos e atividades culturais africanas.

### 1.3 A influência da mídia religiosa: desafio no resgate da identidade quilombola

Nos últimos anos, a comunicação da mídia televisiva brasileira tem estabelecido com o sagrado um diálogo cada vez mais abrangente e dedicado em suas transmissões conteúdos voltados à religião. Nota-se, de fato, uma aliança entre a mídia e a religiosidade contemporânea. Visto isso, é notável que a ausência de grupos religiosos de comunidades afro-brasileiras nas redes de televisão aberta pode influenciar nas práticas pedagógicas de resgate e construção da identidade escolar da Escola Quilombola e do Campo “Graúna”. Ao analisar o contexto da atual realidade histórica e social na qual a escola está inserida, são notórios os desafios enfrentados quando a televisão – aqui também entendida como agente de

<sup>42</sup> VALLADARES; FRIGÉRIO, 2016, p. 101.



socialização – exercem influência nos/as alunos/as, tais como: hábitos, comportamentos, valores e maneiras de compreender o mundo.

O conceito de religião é amplamente definido. Na África, as ideias e práticas religiosas são encontradas não só no culto aos deuses, mas, também, em várias criações culturais, tais como: rituais de cura, ritos funerários, festivais públicos e estruturas sagradas. A religião tradicional não é um culto separado da vida cotidiana, e sim uma mistura de ideias e práticas sagradas que permeiam todo o nível pessoal e social da vida. Sabe-se que a palavra religião não é uma palavra de origem africana, assim, a ausência dessa palavra em línguas afro representa algo que esses povos não reconhecem ou não experimentaram. Luís Domingos argumenta que:

‘Religião’ tradicional não pode ser descrita do ponto de vista africano, porque esse ponto de vista não inclui ‘religião’ no sentido ocidental da palavra. Todas as descrições de crenças e práticas tradicionais africanas como religiosas são, portanto, inerentemente ocidentais.<sup>43</sup>

Surge a partir daí toda problemática que envolve as questões da intolerância religiosa, e não se pode deixar de perceber sua ligação com o racismo, pois ela acontece, na maior parte, contra adeptos/as das religiões de matriz africana. No Brasil, nenhuma religião é tão historicamente perseguida como as afro-brasileiras e existe, claramente, um desejo de anular as crenças relacionadas aos povos originários da África. Ainda que a Constituição Federal vigente defenda, em seu artigo 5º, parágrafo VI, que ‘é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias’<sup>44</sup>, com a ajuda da mídia televisiva e de outros meios de comunicação, observa-se no país o crescimento massivo de relatos de ataques, insultos e desrespeito a essas práticas religiosas.

A edição 2016 do Informe de TV aberta da Agência Nacional do Cinema (ANCINE) demonstra que, desde 2012, verificou-se um expressivo crescimento do gênero religioso nos canais de televisão no Brasil. Essas redes apresentam perfis que programam conteúdos como cultos, missas, eventos e abertura de espaços que permitam a propagação da fé.<sup>45</sup> Alguns canais, como a CNT, numa análise de sua programação por categoria e gênero, chega a apresentar 89,57% no que tange o gênero religioso. A *Record*, Rede TV e TV Gazeta, quando

<sup>43</sup> DOMINGOS, Luís T. Religião tradicional Africana. *Brazilian Journal of Development*, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 10690-10698, 2021. p. 10693.

<sup>44</sup> BRASIL, 1988, [n.p.].

<sup>45</sup> ANCINE. *TV Aberta: informe anual 2016 – informe de mercado*. 01 ago. 2017. [online]. [n.p.].

analisadas nessa mesma categoria, apresentam, respectivamente, 22,9%; 43,7% e 15,7% de programação de cunho religioso.

As redes de televisão no Brasil são concessões públicas, por isso, compreende-se que elas devem respeitar em sua programação os princípios constitucionais brasileiros, isto é, de um país laico. Porém, o que se vê são programações de TV que privilegiam algumas religiões em detrimento de outras. Não existem notícias de grupos religiosos do judaísmo, islamismo, agnósticos e, muito menos, de comunidades afro-brasileiras, manifestando-se nas emissoras. É negado a esses grupos o direito de expressar sua opção religiosa ou de, até mesmo, não crer em nenhuma manifestação de um ser superior.

A Constituição de 1988, na concepção do Estado Democrático, garante aos/às cidadãos/ãs a pluralidade dos direitos sem discriminação de raça, sexo ou religião. No entanto, o que acontece na prática não é isso. Segundo Edvania Bezerra e Francilene Rodrigues, apesar do crescente uso das redes de TV pelas instituições religiosas, a presença da mídia é restrita basicamente às igrejas neopentecostais e a Igreja Católica Apostólica Romana.<sup>46</sup> Aqui, vale lembrar, que os canais de televisão mais acessíveis e disponíveis para a classe mais baixa da sociedade são os de TV Aberta.

Observa-se nas programações das emissoras de televisão aberta no Brasil que existem horários dedicados para a transmissão de missas da religião católica e ao culto dos evangélicos, mas, não existe um espaço destinado para mostrar os cultos afro-brasileiros. A consequência disso é o total desconhecimento pela grande parte da população brasileira em relação, por exemplo, do que se faz dentro de um centro de Umbanda. As religiões de matriz africana enfrentam uma total invisibilidade na televisão brasileira, e quando se tornam visíveis, são alvos de visões negativas e desrespeitosas.

Inicia-se, assim, o questionamento: com essa forte influência da mídia, tendenciosa em relação às religiões católicas e neopentecostais em detrimento das religiões de matriz africana, como resgatar a identidade e os laços de pertencimento cultural em uma escola localizada em território quilombola e do campo, onde a maioria dos/as alunos/as são praticantes de religiões evangélicas e católica?

A escola, na tentativa de resgatar nesses/as discentes a busca por seus laços com suas raízes afrodescendentes, esbarra na influência da mídia e, até mesmo, dos/as próprios/as docentes, que, muitas vezes, se aproveitam da mídia televisiva para instituir na escola suas

---

<sup>46</sup> BEZERRA, Edvania K.; RODRIGUES, Francilene S. Da invisibilidade à visibilidade negativa das religiões de matriz africana na televisão brasileira. *Revista Interfaces Científicas – Humanas e Sociais*, Aracajú, v.5, n. 2, p. 67-80, 2016. p. 71.

próprias crenças. Não é raro ouvir dos/as professores/as argumentos que remetem à intolerância religiosa. Esse seria um tema que abre lacunas para discursões futuras, mas, vale ressaltar que os/as professores/as da rede estadual, no Estado do Espírito Santo, ao ingressarem nas escolas quilombolas para lecionar, trazendo consigo sua bagagem cultural e religiosa, não passam por nenhum curso ou capacitação, o que dificulta ainda mais todo processo educativo nesses ambientes, em especial quando o assunto é o resgate de tradições da cultura afro-brasileira.

A BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, define, por exemplo, no Componente Curricular Educação Física, na unidade temática *danças*, que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3º ao 5º ano, seja ministrado o conteúdo danças de matriz indígena e africana.<sup>47</sup> Essa tarefa seria mais simples, caso a mídia propagasse as religiões africanas como ocorre com outras várias, porém, vale indagar: como ensinar o desconhecido na escola, sendo que, muitas vezes, esbarra-se na religião dos/as próprios/as alunos/as, que, em suas doutrinas, não permitem danças ou o uso do corpo para algumas atividades, músicas e ritmo?

Além disso, é possível questionar: como seguir a BNCC em Educação Física, por exemplo, e levar aos/às alunos/as práticas de danças de matriz africana sem falar da capoeira, da congada, do jongo e do maracatu? A dança, na visão da maioria dos povos africanos, é uma importante fonte de conexão religiosa, assim “as técnicas do corpo desempenham uma função tão importante que é talvez pelo corpo que se manifesta a divindade”<sup>48</sup>. Sendo assim, não existe uma forma de separar a religião da escola, quando são abordados esses conteúdos, surgindo, desse modo, os maiores desafios pedagógicos, pois, além da influência das lideranças religiosas locais, a mídia não contribui em nada para garantir a laicidade do Estado – as religiões afro-brasileiras nem sequer são citadas, e, quando citadas, são aludidas com desmerecimento e preconceitos.

De fato, quando observadas as programações das emissoras de televisão aberta no Brasil, tem-se uma crescente nos horários destinados aos conteúdos religiosos, porém, não é possível notar em nenhuma das emissoras um espaço destinado às religiões de matriz afro. As programações para o público com interesse no tema não existem, mas, os ataques são constantes. A *Record*, por exemplo, terceira maior emissora de televisão do Brasil,

---

<sup>47</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, CNE, 2017. p. 225.

<sup>48</sup> AGUESSY, Honorat; DIAGNE, Pathé. *Introdução à cultura africana*. Lisboa: Edições 70, 1980. p. 127.

administrada por Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), transmite em sua programação diversos quadros com conteúdo como: *Sessão de descarrego e Caboclos e guias: deuses ou demônios*, exibindo imagens e elementos usados pela Umbanda e pelo Candomblé, fazendo associações com espíritos malignos, que, segundo as divulgações, estariam causando falta de emprego, dependência química e outros males.

Em contrapartida, existe atualmente algumas plataformas com um conteúdo que desconstrói o formato tradicional de notícias e que tem o público afro-brasileiro como principal fornecedor de informação e, também, como principal telespectador. O *site* Mundo Negro,<sup>49</sup> que está no ar desde 2001, é um dos principais *sites* com conteúdo exclusivo para pessoas negras. A plataforma Afro TV Brasil,<sup>50</sup> com o *slogan*: “A revolução da mídia brasileira começa agora. Feita de nós, por nós, para nós!”<sup>51</sup>, está disponível no *YouTube*, no *Instagram* e no *Facebook*, apresentando um excelente conteúdo, mas, ainda está longe de ser um dos líderes de engajamento nas redes sociais, pois conta com aproximadamente 134 mil seguidores/as.

Outro problema notável é que os conteúdos digitais não estão acessíveis para a maioria da população das escolas quilombolas, em regiões periféricas, pois, elas necessitam de acesso à *internet*, ao celular e/ou ao computador, o que não é possível em muitas dessas comunidades, como é o caso de Graúna. A ideia dessas plataformas ainda é pequena, e esbarra em muitos quesitos para se tornar uma mídia forte, mas, em vista do que se tem atualmente, já pode ser considerado um começo. A escola Graúna se mantém como principal aliada para resgatar a identidade afro-brasileira no local em que está inserida. Essa escola busca pavimentar caminhos para superar esses problemas, através da promoção de ações pedagógicas com temas sobre o respeito à liberdade individual de crença e de culto, considerando a diversidade cultural e religiosa no Brasil. Porém, sem a ajuda da mídia televisiva, que investe cada vez mais na transmissão de religiões neopentecostais e católica, em detrimento de religiões de matriz afro, e ainda com a transmissão de conteúdos totalmente ofensivos, como o caso das transmissões feitas por Edir Macedo, o resgate dos laços de pertencimento dos/as alunos/as com sua cultura se torna um caminho mais longo e mais difícil.

Desse modo, esbarra-se na influência de líderes religiosos locais, que não apresentam para a comunidade nenhuma religião que os aproximem de suas ancestralidades, em docentes

---

<sup>49</sup> MUNDO NEGRO [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>50</sup> AFRO TV BRASIL [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>51</sup> AFRO TV BRASIL, [s.d.], [n.p.].

não formados/as e capacitados/as para serem inseridos/as em uma escola quilombola e do campo, e em alguns conteúdos do currículo comum com uma proposta pedagógica que precisa ser reelaborada e adequada a comunidade em tela. Tudo isso se une à influência das emissoras de televisão aberta brasileiras, que também não favorecem esse tipo de resgate cultural e contribuem negativamente para a laicidade do país.

A escola, na tentativa de cumprir seu papel social, busca proporcionar aos/às alunos/as um ambiente democrático que os transformem em atores/atrizes sociais do meio no qual estão inseridos/as, podendo futuramente modificar a sociedade na qual vivem. Com todos os conflitos e com a intolerância religiosa presente no Brasil, é necessário, cada vez mais, resgatar as raízes, a história e a ancestralidade através de práticas pedagógicas bem elaboradas, utilizando-se do pouco que a mídia apresenta. Mesmo com um conteúdo midiático que não favorece e com programações que menosprezam a cultura e religião afro, a escola deve manter a esperança. Para isso, agarra-se cada vez mais nas ideias de Paulo Freire, que afirma que: “esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”<sup>52</sup>.

Nesse capítulo, apresentou-se algumas considerações necessárias sobre a origem e a história dos territórios quilombolas no mundo. Elas foram relacionadas ao modo de vida nesses territórios com a religião, e, após entender sua organização no decorrer dos anos, o enfoque recaiu sobre as comunidades remanescentes no Brasil. Com destaque para a localidade de Graúna, objeto de estudo desta pesquisa, apresentou-se a história dessa região e da escola em análise, isto é, suas peculiaridades e características. Por fim, relatou-se de que forma as práticas pedagógicas são organizadas na escola, como se dá o desafio de resgatar a identidade afrodescendente e os laços de pertencimento nos/as discentes e como essas práticas sofrem influência da mídia religiosa brasileira. No próximo capítulo, será tratado sobre as práticas pedagógicas na escola Graúna, enfatizando como a religiosidade interfere quando são colocadas em práticas as leis 10.639/03, 11.645/08 e a BNCC.

---

<sup>52</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 31.

## 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELIGIOSIDADE NA ESCOLA

Este capítulo analisa o currículo escolar na Escola Quilombola e do Campo “Graúna”, privilegiando de que forma a religião interfere nas práticas pedagógicas dessa escola. O principal enfoque será a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Além disso, recebe destaque a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei 10.639/03, e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental ao Médio.

Recorre-se à Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e a BNCC, no intuito de entender quais os desafios enfrentados por uma escola que segue o currículo básico comum, mas, encontra-se inserida em um território quilombola com especificidades e características peculiares. Busca-se compreender como as religiosidades locais, os/as docentes e os/as discentes reagem quando as práticas pedagógicas, que dialogam com as Leis e com as Resoluções em questão, são colocadas em prática, além de averiguar de que forma isso dificulta ou não o resgate da cultura e da memória afro-brasileira em um território de remanescentes de quilombo.

### 2.1 Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e a BNCC: desafios atuais

Para entender melhor sobre como iniciou a introdução sobre a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-brasileira* no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira, faz-se necessário destrinchar como foi a tramitação dessa lei até chegar aos dias atuais. Após isso, é necessário saber como funciona a BNCC, para, assim, compreender os desafios encontrados no campo educacional quando a lei e o documento normativo que rege a educação adentra na escola e dialoga com as práticas, os costumes e a religião em um território quilombola e do campo.

Na década de 1980, em alguns Estados da Federação, tais como, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul, vigorou a ideia, entre os intelectuais que lideravam as Secretarias de Educação, de que a escola tinha a função única de desenvolver conteúdos universais, a saber: português, matemática, química, física, história geral. Questões relacionadas à história e à cultura africana eram consideradas secundárias, com efeito, essas



questões não faziam parte do conteúdo universal para a formação do/a cidadão/ã brasileiro/a. Além disso, outro aspecto que tornava muito complexa a mudança do currículo era que “as editoras que produziam os livros didáticos que eram distribuídos nas escolas públicas, teriam que modificar seus projetos, caso se introduzissem as questões da cultura africana e dos negros no Brasil”<sup>53</sup>. Vale lembrar que, nesse período, Ministério da Educação (MEC) era um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. Dessa forma, as mudanças curriculares envolviam esquemas que já estavam montados e estabelecidos.

Com o avanço do Movimento Negro e com as articulações com atores políticos e parlamentares, chegou-se à conclusão de que, para que a temática fosse introduzida, era preciso criar um marco legal. Em 11 de março de 1999 foi proposto o Projeto de Lei nº 259 por dois deputados estaduais, um do Rio Grande do Sul e outro de Minas Gerais. Esse seria o início da Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos e Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

A partir de 2003, segundo a Lei nº 10.639, a matriz curricular passou a contar obrigatoriamente com o ensino de elementos da cultura africana. Veja:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’<sup>54</sup>

Atualmente, não se pode falar apenas na lei 10.639/03, pois ela foi ratificada, em 2008, pela Lei Federal 11.645. A nova Lei acresceu no currículo escolar a questão da História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil, tornando obrigatória a temática no currículo oficial da rede de ensino, como pode ser lido abaixo:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da

<sup>53</sup> GONÇALVES, Luis A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 123.

<sup>54</sup> BRASIL. Casa Civil. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. [Altera a Lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.<sup>55</sup>

A implementação dessas leis criou, nos tempos atuais, diversas possibilidades de pesquisas e estudos, além de uma ampla divulgação da cultura afro-brasileira. Verifica-se um reconhecimento de valores na mídia televisiva, que divulga: cantores – Alexandre Pires, Iza, Emicida, Ludmilla, Léo Santana, entre outros/as –; atores – Taís Araújo, Lázaro Ramos, Sheron Menezes, Camila Pitanga, entre outros/as –; aspectos da religiosidade brasileira – Novela *Nos tempos do Imperador*, com diversas cenas sobre a religião nos ditos quilombos –; produções acadêmicas – Kabelenge Munanga, Milton Santos, Djamilá Ribeiro, entre outros/as –; bem como nos livros de Tombo Histórico, que registraram as manifestações do patrimônio imaterial brasileiro – ofícios das baianas de acarajé, frevo, tambor de crioula no Maranhão, sendo todos esses exemplos da cultura afrodescendente.

Durante muito tempo, as políticas públicas nacionais e internacionais, através do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), privilegiaram o patrimônio material – os bens físicos, as posses e os recursos que podem ser vistos e tocados – em detrimento do patrimônio imaterial. Este último possui um valor mais simbólico, pois representa a criatividade e a cultura propriamente dita de um povo, que são retratadas por suas tradições e folclores e que são transmitidas no decorrer da história da sociedade.

Porém, os movimentos reivindicatórios, devido ao novo espaço político formado ao longo do tempo, abriram possibilidades e manifestações contrárias à ordem que estava estabelecida, criando e conjugando, assim, diversos debates e ações. Dessa forma, os estudos acadêmicos sobre as manifestações culturais de cunho imaterial foram adquirindo seu espaço. Acredita-se que isso se deu devido à implementação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008. Segundo Pedro Funari, a importância de se valorizar os bens culturais imateriais ocorre, porque esses bens são:

---

<sup>55</sup> BRASIL. Casa Civil. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. [Altera a Lei nº 9.394 [...], modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [...], para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].



Expressões máximas da alma dos povos cuja memórias e sentidos de pertencimento de indivíduos e grupos, evidentemente fortalecem seus vínculos identitários. Entrementes, as contínuas intimidações às tradições culturais e violência imposta ao meio ambiente, tão prosaicas na contemporaneidade, têm sinalizado a necessidade dos cidadãos de exercerem seus direitos e se mobilizarem em favor da proteção das tradições populares e dos múltiplos e plurais bens culturais de toda humanidade.<sup>56</sup>

Diante disso e da constante evolução da valorização da cultura afrodescendente no Brasil, é possível observar que a lei está decretada e sancionada há 18 anos e que existem algumas políticas públicas trabalhando para dar visibilidade a esse tema. Porém, tratando-se da área educacional, a lei está devidamente implantada, mas, não implementada. Na prática, falta preparação dos/as docentes desde os cursos superiores de pedagogia e licenciatura, pois fala-se nas leis, mas, pouco se fala na sua efetivação prática.

Em 2016, Véra Lopes relatou a problemática que envolve as leis 10.639 e 11.645, em uma entrevista. Atualmente, é possível tirar as mesmas conclusões que ela mencionou na ocasião. Para ela:

O pessoal ainda não entendeu bem que é um dispositivo legal. E que não é nem a questão da lei em si. Essas duas leis, tanto a 10.639 quanto a 11.645, estão colocadas lá na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é a constituição da educação no Brasil. Então não é que eu não queira cumprir a 'dez mil', eu tenho que cumprir o que está na LDB. E é uma lei, sobretudo, que se a gente conseguir trabalhar direito com essas duas leis, a gente com certeza pode diminuir a questão do racismo, a questão da discriminação racial. Fica muito ao sabor da disposição pessoal, e a lei não diz isso aí. A lei não diz 'se eu quero, se o professor quiser ele faz ou se ele não quiser ele não faz'. A lei diz, claramente, 'torna obrigatória a inclusão...'. Então eu não tenho que questionar se eu aceito ou não. E é uma coisa muito difícil por que entra muito no jogo das emoções. Então quem for racista não vai querer tratar a lei.<sup>57</sup>

Em 2021, quando se iniciou a elaboração da presente pesquisa, ainda era preciso provar que essa lei é importante e que traz melhorias, e que não é só uma questão escolar, mas uma questão de formação do povo brasileiro. Muitos/as professores/as, alunos/as, pais de alunos/as e líderes das comunidades onde estão inseridas as escolas, ao tratar sobre a cultura africana e suas diversas formas de manifestação, ainda se mostram presos/as às questões racistas e preconceituosas. Vale lembrar que a questão do racismo está presente, também, em escolas quilombolas, tais como Graúna. Muitos/as alunos/as negam suas origens ou até se manifestam contra a cultura afro. Uns/umas por falta de orientação, e outros/as para evitar sofrer algum tipo de preconceito fora do ambiente em que está inserido/a.

<sup>56</sup> FUNARI, Pedro P. ; PELEGRINI, Sandra. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 9.

<sup>57</sup> LOPES, Véra N. Entrevista sobre Lei 10.693 e Lei 11.645. [Entrevista concedida a] Luana Roza. São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul [YouTube], 26 jun. 2016. (4min 49s). [online]. (03min 18s – 04min 24s).

Além das leis que auxiliam e norteiam a educação, principalmente na implementação de um currículo que atenda a demanda educacional onde a escola está inserida, tem-se a BNCC, que segundo o MEC:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).<sup>58</sup>

Conforme definido na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território brasileiro.

O documento estabelece ainda *conhecimentos, competências e habilidades*, a serem desenvolvidas pelos/as estudantes ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC soma com os propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O documento está estruturado em *textos introdutórios* – geral, por etapa e por área –; *competências gerais*, que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; *competências específicas* de cada área do conhecimento e dos Componentes Curriculares; *direitos de aprendizagens* ou *habilidades* relativas a diversos *objetos de conhecimento* – conteúdos, conceitos e processos – que os/as alunos/as precisam desenvolver em cada etapa da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Segundo o MEC:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 220.

<sup>59</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 220.

O maior desafio da escola é ficar atenta, pois, por mais que o discurso oficial diga que a BNCC não é currículo, visto que esse componente será elaborado ou construído nos municípios e Estados, fica fácil entender que a política de implementação de uma base nacional comum para os currículos produz um significado de currículo, principalmente quando a BNCC faz menção ao conceito de “currículo em ação”<sup>60</sup>. Assim, a BNCC e os currículos devem completar a Educação Básica, de forma a assegurar as aprendizagens essenciais, já que estas só acontecem, de fato, através das ações que são desenvolvidas quando o currículo é colocado em prática. Essas decisões, por fim, é que irão adequar as exigências da BNCC à realidade local. Aí se dá a importância de cada sistema de ensino ter autonomia para adequar leis e o currículo ao contexto e às peculiaridades de onde estão inseridos.<sup>61</sup>

Nas comunidades quilombolas, a luta pelo reconhecimento de suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência de sua cultura se articulam com as lutas pelo direito à educação. Apesar de a produção de legislações, ações e políticas voltadas para essas comunidades, o que se pode analisar é que, no Brasil, a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito, e a despeito de as políticas educacionais compreenderem esse fato, nos processos de formação dos/as docentes, na produção teórica educacional e na gestão dos sistemas de ensino, essa realidade é tratada de forma marginal e, muitas vezes, invisibilizada. Aqui, mais uma vez, dá-se a importância do Movimento Negro, que coloca a problemática na cena pública e política, tratando o assunto como uma importante questão social e educacional.

Algumas dificuldades são presentes, pois, para fazer cumprir tanto as leis quanto a Resolução nº 8/2012, além da organização curricular que já está posta, a escola esbarra em algumas questões como a formação dos/as profissionais que ali atuam. Um dos princípios que devem ser garantidos, de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, é “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas”<sup>62</sup>. Além disso, a própria Resolução em tela garante a formação inicial e continuada para os/as docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola.

Atualmente, não existe nenhum/a professor/a quilombola atuando na escola, tão pouco da comunidade em análise. Os/as únicos/as funcionários/as de Graúna que ali atuam fazem parte da equipe da cozinha e da limpeza. O que destaca ainda mais a importância e a

<sup>60</sup> MACEDO, E. A base é a base? E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 29.

<sup>61</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 16.

<sup>62</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, [n.p.].

necessidade de “abordar a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e outros remanescentes quilombolas, reconhecendo e valorizando o protagonismo negro no desenvolvimento de suas localidades”<sup>63</sup>, para que os/as alunos/as se sintam pertencentes ao local e queiram, quem sabe, ser professores/as e protagonistas do meio onde estão inseridos/as.

A realidade educacional brasileira é marcada pela discriminação, pela exclusão e pelo preconceito às pessoas afrodescendentes. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia, em seu Artigo 69, que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidas pessoas escravizadas. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que as pessoas negras só podiam estudar no período noturno, como também criava estratégias para impedir o acesso dessa população à escola. O que acontece hoje na escola é a presença de professores/as capacitados/as para lecionar através do currículo básico comum sem nenhuma especialização para lecionar em territórios quilombolas.

Somente no ano de 2021 a Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU), por meio da Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO), ofereceu aos/às profissionais da educação pública estadual e municipal a Formação em Educação para as Relações Étnico Raciais, intitulada *Raízes*. Isso fez valer a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, garantindo, assim, a formação continuada de professores/as para atuar nessas comunidades. Enquanto política educacional, a CEAFRO reflete o avanço na construção de uma escola sem racismo com mais igualdade e equidade, e tem como objetivo promover estudos e viabilizar ações em consonância com as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam do tema educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

A partir das demandas das comunidades escolares e da sociedade civil, a Formação Raízes foi construída em conformidade com as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais e com a Meta 7 e Estratégia 7.26 do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE/ES), aprovado pela Lei 10.382. O PEE/ES reúne as metas e as políticas a serem implementadas no Espírito Santo, no decênio 2015/2025, e objetiva mapear os desafios na área da Educação, propondo alternativas e estratégias para que o horizonte desejado se concretize. Isto é:

---

<sup>63</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 24.

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afrobrasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.<sup>64</sup>

O cronograma da formação foi elaborado em módulos, em que o objetivo da ação consistia na melhoria do ensino, na implementação de uma prática educacional antirracista e no respeito e valorização em relação às expressões e manifestações culturais, bem como na trajetória de participação da população negra e indígena na História do Brasil e do Espírito Santo. As temáticas discutidas foram as seguintes: *A influência cultural africana e indígena na construção da identidade do povo brasileiro*; *Perspectivas para abordar a questão étnico-racial na educação*; e *Diversidade étnico-racial na escola e práticas pedagógicas antirracistas*.

Além disso, o Governo do Estado do Espírito Santo, também em 2021, realizou o Grupo de Estudos para Enfrentamento ao Racismo nas Escolas, que contribuiu para a legitimação das leis, buscando apoiar a formação continuada dos/as educadores/as na temática étnico-racial, bem como estimular a realização de práticas pedagógicas para o enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação no ambiente escolar. Realizado na modalidade a distância (EAD), por meio de plataforma virtual, em encontros realizados mensalmente, o grupo reuniu professores/as de diversas escolas do Estado para discussão e debate de textos que foram disponibilizados previamente aos/às participantes.

As duas formações abordaram questões relevantes para a desconstrução de práticas discriminatórias e preconceituosas no cotidiano escolar, entre elas, as análises sobre o papel social do negro e do indígena na sociedade brasileira, apoiando-se na contribuição de autores/as contemporâneos, que têm se dedicado ao estudo desses conceitos e, em especial, na educação. Esse tipo de formação docente é de grande importância e contribuição para que as ações e práticas pedagógicas venham proporcionar momentos constantes de diálogo sobre a temática racial no ambiente escolar, a diminuição das desigualdades nas escolas, o respeito às diversidades e a promoção de uma escola sem racismo.

Sendo assim, fazer cumprir as leis 10.639/03, 11.645/08, a Resolução nº 8/2012, a BNCC, adequando-as ao currículo local, é o maior desafio encontrado, porque, para chegar ao cumprimento da lei e de todas as diretrizes que permeiam a educação, a escola deve estar preparada e atenta, pois a sala de aula é o espaço privilegiado para que as práticas

---

<sup>64</sup> VITÓRIA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº10.368, de 25 de julho de 2015*. [Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo- PEE/ES]. Vitória: Governo do Estado. [online]. p. 6.

pedagógicas se realizem, e onde o racismo também se revela. As políticas públicas devem estar voltadas, primeiramente, para espaços formativos entre os/as docentes onde possam debater, dialogar, refletir e repensar o fazer pedagógico em todo contexto escolar.

Dessa forma, a escola estará melhor preparada para cumprir com o seu objetivo, que é fornecer uma educação de qualidade aos/às alunos, desenvolver o/a educando/a, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores. No caso da escola Graúna, combater primeiramente o racismo significa resgatar nos/as alunos/as o pertencimento e o orgulho de suas raízes quilombola, para, assim, tornarem-se sujeitos transformadores da sociedade onde estão inseridos/as.

## 2.2 Relações étnico-raciais no espaço escolar

As populações negras no Brasil enfrentam cotidianamente muitos problemas, seja na discussão de cotas para afrodescendentes para acesso ao ensino superior público, seja em discussões sobre o preconceito e o racismo ou no estabelecimento de direitos das comunidades quilombolas aos seus territórios ancestrais. Apesar de penalizado, o preconceito é um problema atual e persiste de diversas maneiras. Isso faz com que as questões que envolvem as populações negras, principalmente os quilombolas, não sejam tratadas como isoladas, e sim incluídas no planejamento das distintas esferas do Poder Público.

Mesmo após a abolição da escravatura, em 1888, as pessoas negras no Brasil continuam sendo tratadas de forma marginal, visto que ainda ocupam as menores posições na hierarquia da sociedade, ocupam cargos inferiores, possuem baixo nível de estrutura e renda familiar. Além disso, nos dias atuais, as notícias veiculadas pela mídia acerca de abusos, constrangimentos e até assassinato de pessoas negras em abordagens policiais têm se tornado cada vez mais comuns. Apesar de um grande avanço na legislação brasileira, e uma maior preocupação do Poder Público com essa temática, ainda se faz necessário que muito seja feito para que diminuam os casos de preconceito e de discriminação praticados no Brasil. De acordo com Moema Teixeira:

Um grupo étnico só é efetivamente valorizado quando passa a usufruir dos mesmos direitos civis (acesso a emprego, moradia, educação, saúde e posse da terra) dos demais grupos em presença, além de ter seus aspectos físicos e culturais tratados com igualdade. Em uma sociedade estratificada em classes, tal grupo deve estar proporcionalmente representado em todas as classes sociais. No mercado de trabalho tal grupo deverá estar representado desde a mais alta até a mais baixa hierarquia, como ocorrerá com os demais grupos. Quando ele está representado, sobretudo, na



classe baixa, este fato identifica sua situação de marginalização, como ocorre com o grupo negro no Brasil.<sup>65</sup>

O colapso das políticas públicas ao longo da história pode ser entendido como um dos grandes motivos para a desigualdade racial no Brasil, principalmente devido à carência de ações para constituir um país com igualdade entre as diferentes raças. No século XX, a questão das pessoas negras foi colocada em segundo plano. Assim, ações afirmativas se tornaram e tornam-se cada vez mais necessárias para mudar o quadro desfavorável da população negra na sociedade, afim de favorecê-la. Essas ações são entendidas como políticas públicas e privadas, que têm o objetivo de combater a discriminação racial e de gênero para corrigir os efeitos de ações praticadas no passado que geram os conflitos raciais na atualidade, bem como garantir a igualdade de acesso aos bens fundamentais, tais como, a educação e o emprego.<sup>66</sup>

O programa de cotas para negros no Brasil ainda é muito polêmico entre as políticas de ações afirmativas, visto ser constituído por um mecanismo que reserva de um determinado percentual de vagas para um grupo específico da população – negros, mulheres, gays, entre outros –, com o objetivo de facilitar o acesso à universidade, ao mercado de trabalho e à representação política.<sup>67</sup> Uma justificativa para as cotas em universidades é o fato da educação ser um instrumento que possibilita a ascensão social que irá gerar oportunidades no futuro, já que a pobreza está diretamente ligada ao baixo nível de escolaridade.

Um fator que determina a importância de políticas afirmativas, principalmente na escola, além de uma educação de qualidade, é o fato de que, no mercado de trabalho, o grau de escolaridade é um dos elementos que faz com que a pessoa negra sofra preconceitos e desigualdades, por não ter um bom nível escolar. Isso ocorre porque as famílias de baixa renda não têm condições de proporcionar uma carreira acadêmica de qualidade, já que as condições do ensino público sofrem situações problemáticas no Brasil.

A inclusão de alunos/as quilombolas em uma escola baseada em princípios e práticas educacionais que os/as aproximem de sua cultura e origem, de fato, gera uma perspectiva de que no futuro eles/as tenham maior representatividade em cargos melhores remunerados e prestigiados, e fortalece a tendência de que exista uma ascensão social, na medida em que concluem os seus estudos. Assim, apesar de ser um caminho custoso e complicado, é urgente

---

<sup>65</sup> TEIXEIRA, Moema P. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. p. 22.

<sup>66</sup> GOMES, Joaquim B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igual: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 40.

<sup>67</sup> DOMINGUES, Petrónio. *A nova Abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 151.



que a escola garanta o caráter universal do direito à educação e a habilitação para o mercado de trabalho, bem como se aproprie das leis e dos currículos que as políticas públicas ofertam, pois, eliminar as deficiências é mais justo e eficaz do que fingir que elas não existem.

Se na seção precedente foi abordado acerca do entendimento da Lei 10.639/2003, da Lei 11.645/2008, da Resolução nº 8/2012 e da BNCC, faz-se necessário aprofundar essa discussão, pensando na efetividade da lei e da BNCC quando colocados em prática na Escola Estadual “Graúna”, isto é, enfatizando de que forma a modificação e a inclusão de um currículo adequado à comunidade quilombola contribui para que a escola consiga avançar na relação entre os saberes escolares, a realidade social e a diversidade étnico-cultural.

É preciso, primeiramente, que os/as professores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais. Além disso, é necessário entender que trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, e sim ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da formação humana se manifestam na vida e no próprio cotidiano escolar.

Quando se analisa as leis e os diversos documentos que regem a educação em relação ao que, de fato, ocorre no ambiente escolar, nota-se que, em dado momento, o currículo escolar diverge do que realmente está imposto na legislação. A LDB, em seu artigo 1º, inciso 2º, deixa exposto que “a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”<sup>68</sup>. Ou seja, de forma bem simples, o que as escolas precisam fazer é vincular o currículo às práticas que, de fato, contribuirão de forma positiva para a efetivação no mundo do trabalho dos/as discentes. Para isso, torna-se necessário e urgente a implementação de um currículo que abranja as necessidades locais e que dialogue com as práticas nas comunidades onde estão inseridas as escolas. No caso de Graúna, ao seguir o Currículo Básico Comum, a educação quilombola e no campo perde suas características e peculiaridades.

Primeiramente, para entender como essas propostas são colocadas em prática no âmbito escolar, faz-se necessário conceituar *currículo* como “um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana”<sup>69</sup>. Assim, no local onde está inserido, esse currículo precisa promover entre alunos/as e professores/as reflexões sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do ambiente escolar. O Currículo Básico da Escola Estadual do Estado do Espírito Santo, por exemplo, instrumento organizador da ação

---

<sup>68</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

<sup>69</sup> MOTA, C. R.; BARBOSA, N. V. S. *O currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com seu tempo*. Brasília: MEC, 2004. p. 51.

educativa vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino, e pressupõe ainda a articulação necessária em cada unidade escolar com o *projeto político pedagógico*.<sup>70</sup> De fato, inserir um currículo básico em uma escola localizada em uma comunidade de remanescentes não é uma tarefa tão simples assim, mas requer um projeto muito bem elaborado com professores/as, alunos/as, pais de alunos/as, ou seja, toda a comunidade escolar e local.

### 2.3 Currículo em prática: influências da religião

Para iniciar esta seção, é necessário primeiro conceituar Projeto Político Pedagógico (PPP). O termo *projeto* vem do latim, *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Indicando, ainda: plano, intento, desígnio; redação provisória de lei; plano geral de edificação.<sup>71</sup> Uma escola, ao construir o seu PPP, planeja o que tem a intenção de realizar, de fazer, buscando formas de resgatar o ambiente escolar como espaço público, lugar de debate e do diálogo fundado na reflexão coletiva. Assim, esse documento revela a autonomia da escola e sua capacidade de delinear sua própria identidade. Essa busca por uma nova organização é construída por professores/as, alunos/as, pelos pais, mães e/ou responsáveis, funcionários/as e toda comunidade escolar.

O PPP prevê um futuro possível para a escola, algo que possa ser diferente do presente. Assim:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.<sup>72</sup>

Esse documento é uma ação intencional com um sentido explícito e com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo PPP de uma escola é, também, um projeto político, pois está sempre articulado ao compromisso social e aos interesses reais e coletivos da comunidade onde a escola está inserida. É político por ter o compromisso de

<sup>70</sup> Instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

<sup>71</sup> FERREIRA, Aurélio B. H. Projeto. In: FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 1.144.

<sup>72</sup> GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONSED), I, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: CONSED, 1994. p. 578-582. [pdf]. p. 579.

formar cidadãos/ãs para um tipo de sociedade. Visto isso, tem-se a importância de cada escola ter o seu PPP, pois, se “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”<sup>73</sup>, a dimensão pedagógica é a possibilidade da intenção da escola se efetivar, ou seja, formar um/a aluno/a que futuramente seja um/a cidadão/ã participativo/a, compromissado/a, responsável, crítico/a e criativo/a. O projeto é pedagógico, pois define ações educativas para as escolas cumprirem, dentro de suas especificidades, seus propósitos e intencionalidades.

Entende-se que a ideia do PPP deve partir do *chão* da escola e não deve ser pensado por alguém que está longe, e sim por pessoas que são as personagens daquele ambiente onde ocorrerão as práticas pedagógicas. Segundo Ilma Veiga:

E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população.<sup>74</sup>

Em Graúna, a construção do PPP se originou a partir da necessidade de reconstruir a identidade dos/as alunos/as e a reelaboração dessa proposta se deu diante de uma nova realidade histórica e social, em que a comunidade se viu inserida. A partir da certificação como Comunidade Quilombola, no ano de 2010, foi necessário elaborar práticas que mobilizassem a comunidade e promovessem uma maior aceitação identitária por parte da população. Visto isso, a construção coletiva de uma nova proposta pedagógica precisou ser pensada, elaborada e colocada em prática. Uma das intenções educativas que constam no PPP de Graúna diz que a escola deve:

Organizar o ensino escolar quilombola, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva, das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural da comunidade e de todo o país; da territorialidade.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1983. p. 93.

<sup>74</sup> VEIGA, Ilma P. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 14.

<sup>75</sup> Trecho extraído dos objetivos da educação quilombola em Graúna presente no Projeto Pedagógico da Escola. Saiba mais em: ESCOLA ESTADUAL GRAÚNA – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (EEGEQ). *Projeto pedagógico*. Itapemirim: EEGEQ, [s.d.]. [n.p.].

Inserir práticas pedagógicas através do uso de tradições, culturas e festejos, é um dos objetivos que a escola busca realizar durante todo o ano letivo. Ao contrário do que se observa em escolas que seguem o currículo básico, em Graúna, não se comemora o *Dia da Consciência Negra* apenas na semana do dia 20 de novembro. Mas, em todo o ano letivo, essas práticas são pensadas como uma forma de aproximar os/as alunos/as de suas origens e tradições e, assim, aproximar o ensino de suas formas de pertencer aquele local.

No ano de 2020, um novo currículo começou a ser discutido. Ora, após anos de certificação como comunidade quilombola e do campo, a escola ainda caminhava com base no currículo comum. Por conta própria, para fazer cumprir a lei 10.639/03, atividades que dialogavam com os costumes locais eram inseridas em forma de projeto no contexto escolar. Com a nova organização curricular proposta – como será observado na figura 4 –, atualmente, a escola apresenta uma proposta curricular diferenciada para atender os grupos étnico-raciais moradores da região, entendidos como culturalmente diferenciados, visando contribuir para que os/as estudantes se reconheçam como tal, na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem: II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.<sup>76</sup>

Desse modo, com o trabalho pedagógico da SEDU, por meio da Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ), em conjunto com docentes, pedagogos/as, diretor e lideranças da comunidade Graúna, os Componentes Curriculares receberam uma nova denominação: Língua Portuguesa – Língua Portuguesa e Narrativas Quilombolas; Arte – Arte e Cultura Quilombola; Educação Física – Educação Física e Corporeidade; Ciências – Ciências e Conhecimentos Tradicionais; Matemática – Etno-cálculos; História – História e Memória Coletiva; Geografia – Geografia e Território Quilombola; Ensino Religioso – Diversidade Religiosa. Em todos os Componentes Curriculares são trabalhados os conteúdos referentes à realidade do território quilombola onde a unidade escolar está inserida.

Essa nova Organização Curricular, com as nomenclaturas específicas, visou dialogar com a realidade da comunidade onde a escola está localizada, pois trabalha a linguagem da

<sup>76</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, [n.p.].



realidade e vivência dos/as alunos/as, trazendo o sentido de pertencimento. O diretor da escola ressalta que “ao estudar Ciências e Conhecimentos Tradicionais, ou Língua Portuguesa e Narrativas Quilombolas, por exemplo, os alunos sentirão que os conteúdos estudados fazem parte de sua vida cotidiana”<sup>77</sup>. Observe a figura abaixo:

Figura 4. Painel ilustrativo com a Organização Curricular da Educação Básica 2021 – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais - EEEF “Graúna” Educação Escolar Quilombola e do Campo<sup>78</sup>



A Educação Quilombola na escola Graúna visa conhecer, contribuir e valorizar a importância das culturas afro-brasileiras e sua historicidade regional e local. Trata-se de uma educação voltada para as relações étnico raciais e religiosas, nas suas diversas linguagens, com respeito as suas diversidades, identidades e história local, bem como para os conhecimentos passados de geração a geração. Neste último caso, a escola trabalha com o conhecimento dos *griôs*.

De origem francesa, a palavra *griot* denota os contadores de história, músicos e poetas populares dos grupos étnicos africanos. São etnias que transmitem sua cultura através da tradição oral em que a palavra tem poder e significado divino, possuindo compromisso com a verdade e a ancestralidade. São homens e mulheres que possuem uma imagem social e

<sup>77</sup> Informação verbal, a partir do relato do gestor escolar, mestre e professor em História, Bruno Sobroza Duarte, durante entrevista concedida a Assessoria de Comunicação da SEDU, em 14 de dezembro de 2020.

<sup>78</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

política determinante. Assim, *griô* diz respeito a uma sociedade baseada no diálogo e na comunicação entre as pessoas.<sup>79</sup>

Em Graúna, os *griôs* são os mais antigos da comunidade: rezadeiras, avôs ou avós, bisavôs ou bisavôs dos/as próprios/as alunos/as, que possuem maior experiência e têm um papel importante na comunidade por carregarem uma cultura que é “construída no espaço e no tempo da cotidianidade das classes subalternas”<sup>80</sup>. Esses *griôs* são frequentemente convidados/as para irem à escola participarem de projetos, e também de algumas aulas. Levam à escola histórias, contos e cantigas, conhecimentos que só são possíveis serem apresentados por eles/as mesmos/as, visto serem pertencentes e carregarem consigo uma enorme bagagem cultural.

Geralmente, as histórias que se ouvem são de contos que, em muitas vezes, viraram lendas na comunidade. Histórias de almas penadas, lobisomem, lua cheia, pessoas que somem e outras que aparecem do nada, fantasmas, luzes que se acendem e apagam, são comumente contadas pelos/as alunos/as. Há um misto de mito e folclore, em que a crença em almas ou criaturas estranhas permeiam o imaginário dos/as alunos/as, que demonstram com entusiasmo acreditar em cada palavra que a eles/as é contada. É o que pode ser constatado nos relatos abaixo:

Minha avó, Maria de Lourdes, contou que minha bisavó falava de uma casa abandonada perto da rua dela, e que nessa casa vivia um homem muito estranho que toda noite de lua cheia, ele virava lobisomem. No dia que a lua ia ser cheia, ele não saía de casa e nem abria as janelas. À noite, algumas pessoas que passavam por perto, viam vultos de um bicho muito estranho. Minha bisavó contava que ele era um homem muito peludo e não parecia pelos normais. Era muito barbudo, não falava com ninguém, não tinha amigos, enfim, era um homem muito estranho. [...] Minha avó me contou que existia uma mula sem cabeça e ela tinha um sino e se alguma luz ficasse ligada, a mula arrombava a porta e matava as pessoas e levava as almas. [...] Meus avós acreditam que aqui em Graúna existiam dois homens que viravam lobisomens e, por isso, em noite de lua cheia, na sexta-feira da Paixão, ninguém saía de casa por medo do que poderia acontecer.<sup>81</sup>

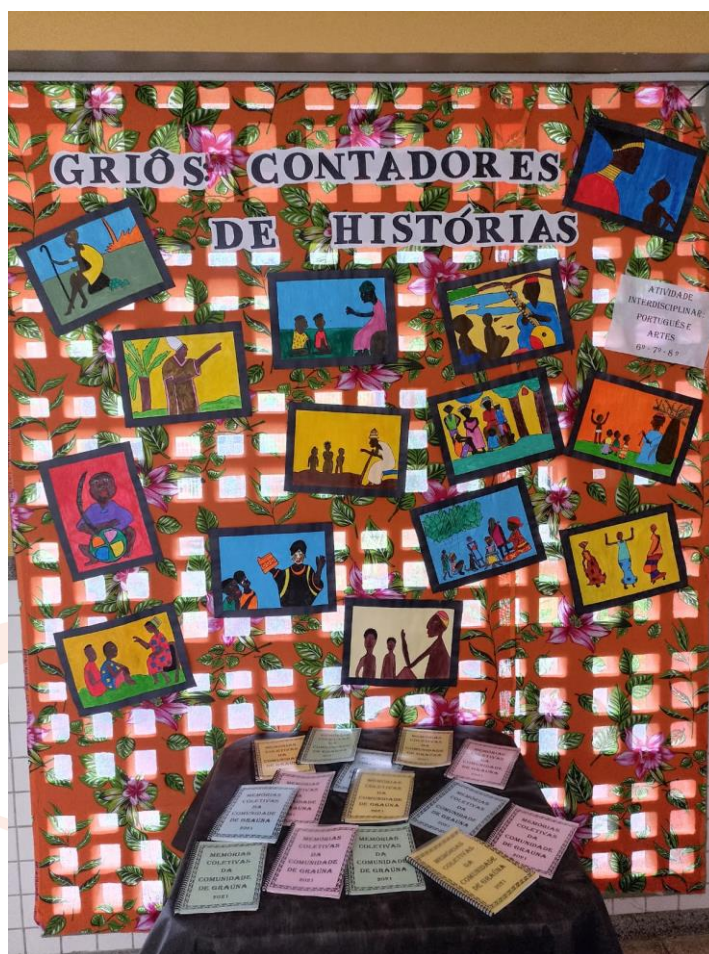
A figura abaixo foi exibida na escola em Graúna e procura ilustrar a prática dos contadores de história *griôs*. Observe:

<sup>79</sup> CHOE, Winny. Com a palavra os mestres Griôs. *Revista Extraprensa*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-113, 2021. p. 5.

<sup>80</sup> FERREIRA, Maria N. *Os desafios da produção científica no neoliberalismo: as culturas e a comunicação subalterna*. São Paulo: CELACC, 2002. p. 9.

<sup>81</sup> Histórias contadas pelos avôs de alunos/as para o livro construído como parte do projeto *A cor da cultura*. Saiba mais em: ESCOLA ESTADUAL GRAÚNA – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (EEGEQ). *Memórias coletivas da comunidade Graúna*. Itapemirim: EEGEQ, 2021. [n.p.].

Figura 5. Painel elaborado pelos alunos do 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental com as professoras do Componente Curricular Língua Portuguesa e Narrativa Quilombola e Arte e Cultura Quilombola. Projeto “A Cor da Cultura 2021: O que nosso quilombo têm?”



A escola trabalha para o reconhecimento das pessoas negras, exigindo o respeito à negritude, sua descendência, sua história, sua cultura, sua religião ou religiões, suas lutas e suas conquistas. Assim, educar para a diversidade requer conceber as diferenças como um trunfo, isto é, conhecê-las na sua riqueza e entendê-las como parte da vivência humana e não como algo exótico, tampouco como desvio ou desvantagem.<sup>82</sup> As atividades que dialogam com os costumes locais são inseridas em forma de projeto no contexto escolar.

Ao ter ciência e consciência da importância do patrimônio imaterial para a intelectualidade e formação moral de cada cidadão/ã, foi desenvolvido na escola Estadual de Ensino Fundamental “Graúna” um projeto interdisciplinar denominado *A cor da Cultura*. Esse projeto tem por objetivo estudar os grupos étnicos que participam dessa comunidade

<sup>82</sup> GOMES, Nilma L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete M. N. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.



escolar, no que concerne os aspectos culturais para divulgá-los e incentivar a revitalização do sentimento de identidade das etnias locais.

Atualmente, uma das temáticas muito discutidas no cenário educacional é o trabalho por meio de projetos. Nessa proposta, tem-se dois modelos: a Pedagogia de Projetos (PP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). As duas são práticas que se enquadram na esfera das *metodologias colaborativas*<sup>83</sup>. A primeira tem uma hierarquia bem definida e é voltada para o ensino, em que o/a professor/a determina as etapas do processo. Já a segunda apresenta uma maior democratização das tomadas de decisão e tem como foco a aprendizagem, e o/a professor/a assume o papel de colaborador/a nos procedimentos definidos pelo grupo.<sup>84</sup>

A ABP está bem explicada na Figura 5 – na página anterior – em que se tem um painel elaborado pelos/as alunos/as do 6º, 7º e 8º Ano do Ensino Fundamental da escola Graúna, com os/as professores/as do Componente Curricular Língua Portuguesa e Narrativa Quilombola e Arte e Cultura Quilombola, como atividade proposta nas disciplinas para o Projeto *A Cor da Cultura 2021: O que nosso quilombo têm?* O objetivo desse tipo de metodologia consiste em estimular o pensamento crítico dos/as estudantes, levando-os/as a coletar informações, formular e refinar perguntas, fazer previsões e compartilhar suas ideias e conclusões com os/as colegas e professores/as.

A PP tem como função atrelar o conhecimento teórico e científico à realização de uma prática, algo concreto capaz de estabelecer uma ligação entre o contexto do/a aluno/a e a matéria.<sup>85</sup> Quando o/a docente provoca os/as alunos/a à realização de um quadro com o tema *Griôs – Contadores de Histórias*, certamente há uma relação entre a historicidade, a cultura e o pertencimento ao local onde estão inseridos. Nesse momento, o/a professor/a se torna o mediador da aprendizagem, buscando relacionar a matéria ao conhecimento que o/a aluno/a já possui sobre a sua realidade. Essa metodologia surgiu em 1919, quando as ideias de John Dewey<sup>86</sup> influenciaram William H. Kilpatrick<sup>87</sup>. A ideia era a de atrelar o aprendizado à resolução de problemas comuns ao cotidiano dos/as alunos/as, desatrelando a teoria do

---

<sup>83</sup> No contexto escolar, seriam duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao/a professor/a não bastaria apenas colocar, de forma desordenada, os/as alunos/as em grupo, deveria sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os/as alunos/as, e entre eles/as e o/a professor/a.

<sup>84</sup> SILVA, Diego O.; CASTRO, Juscileide B. C.; SALES, Gilvandenys L. Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. *Revista Tear*, Canoas, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2018. p. 2.

<sup>85</sup> NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2009. p. 18.

<sup>86</sup> Filósofo norte-americano que defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças.

<sup>87</sup> Pedagogo americano e aluno, colega e sucessor de John Dewey. Foi uma figura importante no movimento de educação progressiva do início do século XX.

contexto estritamente escolar.<sup>88</sup> A PP e a ABP têm pontos em comum. A diferença entre elas é que na PP o/a professor/a define o problema e os passos para a sua resolução, enquanto na ABP são os/as alunos/as que definem o projeto de maneira cooperativa com o/a professor/a.

Uma prática muito comum no início de todo ano letivo na escola Graúna é unir todos/as os/as professores/as, tanto os/as antigos/as como os/as recém contratados/as para conhecer a comunidade onde está localizada a escola. Isso confirma que “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”<sup>89</sup>. A prática educacional da escola e toda organização dos objetivos começa aí, e a partir daí, através da interação entre professores/as e equipe pedagógica, as ideias vão se desvencilhando para formar o plano de ensino anual.

Todo o trabalho pedagógico da escola pressupõe os/as alunos/as como atores/atrizes principais do processo. Ali é o local, ou seja, a comunidade e cultura deles/as, onde está a história e todo o laço com as suas africanidades. Assim, seria inviável pensar em uma escola de educação quilombola onde toda construção do conhecimento partisse apenas do/a professor/a, ou de um método de ensino em que o/a professor/a se tornasse a figura central e detentora de um conhecimento passado aos/às alunos/as, ou seja, apenas por meio de aulas expositivas. Essas são práticas pedagógicas em que o/a estudante é reduzido a expectador da aula, cabendo-lhe apenas memorizar e reproduzir os saberes, de modo que a adoção de testes e provas padronizadas são os únicos métodos de avaliação. Essas práticas pedagógicas não funcionariam em Graúna, pois, para Paulo Freire, essa ideia tradicional de ensino é chamada de “educação bancária”<sup>90</sup>, e alguns estudos também se referem a uma educação colonizadora.

Daí, surge uma das principais problemáticas de todo o trabalho pedagógico. Ou seja, ao inserir no trabalho com os/as alunos/as práticas afro-brasileiras, deve-se levar em conta todo o repertório cultural que existe nas manifestações africanas no Brasil: músicas, danças, festividades populares, arte, etc. Nada disso pode ser deixado de lado, pois seria impossível tratar essa questão sem considerar esses temas nas salas de aula. Contudo, as incursões religiosas presentes na comunidade impactam sobre os aspectos da cultura e da educação. As relações que se estabelecem nas comunidades quilombolas, tais como, a relação com a natureza, com o místico e com o sagrado estão cada vez mais impetradas pelas religiões

<sup>88</sup> MENEZES, Helvécio C.; FARIA, Ariane G. F. Utilizando o monitoramento ambiental para o ensino da química: pedagogia de projeto. *Revista Química Nova*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 287-290, 2003. p. 288.

<sup>89</sup> FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997a. p. 53.

<sup>90</sup> FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria H. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: TA Queiroz, 1997b. p. 62.

neopentecostais, que, desrespeitando a ancestralidade desses povos, classificam os ritos e as atividades de resgate dessa cultura como ações ligadas ao mal e ao demônio.

No ambiente escolar, os conteúdos pautados nas manifestações das culturas populares ligados às religiões afro-brasileiras encontram resistência entre os pais, os/as alunos/as e os/as profissionais. Os discursos predominantes criam entraves e dificuldades para o conhecimento da cultura africana. Assim, a escola, enquanto instituição, tem o desafio de fazer com que os/as professores/as repensem sua visão de mundo a partir do ambiente no qual construíram suas práticas, visto ser o ambiente escolar um importante espaço para a implantação de estratégias de combate à discriminação racial no Brasil. Pode-se notar, então, “a relevância do conhecimento sobre as matrizes africanas das religiões afro-brasileiras para valorização das identidades afrodescendentes e promoção da igualdade racial no espaço escolar”<sup>91</sup>.

Ao retornar para a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, fica simples analisar e considerar que é inegável que o que estrutura e sustenta a comunidade em Graúna é o discurso evangélico, que comumente nega e demoniza violentamente os elementos da memória, da língua, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, os repertórios orais, os festejos, os usos, as tradições e demais elementos que devem formar e perpetuar na comunidade. Ou seja, os documentos legais existem, mas o que é apresentado às crianças na escola é uma visão eurocêntrica de mundo, em que se valoriza grandes feitos e descobertas em detrimento dos conhecimentos ancestrais produzidos pelos povos africanos.

Kabengele Munanga relata que a história é o primeiro fator formador da identidade. Porém, na maioria das vezes, as pessoas não conhecem a história ou ela é contada sob o olhar de outra pessoa. Assim, faz-se necessário conhecer a história da população negra, desde sua origem, isto é, a história que verdadeiramente a liga ao seu passado na África e, feito isso, contá-la sem distorções.<sup>92</sup>

É necessário, então, que a escola não só se aproprie das leis existentes para inserir a cultura afro-brasileira nas aulas, mas faça um trabalho de fora para dentro, buscando na comunidade seus laços de pertencimento que estão presentes, mesmo que de forma sutil, e trazê-los para dentro do ambiente escolar. Além disso, as resistências contra religião e rituais precisam, primeiramente, ser esquecidas pelos/as docentes, os/as norteadores/as do processo, em busca de aproximar os/as alunos/as dos temas relacionados às africanidades. Estudar africanidades corresponde à introdução de temas relacionados à África, com a intenção de

---

<sup>91</sup> CARVALHO, Guilherme P. ; SILVA, Eliane A. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista REDIB*, Sevilla, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018. p. 60.

<sup>92</sup> MUNANGA, 2012, p. 9.

esclarecê-los para as pessoas negras e não negras, no intuito de constituir relações étnico-raciais de respeito na sociedade. Visto isso, resgatar nos/as alunos/as os laços de pertencimento com a cultura quilombola sem incomodar os dogmas das religiões neopentecostais é um grande desafio da escola.

A escola, então, como instituição social inserida numa realidade na qual sofre e exerce influência, deve formar alunos/as com senso crítico, reflexivo, autônomo e conscientes de seus direitos e deveres, tendo consciência da realidade social, econômica e política do país e, para além disso, do local onde vivem. O trabalho pedagógico deve ser elaborado de modo a formar pessoas aptas para conviver em uma sociedade mais justa e que sejam tolerantes em relação às diferenças culturais, principalmente as religiosas.

Dada a realidade da função social da escola, o social não pode ser ignorado. A escola deve ser entendida como uma instituição social ímpar, abstrata e homogênea, “pois, ao mesmo tempo em que possui formas de organização e de funcionamento muito semelhante a qualquer outra escola, apresenta peculiaridades que lhe são próprias, fruto da sua própria trajetória histórica”<sup>93</sup>. A figura a seguir exibe um painel apresentado no projeto *A cor da cultura*, em 2021:

Figura 6. Painel Projeto “A cor da cultura 2021 – O que nosso quilombo tem? Mãos talentosas”<sup>94</sup>



Vale aqui lembrar que, em Graúna, não existe nenhum/a docente quilombola ou dá própria comunidade. Segundo António Nóvoa, é necessário que “o professor veja a escola não

<sup>93</sup> BUENO, José G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Revista Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. p. 101.

<sup>94</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

só como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”<sup>95</sup>. Ali é necessário permitir que os/as alunos/as confrontem as questões e os problemas do mundo onde vivem e que os considerem significativos. A partir daí, que eles/as busquem a melhor forma de abordá-los para, então, agir de forma cooperativa em busca de soluções dentro do ambiente escolar. Ao/à professor/a cabe o papel de mediar um ensino que seja empolgante, inovador, envolvente e que una o currículo à realidade dos/as alunos/as, de modo a fazer com que a aprendizagem faça sentido e seja significativa.

Neste capítulo, abordou-se sobre como a religião interfere nas práticas pedagógicas na escola Graúna e como são os desafios para cumprir a lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, e a lei 11.645/08, que obriga a inclusão dessa temática. Relatou-se acerca da dificuldade em fazer cumprir as leis e adequá-las ao que legisla a BNCC, bem como adaptá-las ao forte ambiente de racismo e discriminação presentes na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Dessa forma, refletiu-se sobre a dificuldade em abordar projetos, temas, e conteúdo que aproximem os/as alunos/as de sua identidade afro, sendo que estes elementos incomodam os dogmas das religiões pentecostais ali presentes. No próximo capítulo, o foco será o currículo do Componente Curricular Educação Física, considerando como ele é vivenciado na prática na escola Graúna, e de que maneira isso interage com as questões religiosas.

---

<sup>95</sup> NÓVOA, António. Professor se forma na escola. [Entrevista concedida a] Paola Gentile. *NOVA ESCOLA*, São Paulo, p. 13-15, 01 mai. 2001. [online]. p. 13-15.



### 3 EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE: INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS

No primeiro anterior, foi apresentada a nova Organização Curricular da Educação Básica, elaborada em 2021, para atender a escola quilombola Graúna. Entre várias mudanças, nota-se que a Educação Física, Componente Curricular presente no currículo comum, nesta escola adquire a nomenclatura específica de Educação Física e Corporeidade. Neste capítulo, será tratado este novo Componente Curricular, no intuito de entender se a religião interfere ou exerce influência nas práticas corporais na escola Quilombola Graúna, quando resgatados as brincadeiras e os jogos de matriz africana. Inicialmente, para entender a trajetória da prática pedagógica da Educação Física até a atualidade, apresenta-se um breve histórico da Educação Física no mundo e no Brasil. Depois, reflete-se sobre a Educação Física na escola, e de que forma se dá o resgate da cultura afro através de brincadeiras e jogos. E, finalmente, disserta-se sobre a Educação Física e Corporeidade e a religião, para entender se as práticas religiosas presentes na comunidade podem tensionar ou dialogar com esse aprendizado sobre o corpo.

#### 3.1 Educação Física: considerações necessárias sobre sua história no Brasil

Para compreendermos o papel da Educação Física no Escolar no Brasil é necessário resgatar a história da disciplina e seus respectivos períodos. Para isso é necessário entender as *tendências pedagógicas*<sup>96</sup> da Educação Física e, em seguida, as abordagens pedagógicas.<sup>97</sup> No âmbito escolar, as práticas de atividades físicas surgem na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação. Nesse tempo e espaço, constituía-se a construção e consolidação da sociedade capitalista, onde os exercícios físicos começaram a ter um papel de destaque. Para essa nova sociedade que se formava, era necessário formar também um novo ser humano: mais forte, mais ágil e mais empreendedor. Contudo, a riqueza produzida pertencia a poucas pessoas. A força física se transformava, então, em força de trabalho que era vendida como mercadoria por muitos, visto ser a única coisa que o trabalhador podia oferecer no mercado de trabalho. Segundo Lino Castellani Filho:

<sup>96</sup> Tendências da Educação Física: são relacionadas com os períodos históricos do Brasil. Suas características acompanham o contexto sociocultural do país em determinado momento.

<sup>97</sup> Abordagens da Educação Física: são entendimentos da Educação Física por autores, ou grupo de autores, onde cada qual procura explicar os conteúdos, sistemas e métodos da disciplina dentro de sua própria experiência teórica e prática.

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como receita e remédio. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava o sujeito trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.<sup>98</sup>

Observa-se que as práticas pedagógicas como a Educação Física eram pensadas e colocadas em ação, pois atendiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período. A inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares se inicia no século XVIII com Guths Muths – 1712-1838 –, J. B. Basedow – 1723-1790 –, J. J. Rousseau – 1712-1778 – e Pestalozzi – 1746-1827. Na Alemanha, no século XIX, essa inclusão foi fortalecida com o surgimento das Escolas de Ginástica que, na forma de associações livres, se espalharam pelos países da Europa e da América, buscando a inclusão da ginástica, que, naquela época, era considerada como Educação Física no ensino formal, ou seja, nos sistemas nacionais de ensino e escolas. Vale lembrar que houve a necessidade de realizar adaptações a essa ginástica, pois não se destinava a uma população escolar.

Assim, surgem os primeiros exercícios físicos denominados de Métodos Ginásticos, com o objetivo de buscar um espaço dentro dos demais componentes curriculares e de inserir a ginástica ou Educação Física na escola. De acordo com Carmen Soares:

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física, como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados disciplinados e [...] e se faz protagonista de um corpo saudável; torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e deste modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico [...] familiar.<sup>99</sup>

A Educação Física na escola começou a ser vista, então, como uma importante forma de aprimoramento físico das pessoas, que, devido à prática de exercícios físicos, tornavam-se mais saudáveis e preparadas para contribuir com a indústria, com o exército e com a prosperidade da pátria. Nesse sentido, a existência desse Componente Curricular nas escolas, inicialmente, deu-se apenas como uma forma de desenvolver e fortalecer física e moralmente as pessoas. As aulas eram ministradas por instrutores do exército, que levavam às instituições rígidos métodos de hierarquia e disciplina.

No Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar nos sistemas educacionais. A militarização da

<sup>98</sup> CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51.

<sup>99</sup> SOARES, Carmen L. *O pensamento médico higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. p. 19.



escola era um dos projetos de sociedade idealizado pela ditadura no Estado Novo. As aulas de Educação Física eram somente práticas e seguiam rigorosamente a instrução física militar.

Somente em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril, foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. O Decreto preconiza o seguinte:

Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade: a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indica os métodos mais adequados à sua prática no país.<sup>100</sup>

Apesar deste ter sido um marco muito importante para a história da Educação Física, a estrutura curricular ainda possuía características sexistas e de adestramento, típico da proposta de Getúlio Vargas, presidente do Brasil naquele período.

Em 1945, surge o Decreto Lei nº 8.270 com uma nova estrutura, atendendo a exigência do diploma de graduação para o exercício profissional nos estabelecimentos de ensino oficiais. A reforma manteve algumas propostas do decreto de 1939, além de integrar no novo currículo o *Curso de Educação Física Infantil*, substituindo o *Curso Normal de Educação Física*.<sup>101</sup> Aqui é importante ressaltar que a disciplina de Psicologia Aplicada foi acrescentada, o que demonstra uma maior preocupação para a atuação com crianças. Contudo, a natureza desportiva continuou presente nessa nova proposta.

Nos anos 1980, iniciaram-se os debates para definir a identidade e o sentido pedagógico da Educação Física. Devido à grande influência das teorias críticas da educação, aconteceu uma mudança de foco no que diz respeito aos conteúdos, aos objetivos da área e aos pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem desse campo. A partir daí, ampliou-se a visão biológica, destacando as dimensões afetivo-social, cognitiva e psicológica. Os objetivos deixaram de ser somente a formação do físico forte, exercícios e esportes, agora, a atividade intelectual das pessoas é observada em detrimento daquela ideia de atividade física para adestramento e controle social.

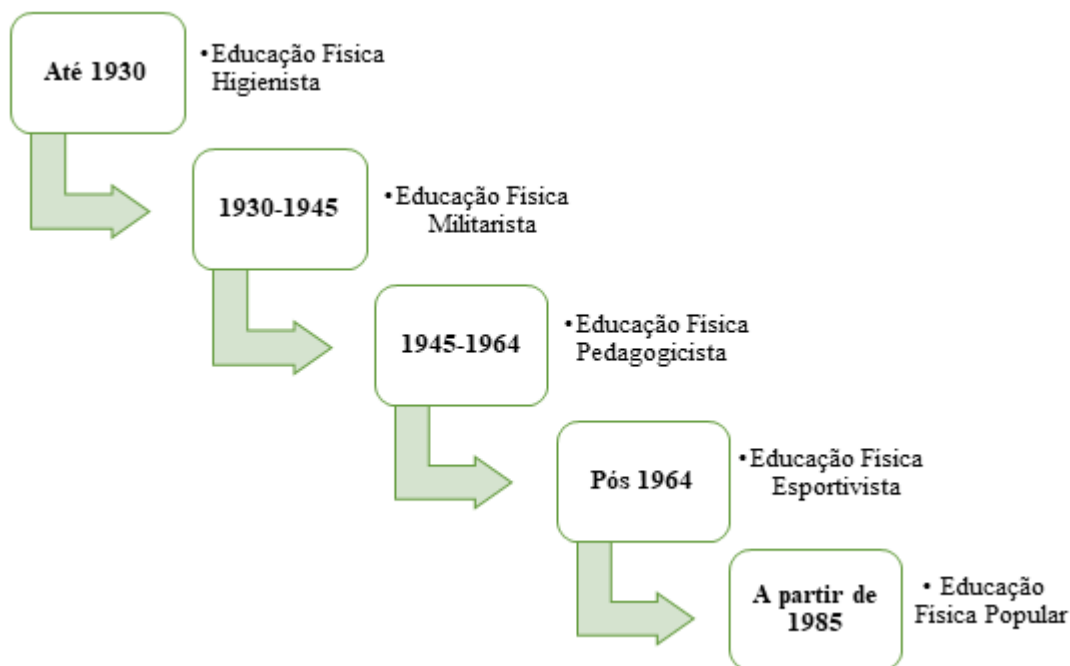
Observa-se que a Educação Física no Brasil passou por fases que dialogavam com o momento histórico no qual estavam inseridas. Nesta pesquisa, é fundamental entender essas

<sup>100</sup> BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de Abril de 1939*. [Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos]. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

<sup>101</sup> ARAÚJO, Raffaella A. S. Formação docente em educação física no Brasil: do pensamento curricular à produção do conhecimento. In: SOARES, Marta G.; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (orgs.). *Ciência do Esporte Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE*. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 33-47.

fases para mais a frente compreender as exigências do currículo atual e como se tem dado sua implantação em uma escola quilombola, bem como compreender de que forma a religião interfere ou não na sua prática. Observe a figura abaixo:

Figura 7. Fases/tendências da Educação Física no Brasil<sup>102</sup>



Nota-se que a fase *higienista*, que ocorreu até 1930, demonstra certa preocupação com a saúde, colocando como objetivo da Educação Física a formação de pessoas saudáveis e fortes, de forma a construir uma sociedade livre de doenças e vícios, que destruía não só a saúde, mas, também, o caráter dessas pessoas. Vale lembrar também que esta fase surge no período de criação das leis abolicionistas, momento em que as pessoas negras, recém libertas, iam para as cidades em busca de trabalho e lá encontravam péssimas condições de saneamento básico, que eram propícias para o surgimento de doenças. Daí a necessidade da Educação Física como disciplina para disseminar entre a sociedade hábitos de higiene. Em sua vertente eugênica, o pensamento médico higienista influenciou fortemente a construção e a estruturação da Educação Física no Brasil.<sup>103</sup>

Na fase Militarista, entre 1930 e 1945, marcada pela Revolução de 1930 e o fim da Segunda Guerra Mundial, também existia a preocupação com a saúde, porém, o objetivo principal da Educação Física era formar uma juventude forte e saudável, que fosse capaz de suportar as guerras. Nesse momento, a Educação Física visava impor os padrões

<sup>102</sup> Adaptado de: SOARES, Carmen L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. p. 142.

<sup>103</sup> SOARES, 1994, p. 142.

comportamentais, que eram frutos do regime militar, em que nas escolas era adotado o método francês de ginástica, também adotado pelo exército brasileiro na década de 1930. No período da Educação Física Higienista e Militarista, o principal objetivo era o fortalecimento do corpo, e a ginástica era o principal conteúdo nas aulas. Assim, vale lembrar que:

Não foi a Educação Física objeto de profundo interesse teórico; foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sempre tratada em separado nos currículos escolares. A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física.<sup>104</sup>

Em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, e coincidindo o momento histórico do término do governo ditatorial no Brasil, intitulado como Estado Novo, originaram-se novas tendências para o desenvolvimento do sistema educativo. Com isso, o esporte passou a ser um forte integrante da Educação Física escolar.<sup>105</sup> Essa fase é denominada Educação Física Pedagogicista, que segue até o ano de 1964. Nessa fase, é importante destacar que o esporte começa a ser fortalecido na escola com o objetivo de buscar resultados nas competições internacionais. Nesse período, o governo brasileiro desejava se tornar uma potência de nação, assim, a Educação Física escolar tinha como meta a aptidão física e a detecção de talentos esportivos.

No período pós 1964, a Educação Física brasileira sofreu forte influência do método criado pelo Instituto Nacional da França, chamado de Educação Física Desportiva Generalizada. Essa fase é conhecida como Educação Física Esportivista. Nas aulas de Educação Física, o esporte – que tinha a característica de ser um conteúdo também informal e com possibilidades de alterações nas regras, apresentando aspectos cooperativos além dos competitivos e oferecendo situações de resolução de problemas por parte dos/as alunos/as –, passa a ter uma grande rigidez na sua formalidade com regras normatizadas, controle exclusivo do/a professor/a para resolução de problemas e direcionando-se para a necessidade da competição, portanto, passando a apresentar claramente como principal meta o rendimento.<sup>106</sup>

A Educação Física era voltada para o culto do atleta herói. Nessa fase, a preocupação era selecionar as turmas para treinamento, buscando a especialização dos/as alunos/as em uma modalidade ou esporte específico com o principal objetivo de conseguir medalhas olímpicas

<sup>104</sup> BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991. p. 89.

<sup>105</sup> BARROSO, André L. R.; DARIDO, Suraya C. Educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006. p. 103.

<sup>106</sup> BETTI, 1991, p. 93.

para o país, reduzindo dessa forma a Educação Física ao “desporto de alto nível”. O/a professor/a se tornou o/a treinador/a e o/a aluno/a o/a atleta.

Após a Segunda Guerra Mundial, durante todas as fases da Educação Física, muitos estudiosos começaram a entender que sua prática no ambiente escolar não poderia ser apenas vinculada à formação de pessoas ou à busca de medalhas, pois não era isso que transformaria o Brasil em uma grande potência. Assim, criou-se uma crise de identidade, aumentando a necessidade de mudar os rumos no ensino da Educação Física. Esse período foi chamado de Educação Física popular, e vale lembrar que é nesse período que outras ciências, tais como, a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia, contribuíram para a legitimação da Educação Física escolar, mudando os objetivos da área e buscando outras perspectivas.

Em 1986, com vários movimentos ocorrendo em todo o mundo, crescia a expectativa por uma nova saúde pública. Assim, como resposta, aconteceu na cidade de Ottawa, no Canadá, a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, onde foi apresentada uma Carta de Intenções, conhecida como *Carta de Ottawa*, que tinha como objetivo aumentar o conhecimento do conceito ampliado de saúde como um conjunto que vai além do biológico, incluindo o cultural, o social e o econômico.<sup>107</sup> Essa Conferência marcou o início de um novo movimento da saúde pública em todo o mundo.

A Educação Física, na fase popular, é caracterizada pelos anseios dos operários de ascender socialmente. O/a aluno/a, após o longo período da fase Pedagogicista – 1945-1964 –, passou a fazer parte do processo, podendo sugerir e criticar. Além disso, os conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passaram a vigorar nos debates da disciplina. Os temas da saúde, tais como, o sedentarismo, as doenças sexualmente transmissíveis, o combate às drogas e os primeiros socorros também começaram a fazer parte da Educação Física nesse período.<sup>108</sup> A Educação Física entra, então, em uma crise epistemológica, pois:

Não se respira mais os ares do Higienismo e sua assepsia corporal; não se pretende mais produzir futuros soldados, como preconizava o a tendência Militarista; não há a necessidade de produzir atletas, pois a escola não possui esta função, como queria a tendência Esportivista. Qual a ciência da Educação Física? A que se destina? Qual o verdadeiro papel da saúde na Educação Física? Desta crise, aflorada pela necessidade de sobrevivência, surgem as abordagens da Educação Física.<sup>109</sup>

<sup>107</sup> MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Carta de Ottawa*. 21 nov. 1986. [online]. [n.p.].

<sup>108</sup> FERREIRA, Heraldo S.; SAMPAIO, José J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. *Revista EFDportes.com*, Buenos Aires, v. 18, p. 1-13, 2013. p. 6.

<sup>109</sup> FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 7.

Devido à necessidade de buscar seu objetivo e sua especificidade, surgiram várias abordagens pedagógicas da Educação Física. Para esta pesquisa, é importante ressaltar que tais abordagens contribuíram para a ampliação dos conteúdos do corpo e do movimento, voltando-se para a compreensão da cultura corporal.<sup>110</sup> A Educação Física começou a “preocupar-se com a formação do cidadão que irá usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física”<sup>111</sup>.

A partir da década de 1980, a Educação Física modificou sua estrutura, reformulando seu currículo na busca por conteúdos desenvolvidos para a escola e por reflexões críticas sobre a falta de ideologia na área.<sup>112</sup> Surgem, assim, inúmeras abordagens pedagógicas que podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prática, com o objetivo de estruturação do campo e de seus conhecimentos. Observe o quadro abaixo:

Quadro 1. Abordagens pedagógicas da Educação Física<sup>113</sup>

Período	Abordagem pedagógica	Finalidades
1850 – 1930	Higienista	Melhoria das funções orgânicas e formação das qualidades motoras. Promover a assepsia social. Aulas práticas.
1930 – 1945	Militarista	Filosofia militar e preparação para a guerra. Aulas práticas.
1945 – 1964	Método Desportivo Generalizado	Início das discussões teóricas sobre primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável. Melhora fisiológica, psíquica, social e moral.
1964 - 1985	Tecnicismo	Busca do rendimento. Formar alunos atletas para representar o país em competições esportivas.
1985 até atualmente	Novas abordagens pedagógicas	Conceitos como inclusão, cooperação, afetividade, lazer, participação e qualidade de vida passam a ser temas abordados nas aulas.
Dias atuais	Psicomotricidade	Atividades que desenvolvam aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos.
Dias atuais	Construtivista	Construção do conhecimento e resgate da cultura popular. Baseada no construtivismo de Jean Piaget <sup>2</sup> .
Dias atuais	Desenvolvimentista	Atividades que desenvolvam as habilidades motoras.
Dias atuais	Críticas	Debates e críticas sobre a realidade social.
Dias atuais	Saúde renovada	Aulas teóricas e práticas sobre a relação entre atividade física e saúde.
Dias atuais	Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN <sup>s</sup> .	Cidadania e integração à cultura corporal.

<sup>110</sup> A cultura corporal de movimento é uma prática corporal com seus conteúdos no âmbito escolar, pode contribuir tanto para o desenvolvimento psicomotor como para o desempenho em outras atividades da vida, estimulando sempre, novas habilidades corporais.

<sup>111</sup> BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992. p. 285.

<sup>112</sup> RAMOS, Glauco N. S.; FERREIRA, Lílian A. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física e Saúde. *Revista Corpoconsciência*, Santo André, v. 5, p. 55-63, 2000. p. 59.

<sup>113</sup> Adaptado de: DARIDO, Suraya C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (orgs.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

Nesta pesquisa, entender as tendências e as abordagens pedagógicas é necessário para compreender a história da Educação Física, ou seja, é importante compreender como esse Componente Curricular se desvelou no ambiente escolar no Brasil até os dias atuais. Vale ressaltar que não cabe aqui aprimorar os estudos sobre esse tema, e sim contribuir para a organização do conhecimento da Educação Física para as próximas seções.

### 3.2 Educação Física e Corporeidade: brincadeiras e jogos de matriz africana

Anteriormente, foi apresentado o quadro com a nova Organização Curricular da Educação Básica para Educação Escolar Quilombola, a partir do ano de 2021. Nota-se que na Área de Conhecimento Linguagens, o Componente Curricular de Educação Física adquire a nomenclatura de Educação Física e Corporeidade. A partir daí a escola quilombola deve deixar de reproduzir um currículo comum, pois adquiriu o seu próprio currículo com características peculiares e, dessa forma, está fundamentada na comunidade em que está inserida.

Como também explicado na seção precedente, para pensar a prática pedagógica da Educação Física é fundamental entender que sua noção histórica progressiva foi acontecendo à medida que as necessidades sociais do ser humano foram surgindo. Desse modo, perguntar o que, de fato, é a Educação Física só faria sentido quando a preocupação fosse compreender essa prática para transformá-la.<sup>114</sup> A Educação Física é acima de tudo educação e, dessa forma, tem a função de formar o ser humano na sua dimensão pessoal e social, para que este ser humano, ao mover-se, seja capaz de transformar o ambiente no qual está inserido.

A palavra corporeidade pode ser entendida como a maneira que o ser humano existe e se comunica com o mundo, ou seja, a maneira que o ser humano habita o tempo e o espaço, utilizando gestos e movimentos. Trata-se da configuração que as pessoas geram ao viverem diferentes situações de movimentos vividos no tempo, e como aprendem sobre as circunstâncias para habitarem nelas. Dessa forma, unir o Componente Curricular Educação Física à corporeidade é uma forma de resgatar em uma escola quilombola as formas do/a aluno/a ser no mundo em que está inserido/a, entendendo que essa corporeidade é mutável e se transforma a cada nova vivência, sem abandonar as anteriores e toda experimentação que

---

<sup>114</sup> CASTELLANI FILHO; SOARES; TAFFAREL; VARJAL; ESCOBAR; BRACHT, 1992, p. 50.



tivera com sua cultura, com seus hábitos e seus costumes.<sup>115</sup> Assim, independente da forma de mover-se:

Sejam elas lúdicas (jogos esportivos e tradicionais), estéticas (artes cênicas e circenses), pragmáticas (trabalho) ou religiosas (práticas meditativas), são compreendidas como um ambiente comunicativo em que ocorre percepção, interpretação e respostas coerentes com as possibilidades circunstanciais, sejam elas naturais e/ou culturais. Nesta perspectiva, não há determinismo linear sobre um aspecto da experiência, seja nas habilidades motoras, cognitivas ou socioafetivas dos participantes. O foco está na situação, no ambiente gerado pela movimentação com entorno, ou seja, os que se movem estão dispostos ao mundo, ao tempo, que o mundo está disposto, receptivo e convidativo ao mover-se.<sup>116</sup>

Logo, ensinar Educação Física e Corporeidade é buscar despadronizar, dessolidificar, deixar de reproduzir modelos pré-construídos e assumir uma nova possibilidade de intervenção pedagógica dentro de um ambiente social peculiar, onde os/as agentes do processo são alunos/as e famílias remanescentes de quilombo.

A partir daí, entre várias unidades temáticas, faz-se opção pelas brincadeiras e jogos, pois, acredita-se que, dentro do ambiente escolar em questão, os jogos e as brincadeiras de matriz africana são conteúdos em que os/as alunos/as produzem um conhecimento significativo e crítico sobre suas raízes, e não apenas realizam a prática do *fazer pelo fazer*. A escola, então, deve ser capaz de trabalhar com o repertório cultural do local onde está inserida, apropriando-se das experiências já vividas, mas, também, proporcionar experiências que os/as alunos/as não têm acesso fora de seu espaço.<sup>117</sup> De acordo com a BNCC:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.<sup>118</sup>

Assim, com a intenção de desenvolver pessoas críticas e emancipadas, faz-se necessário proporcionar uma prática de Educação Física que gere inúmeras possibilidades e experimentações de cada aluno/a para com o mundo. Logo, tal prática deve aproximá-los/as com o que é popular e comum ao seu ambiente, pois será através do movimento que eles/as

<sup>115</sup> MERLAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 662.

<sup>116</sup> GOMES-DA-SILVA, Pierre N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristovão, n. 2, p. 15-30, 2014. p. 18.

<sup>117</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 45.

<sup>118</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 214.



serão capazes de buscar sentido a partir do local em que estão inseridos/as. Entende-se, pois, que a educação não está estimulando para a criação da cultura quando desconsidera as percepções espaço-temporal dos/as educandos/as. Realizar práticas corporais da cultura africana e afro-brasileira dentro de uma escola quilombola é ser capaz, então, de promover vivências e experiências que contribuam para o processo educativo não só dos/as alunos/as, mas, também, de toda a comunidade.

Apesar da polissemia relacionada à definição do termo jogo, considera-se nesta pesquisa o jogo e a brincadeira como sinônimos, relacionando-os às ações dos/as alunos/as, por considerar que os/as próprios/as quilombolas nomeiam as atividades com o jogo e com a brincadeira não fazendo distinção entre elas. Assim, de forma clara e resumida, é necessário entender que o jogo é uma brincadeira com regras e a brincadeira é um jogo sem regras. Contudo, segundo Tizuko Kishimoto, “todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira”<sup>119</sup>.

A brincadeira pode ser qualquer atividade espontânea, com regras simples e modificáveis com o objetivo de divertimento. O jogo, por sua vez, é qualquer atividade com regras fixas, que tem como objetivo chegar a um vencedor ou empate. Ao adaptar a Nova Matriz Curricular às aulas de Educação Física, na busca de construir nos/as educandos/as uma identidade que os aproxime do seu passado quilombola, percebeu-se a importância do jogo como mediador das interações étnico-raciais e sua relevância na formação de suas identidades.

O jogo auxilia no processo educativo e é entendido como uma manifestação tão antiga quanto o próprio ser humano, visto ser uma hipótese plausível o fato de que a humanidade sempre jogou.<sup>120</sup> Para os africanos, o jogo sempre esteve ligado à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais. Há indícios, portanto, que, em sua origem, os jogos sempre estiveram ligados às práticas religiosas. Ainda hoje, muitos deles mantêm sua prática, mesmo não sendo de conhecimento dos/as praticantes. Nas palavras de Victor Civita:

Muitos jogos que hoje não passam de simples e alegres divertimentos infantis, nada mais são, na verdade, do que reminiscências de rituais mágicos e religiosos quase tão antigos quanto o próprio homem. O cabo-de-guerra, por exemplo, é a dramatização simbólica entre as forças da natureza, tal como os homens primitivos a representavam a milhões de anos. E o ingênuo jogo da amarelinha, que sempre foi uma das brincadeiras infantis tradicionais em todo mundo, está profundamente

---

<sup>119</sup> KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 26.

<sup>120</sup> PRISTA, Antônio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. *Jogos de Moçambique*. Lisboa: INEF, 1992. p. 79.

ligado aos antigos mitos sobre labirintos e as jornadas que os espíritos faziam da terra ao céu, após a morte.<sup>121</sup>

Na escola Graúna, algumas brincadeiras realizadas pelos/as alunos/as, fora do ambiente escolar, fazem parte das atividades pedagógicas, e são, muitas vezes, propostas por eles/as durante as aulas. Porém, existe uma grande resistência quando se propõem atividades de matriz africana. Qualquer atividade mais organizada ou que saia dos padrões por eles/as estabelecidos não são bem aceitas, principalmente entre os/as alunos/as de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Algumas falas, como: “começou com esse negócio quilombola de novo [...] na Graúna não tem isso não, tia [...] a gente não gosta de brincar assim”<sup>122</sup>, são comumente ouvidas.

É importante compreender que o jogo tem a capacidade de trazer as experiências do mundo exterior para o espírito humano, de forma que, através dele, a cultura pode ser criada, corrigida, revista e ampliada.<sup>123</sup> Com base nisso, a nova estrutura curricular proposta na escola sugere algumas brincadeiras e jogos de matriz africana para os/as alunos/as, porém, como já dito, o resgate dessas atividades em uma comunidade quilombola sem nenhum laço de pertencimento não é uma tarefa pedagógica simples.

A comunidade, sem conhecer suas raízes, desconhece também o que é proposto e, muitas vezes, o rejeita. Ora, se ao jogar e brincar os/as alunos/as reproduzem o mundo que os cercam, simulando situações e comportamentos, em Graúna, tudo o que os aproxima da cultura afro-brasileira não é bem reproduzido. Lá, o que se ouve são poucas histórias do passado do quilombo que ali existiu, e as brincadeiras e jogos são resumidas em jogar futebol na quadra ou no campo, subir em árvores, caçar preá, andar de bicicleta e jogar queimada na rua. Vale destacar que andar descalço e ver chinelos ou tênis pelos cantos é cotidiano, sendo a Educação Física praticada com os pés no chão. Aliás, pode-se destacar esse como um dos poucos traços de pertencimento presentes ali.

Dessa forma, é necessário resgatar algumas brincadeiras e jogos de matriz africana no ambiente escolar e propor atividades não conhecidas pelos/as alunos/as, de modo a aproximá-los/as de suas origens africanas. Os jogos tradicionais fazem parte da cultura popular e expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração.<sup>124</sup>

<sup>121</sup> CIVITA, Victor. *Os melhores jogos do mundo*. São Paulo: Abril, 1978. p. 9.

<sup>122</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

<sup>123</sup> FREIRE, João B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 88.

<sup>124</sup> KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo, a criança e a educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 15.

Contudo, ao se deparar com uma escola em território quilombola, mas com suas raízes esquecidas, surge a problemática de como fazer o resgate cultural nesses/as alunos/as, pois danças, jogos ou até mesmo rituais não são vistos na comunidade. Para facilitar o trabalho pedagógico, é fundamental elaborar um plano de curso em que seja possível investigações individuais e coletivas de práticas na comunidade, com o objetivo de resgatar costumes que foram historicamente construídos e estão sendo esquecidos. É importante, de igual modo, desenvolver atividades organizadas pelos/as próprios/as alunos/as nas quais as regras são definidas pelo coletivo, fazendo-os refletir sobre a cultura corporal no contexto histórico.

Algumas brincadeiras e jogos tradicionais sugeridos pelos/as alunos/as e resgatados nas aulas de Educação Física e Corporeidade demonstram que, em Graúna, existe um passado quilombola, mas, devido à perda das tradições orais e o pouco incentivo e resgate das tradições culturais afro na comunidade, sua prática é realizada sem a ciência de que ali se encontra uma brincadeira ou um jogo tradicional. Nesse caso, sendo esses jogos fruto do patrimônio cultural da sociedade onde está inserido, cabe ao/à professor/a promover a transmissão de valores culturais, resgatando-os e preservando-os, buscando maneiras de modificá-los para aprofundar ainda mais o resgate cultural.

Se ao iniciar esta pesquisa, a ideia era de que na comunidade não existia a prática de brincadeiras e jogos de raízes africanas, até aqui é possível apontar que existe sim uma grande ludicidade e que a maioria dos jogos e brincadeiras realizados constituem o repertório brasileiro e remetem ao passado afrodescendente. Se “no processo de apropriação da cultura, emerge um repertório de práticas lúdicas aprendido, inventado, transmitido ou apropriado pelas crianças em seus múltiplos contextos sociais”<sup>125</sup>, em Graúna, não há apenas o movimento de apropriação e transmissão da cultura, mas, também, a invenção e transformação das práticas ampliadas pela diversa experiência adquiridas pelas relações com o ambiente.

Para o aprofundamento desta pesquisa, foi realizado um levantamento de algumas brincadeiras e jogos praticados pelos/as alunos/as. Em alguns momentos, solicitou-se que eles/as sugerissem uma atividade, em outros momentos, através da observação em campo, analisou-se as brincadeiras e os jogos praticados por eles/as cotidianamente em momentos distintos: no início da aula, no intervalo, na praça localizada ao lado da escola e nos relatos

---

<sup>125</sup> SANTOS, Maria W. *Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola – estudo de caso etnográfico*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 226.

feitos por eles/as sobre o dia-a-dia. O quadro a seguir esboça alguns jogos e brincadeiras que são praticados na escola pelos/as estudantes:

Quadro 2. Jogos e brincadeiras praticados na escola<sup>126</sup>

Nome da brincadeira ou jogo praticado em África	Nome da brincadeira ou jogo praticado na escola	Observações
Amarelinha Africana	Amarelinha	A amarelinha africana é um jogo de matriz afro semelhante a amarelinha tradicional, porém, é realizado com músicas ou ritmo. Brincadeira originada na África
Escravos de Jó	Escravos de Jó	Brincadeira, supostamente, originada nos quilombos
Terra – mar	Céu - inferno	Brincadeira popular em Moçambique
O silêncio é ouro	O rei mandou	Jogo praticado no Egito
Pega bastão	Pega bastão	Brincadeira do Egito
Labirinto	Purrinha	Brincadeira infantil de Moçambique
Pegue a cauda	Pega rabo	Brincadeira infantil da Nigéria
Bolada	Queimada	Jogo de Maputo e Niassa, cidades de Moçambique
Pengo Pengo	Cabo de guerra	Brincadeira infantil de Uganda
Prisioneiro	Captura ladrão	Brincadeira de Uganda
Kameshi Ne Mpuku	O gato e o rato	Brincadeira do povo Luba, do Congo.

O levantamento dos jogos e das brincadeiras permitiu compreender que os jogos tradicionais apresentam características e particularidades com certa predominância de brincadeiras desafiadoras realizadas em grupos. A maioria dessas atividades permite, também, a participação de muitos alunos/as ao mesmo tempo, em grupo ou individualmente, e essa característica facilita a inclusão no ambiente escolar. A utilização de bolas, às vezes adaptadas com papéis ou pedaços de tecido, pedras, garrafas, tacos improvisados, aros e cordas, etc., confirma que as crianças criam os seus objetos de brincar a partir dos adultos, de seus destroços, de restos e de sobras. Assim, eles/as reconhecem e atribuem a esses materiais imprestáveis um novo uso, recriando o mundo das coisas a partir de novas e criativas relações.<sup>127</sup>

Além disso, através dessas brincadeiras e jogos, os/as alunos/as entram em contato com os aspectos fundamentais da cultura corporal e da cultura lúdica de onde foram originados. Nesse sentido, brincar se torna uma experiência cultural, em que “o professor assume o papel de promotor, impulsionador do exercício da Educação Intercultural”<sup>128</sup>. Mas, para colocar em prática o que está previsto na Lei 11.645/2008, que torna obrigatório nas

<sup>126</sup> Os jogos e brincadeiras foram analisados em campo e comparados com os citados na obra de Débora Cunha. Adaptado de: CUNHA, Débora A. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, Castanhal: Edição do Autor, 2016. p. 18-26.

<sup>127</sup> BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984. p. 153.

<sup>128</sup> AGUIAR, Ana; BIZARRO, Rosa. A diversidade intracultural: um caminho para a educação intercultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA (CIGPP), X, 2009, Braga. *Anais...* Braga: CIGPP, 2009. p. 2253-2259. [pdf]. p. 2257.

escolas o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, o/a professor/a deve se apropriar do conhecimento que os/as alunos/as já possuem. Nesse caso, é necessário analisar e observar as brincadeiras e os jogos por eles/as praticados no cotidiano e adaptá-los e inseri-los e, paralelamente, dialogar, expor e discutir temas interculturais, fazendo com que os/as discentes conheçam e valorizem a ancestralidade africana e, simultaneamente, se reconheçam como parte dessas raízes.

### 3.3 Resgate de brincadeiras e jogos de matriz afro e religião: desafios na prática

Esta pesquisa foi realizada em caráter descritivo, exploratório e comparativo. As metodologias foram utilizadas com base na coleta de dados relativos à realidade da comunidade em Graúna, sem perder de vista os fatos que fazem parte do cotidiano no ambiente escolar analisado. Através de diálogos, rodas de conversas e investigação em campo, foram coletados os dados sem explicar para os/as alunos/as o motivo das indagações. A abordagem sobre o assunto foi realizada de maneira informal, à medida que surgiam oportunidades de questionar ou saber mais sobre a religião e a vida deles/as dentro e fora da igreja.

Se para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, aqui se realizou uma pesquisa teórica com a utilização de metodologias referentes aos instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, conversas com professores/as, funcionários/as da escola, alunos/as, pais e mães ocorreram de maneira não-estruturada e não-organizada. Não existiu a elaboração de um questionário próprio para cada pessoa entrevistada, tampouco um roteiro de perguntas prontas. A conversa fluiu livremente, seja na porta da escola, no intervalo, nos bancos do pátio ou no refeitório, seguindo os hábitos praticados pelos/as alunos/as diariamente. De acordo com Menga Ludke e Marli André:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.<sup>129</sup>

Desse modo, a pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Graúna”, sendo esta uma instituição pública estadual localizada em zona rural no município

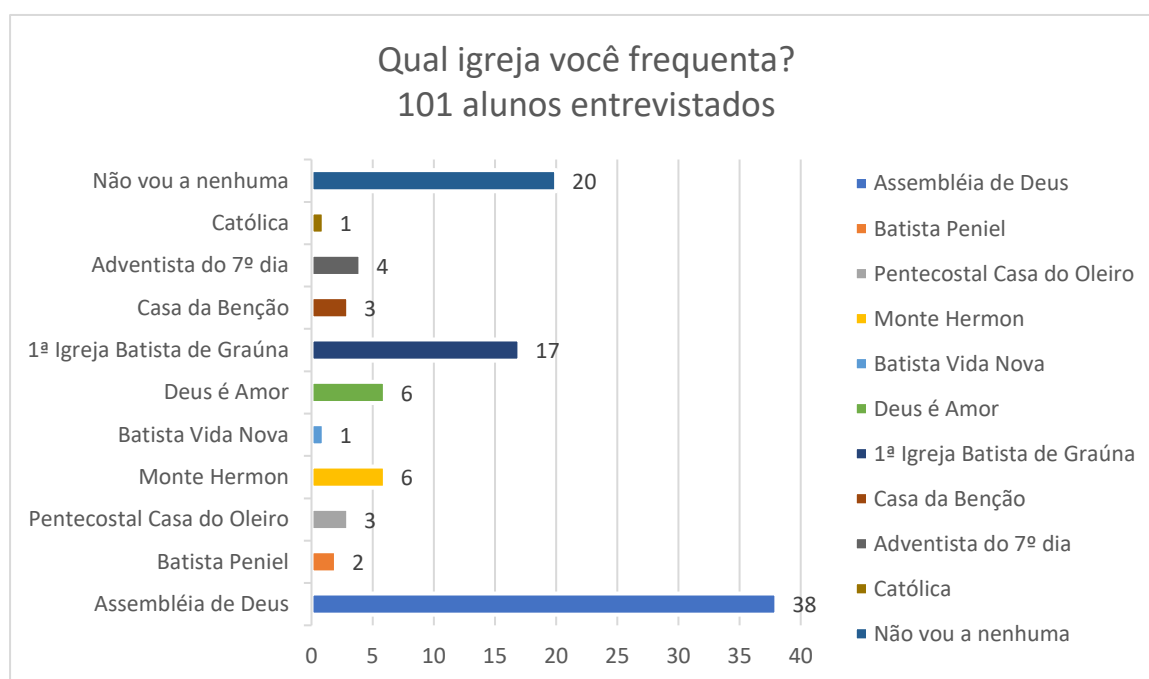
---

<sup>129</sup> LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34.

de Itapemirim-ES, que contempla as seguintes modalidades educacionais: Ensino Fundamental I – 1º ao 5º Ano – e Ensino Fundamental II – 6º ao 9º Ano.

Para o levantamento das religiões presentes na escola, foi elaborada a seguinte pergunta para os/as alunos/as: qual igreja você frequenta? Foi esclarecido para eles/as que sua resposta deveria ser referente as suas práticas religiosas. Observou-se a partir daí que os/as alunos/as não sabiam muito bem dizer a sua religião, e sim a instituição e/ou igreja que frequentam. Não estava claro para eles/as o que é igreja e o que é religião. Alguns/mas estudantes se identificaram como *sem religião*, outros/as como *crentes* e outros/as como *evangélicos*. Dessa forma, para evitar maiores indagações, visto este não ser o objetivo do questionamento, utilizou-se as nomenclaturas apresentadas pelos/as alunos/as e elas estão organizadas abaixo na forma de gráfico:

Gráfico 1. Igrejas denominadas pelos/as alunos/as entrevistados/as<sup>130</sup>



De acordo com Leandro Beguoci, o Brasil “é hoje o maior país pentecostal do mundo. Levantamento de um instituto americano indica que o país reúne 24 milhões de seguidores de igrejas com ao Universal do Reino de Deus, a Assembleia de Deus e a Renascer em Cristo”<sup>131</sup>. À luz do gráfico acima e do argumento de Leandro Beguoci, em Graúna, os dados apresentados parecem seguir os padrões nacionais.

<sup>130</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

<sup>131</sup> BEGUOCI, Leandro. Brasil é o maior país pentecostal. In: FOLHA DE SÃO PAULO [Site institucional]. 29 jan. 2007. [online]. [n.p.].



A partir daí os/as alunos/as foram questionados se a igreja que eles/as frequentam se incomoda, interfere ou questiona sobre a prática de atividades de jogos e brincadeiras de matriz africana na escola. Como dito anteriormente, as falas dos/as alunos/as foram anotadas, mas, não foi explicado para eles/as que se tratava de uma entrevista para uma pesquisa, por acreditar que uma parte deles/as poderia omitir algumas falas importantes. O quadro abaixo exhibe algumas respostas obtidas nesse processo:

Quadro 3. Igrejas dos/as alunos/as e a prática de jogos e brincadeiras de matriz africana na escola<sup>132</sup>

Fala do aluno	Igreja que frequenta
“Eu não sou crente, não professora! Eu só vou lá as vezes com mamãe. Ela também não é crente, tem dia que vai, tem mês que nem vai lá. Não tem por que o pastor me cobrar isso.”	Assembleia de Deus
“O pastor liga, mas comigo não pode falar nada. Não sou batizado ainda e sou criança. Ele reclama com mamãe, se eu batizar um dia, aí sim, ele pode falar!”	Assembleia de Deus
O pastor fala né, professora!? A gente fica com medo, mas faz. Uma vez até fiquei com medo, e vi um vídeo na internet de uma mulher que fazia essas macumbas aí. Ela morreu, e foi lá pro inferno. Lá no inferno o bicho falava com ela: “- Você não fazia lá na Terra? Faz agora pra mim se não vou te furar!” A gente sabe que tem isso de inferno, mas na escola acho que não é pecado fazer não.”	Deus é Amor
“Isso ai de negócio africano não sei, mas quando a gente começou fazer capoeira ele não gostava. Ele é lá de Minas, parece. Falava que era macumba. Hoje ele é mais de boa com isso, acho que ele acostumou aqui com a Graúna. O projeto a Cor da Cultura ele até deixa participar agora. Não fala nada mais!”	Assembleia de Deus
“Minha mãe é batizada. Ela segue direitinho a doutrina da igreja, mas ela me disse que isso de vir de saia pra escola ela não quer pra mim não. Na época dela ela vinha e era muito ruim porque ela adorava fazer Educação Física, e não fazia por isso. Eu venho de calça, e participo de tudo na aula. Esse negócio de quilombola a gente já sabe que é. Negócio de brincadeira, jogo, muito futebol. A gente é solto assim mesmo!”	Assembleia de Deus
“Lá na Igreja a gente é quieto, não faz de tudo, mas aqui na escola como vou ficar de fora? Escola é escola. Eu falo com o pastor que se não participar reprova. Antes ele falava mais, mas agora acho que ele tá entendendo mais a gente.”	1º Igreja Batista
“A gente não acha que esses jogos e brincadeiras aí são coisa diferente. A gente já até brinca disso as vezes. O problema é mais negócio de dançar, mas isso de resgatar a cultura quilombola aí não tem problema não. A gente faz também porque é na	Assembleia de Deus

<sup>132</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

escola. Minha mãe não quer que eu fique de fora das coisas da escola”	
“Não existe isso aí lá, não. O padre não fala com a gente nada da escola. Nem sabe que isso acontece!”	Igreja Católica

Diante das falas dos/as alunos/as, pode-se concluir que, em determinado momento, as lideranças religiosas, principalmente pastores/as das igrejas, interfere nas atividades propostas na escola através de cobranças que parecem ficar somente em poucas palavras. Os/as alunos/as praticam as atividades, porque são realizadas dentro da escola, mas, talvez, se fossem realizadas em outro ambiente, a coerção da igreja seria maior. Apesar da igreja Assembleia de Deus cobrar de seus/suas fiéis certos padrões mais rígidos e conservadores, percebe-se que hoje, na comunidade em questão, essa igreja se encontra menos preocupada com as questões dos *velhos costumes* e conservadorismos, o que não faz de sua membresia pessoas com características tão marcantes do ponto de vista corporal. A maioria dos/as alunos/as participam de atividades que, em outros ambientes, são *demonizadas*.

Dessa forma, quando um/a aluno/a diz que o pastor não é da comunidade Graúna, mas, que “já se acostumou”, fica claro o argumento de Ricardo Mariano de que as religiões começaram “ordenar o campo pentecostal a partir da análise de sua dinâmica histórico-institucional, considerando as mudanças ocorridas na mensagem religiosa, em comportamento desses religiosos e no seu modo de inserção na sociedade”<sup>133</sup>. A religião influencia sim nas práticas, mas, se adapta aos padrões culturais imersos na comunidade.

É importante destacar que na busca de solucionar os problemas sociais ali presentes, alguns projetos estão sendo realizados no intuito de modificar a realidade da escola e, conseqüentemente, da comunidade. No ano de 2021, através do Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 30/2021, a SEDU estabeleceu as regras para seleção e contratação de professores/as habilitados/as para atuar na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Ensino Médio e suas modalidades em regime de designação temporária. Essa foi a oportunidade para que os/as moradores/as de Graúna, com formação acadêmica, pudessem se inscrever para lecionarem na escola da comunidade. O Edital da SEDU preconizou que:

5.3.1 São requisitos para inscrição para o campo de atuação Escola Estadual Quilombola: I – Enquadrar-se nos requisitos listados no subitem 5.3; II - SER CANDIDATO QUILOMBOLA, remanescente do quilombo, residente na comunidade quilombola atendida pela respectiva escola, ou outras comunidades quilombolas. III - Apresentar Autodeclaração enquanto candidato quilombola, resguardando a indicação do inciso II, do subitem 5.3.1; IV - Apresentar carta de Anuência da Associação Comunitária dos Quilombolas de Graúna – CNPJ

<sup>133</sup> MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 21.

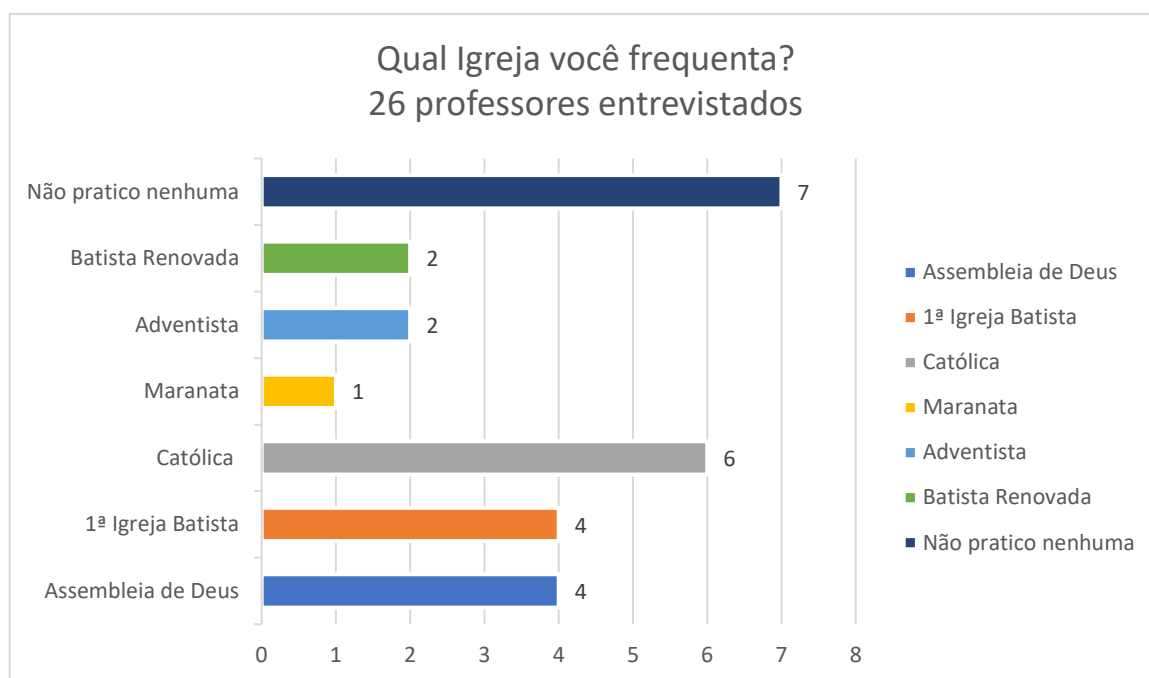
22.873.529/0001-52, representante legal da comunidade quilombola de Graúna, ou de outra associação comunitária quilombola localizada em outro município do território nacional, resguardando a indicação do inciso II, do subitem 5.3.1.<sup>134</sup>

Com efeito, em 2022, oito professores/as, moradores/as da comunidade, iniciaram os trabalhos na escola. A partir desse Edital, acredita-se que, além de ampliar a oportunidade de vagas para os/as moradores/as dentro do seu território, será possível incentivar os estudos e a formação acadêmica, bem como a inserção desses/as professores/as deverá contribuir, ainda mais, para o resgate da cultura e do sentimento de pertencimento no quilombo onde moram. Já foi mencionado que a falta de formação pedagógica para os/as professores/as não quilombolas que chegam à Graúna representa um dos problemas para se fazer cumprir a Lei 10.639/03. Nesse caso, o Poder Público, ao incluir professores/as da própria comunidade, acredita ter uma solução plausível para parte das falhas ali existentes. Porém, sabe-se que isso não acontecerá de maneira simples especialmente se não houver orientação e formação. Os/as professores/as quilombolas são, em sua maioria, ex-alunos/as da escola e se o trabalho de resgate não existia anteriormente, para estes, resgatar a cultura afro é, assim como para os/as demais, um trabalho difícil a ser cumprido.

Por conta deste fato, considera-se necessário ampliar a pesquisa e, por isso, a mesma pergunta foi feita para todos/as os/as docentes da escola, isto é: qual igreja você frequenta? O objetivo corolário consistiu em observar se existe resistência por parte dos/as professores/as em relação às práticas de resgate de brincadeiras e jogos africanos na escola. Observe o gráfico abaixo:

---

<sup>134</sup> SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDU). *Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 30/2021, de 03 de dezembro de 2021*. [Estabelece normas para seleção e contratação de professores habilitados para atuar na educação básica, no ensino fundamental e médio e suas modalidades, em regime de designação temporária, em atendimento as necessidades da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, com exercício na Rede Pública Estadual]. Vitória: SEDU. [online]. p. 37.

Gráfico 2. Igrejas frequentadas pelos/as professores/as<sup>135</sup>

A forma de coletar os dados foi semelhante ao procedimento realizado com os/as alunos/as. A maioria dos/as professores/as não praticam nenhuma religião. Em seguida, é possível localizar aqueles/as que frequentam a igreja Católica. Além disso, os/as professores/as não praticantes de nenhuma delas também se apresentaram em grande número. Como a atividade de jogos e brincadeiras de matriz africana é, muitas vezes, abordada de forma interdisciplinar, perguntou-se, também, se a igreja que eles/as frequentam se incomoda, interfere ou questiona sobre a prática. Abaixo estão algumas falas coletadas:

Quadro 4. Igrejas dos/as professores/as e a prática de jogos e brincadeiras de matriz africana na escola<sup>136</sup>

Fala do professor	Igreja que frequenta
“O pastor quando chegou aqui quis ser radical (risos). Ele é de Minas. Viu que não ia conseguir, ai agora é como se ele fizesse vista grossa. A gente formou, virou professora, e precisa de moto pra trabalhar né? Ainda mais agora com a gasolina nesse preço. Então, a gente não vai usar saia pra trabalhar, porque na moto não dá. Por isso a gente aderiu a calça. Bermuda não pode! Ele até reclama que as crianças façam as atividades, mas ninguém dá ouvidos não. Na escola tem que praticar!	Assembleia de Deus (professor da comunidade)
“Não pode nem isso de jogos com muito batuque e música né? Nem futebol pode. Mas aqui em Graúna futebol é cultura do povo. Isso de jogos e brincadeiras afro, dança, as crianças fazem tudo. O	Assembleia de Deus (professor da comunidade)

<sup>135</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

<sup>136</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

pastor conversa com os pais depois, reclama, mas não tem como ele controlar isso né? Com as crianças ele não fala, mas com a gente ele fala depois porque o povo daqui dedura né? Crente daqui é assim, vê alguém fazendo algo fora da igreja e corre pra contar pro pastor.”	
“Na minha época de escola eu sempre fiz tudo. Brincava, jogava. Nem tinha muito isso de ser quilombola, mas eu fazia tudo mesmo assim. O pastor não falava nada. Nunca falou nada comigo não. Hoje em dia ele até fala, não gosta, mas ninguém deixa de fazer, de brincar, de jogar.	Deus é Amor (professor da comunidade)
“Eu sou da 1ª Igreja Batista de Graúna né? Na escola pode participar de tudo, o pastor aqui não interfere muito nisso não. Chama atenção, mas ninguém deixa de fazer. Ainda mais na escola.”	1ª Igreja Batista (professor da comunidade)
“Até a gente que é professor mais antigo antes tinha resistência, mas aí começa estudar né? Entender mais das coisas. Esse resgate é importante, é cultura né? É importante pra eles. O território é deles. Na minha igreja não interfere nisso do resgate cultural não. É meu trabalho.	Maranata
“O padre não liga. Igreja católica não comenta muito dessas práticas né? É a doutrina, vai na igreja, segue. Não influenciam nisso. Acho que ninguém tem esse tipo de conversa com padre.”	Igreja Católica

O esforço, então, se concentra em tentativas de compreender e colocar em prática o uso do corpo nas aulas de Educação Física numa escola localizada em território de quilombo, lembrando que não há características visíveis que aproximem os/as alunos/as de suas ancestralidades. Mas, a escola em tela está rodeada por diversas religiões, sendo possível se deparar com sujeitos que estabelecem adaptações/acomodações entre a prática religiosa institucional e a vida fora da igreja. Isso pode ser notado na fala de um dos estudantes da escola:

‘O pastor não deixa isso de dança, tia. Então, a gente não dança’. [...] ‘Tem que vir de calça, professora. Bermuda não liberam’. [...] ‘Se começar com esse negócio quilombola não vou poder participar’. [...] ‘Vai ter desfile da Garota Quilombola esse ano? Vou ver com minha mãe se posso participar. Por causa da igreja, tia!’ [...] ‘Os jogos municipais vão ser onde esse ano? Não sei se o pastor vai liberar’. [...] ‘Ih, tia. Esse negócio de capoeira aí e maculelê é tudo macumba’. [...] ‘Começou a macumba com esse negócio de projeto A cor da cultura’. [...] ‘Lá na igreja ela é diferente, aqui na escola é que ela fica amostrosa’. [...] ‘Vai pro inferno né, tia!? Isso de ficar de amostrosidade com o corpo’. ‘É, pode até participar, mas vai ficar no banco na igreja depois. Já sabe!’.<sup>137</sup>

Esse é um exemplo claro de algumas falas ouvidas na escola. Vale observar que, na maioria das vezes, os/as alunos não falam sobre isso de forma aleatória, é necessário instigá-

<sup>137</sup> Falas de alunos/as sobre a participação em jogos, eventos e projetos na escola: Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

los e questioná-los, buscando neles/as algo que remeta as suas crenças. Observa-se que, sendo a maioria constituída por evangélicos/as, para eles/as, o corpo é um instrumento dado por deus, e a salvação tem relação direta com a forma que esse corpo será utilizado.

Existe uma divisão entre corpo e espírito que reflete na divisão entre mundo e igreja e, na atualidade, as imposições sobre esse corpo representam mudanças da forma de agir na sociedade. O que se observa, então, é que não houve um desaparecimento das proibições, e sim uma maior autonomia de escolha. Os/as alunos/as e os/as professores/as, quando questionados/as sobre o assunto, dizem o que a igreja determina, mas, na maioria dos casos, a prática de atividades continua sendo realizada na escola. É curioso notar que, para os pais/mães ou até mesmo para o pastor, dentro da escola a possibilidade de escolha parece ser livre.

É importante ressaltar que, apesar de parecer que a religião está perdendo sua força, autoridade e domínio sobre a vida cotidiana, ela ainda é significativa na forma de controlar o comportamento das pessoas. Existe uma tensão entre elas sobre o que é religioso e o que é secular, e isso fica bem visível na fala de uma aluna quando diz: “tem que vir de calça, professora. Bermuda não liberam!”. Ainda que os/as alunos/as pratiquem as atividades propostas, e mesmo que estas sejam vistas com maus olhos pela igreja, se eles/as estiverem de calça, a realização das atividades é permitida. Essa permissão parece estar somente na mente de quem realiza. Ainda que a igreja realmente não permita tal prática, quando esta é realizada de calça, o/a aluno/a praticante, mesmo sabendo que desobedeceu uma regra imposta, entende que se existir uma *pena*, essa poderá ser menor.

De maneira geral, os estudos sobre religião mostram que a instituição religiosa ensina cotidianamente sobre o que os fiéis devem ou não fazer com seus corpos, e a escola também. Porém, apesar do cuidado com o corpo estar presente em ambas as instituições, os conteúdos e as finalidades são bem diferentes.<sup>138</sup> A igreja tenta restringir o comportamento dos/as fiéis, e a respeito das aulas de Educação Física, não são poucos os/as pastores/as que implicam ou proíbem a práticas corporais e os movimentos sem fins religiosos. Alguns pais e mães também proíbem ou ficam receosos/as com a prática, mas, em Graúna, apesar da igreja proibir, interferir e ser contra algumas práticas, boa parte dos/as alunos participa das atividades.

Se o que se espera – por ser um elemento comum na sociedade atual que está permeada por um exacerbado fundamentalismo religioso – for uma grande tensão provocada

---

<sup>138</sup> RIGONI, Ana C. C.; DAOLIO, Jocimar. Educação física e religião: tensões entre a educação para o lazer e a busca do prazer. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 364-387, 2016. p. 368.



pelos conhecimentos religiosos, quando estes vão de encontro ao conhecimento produzido pela escola, nota-se que a tensão ocorre apenas no consciente dos/as alunos/as, pois a igreja, apesar de doutrinar, parece permitir que a escola produza seus conhecimentos, principalmente quando estes são conteúdos pedagógicos de resgate da cultura afro. Assim, confirma-se que “cada sociedade tem seus hábitos próprios”<sup>139</sup>, e, em Graúna, apesar da doutrina da igreja ter uma forte influência sobre as pessoas, na escola em tela, existe o poder de cada pessoa decidir sobre suas práticas corporais.

O que se pode observar é que a atividade física, o movimento do corpo sem cunho religioso, o contato físico exigido por alguns esportes, os ritmos, as músicas e as danças, apesar de serem considerados profanos pela igreja – denotando a indecência do caráter e do espírito –, são práticas realizadas na escola por conta de *brechas* e, até mesmo, através de um *jogo de cintura* que a própria comunidade cria. Fica claro que a prática dessas atividades nas aulas de Educação Física são realizadas sem grandes transtornos, pois, os/as alunos/as se apropriam da seguinte fala: “a gente tá na escola, aqui dentro pode!”.

A pesquisa realizada na escola Graúna demonstra que são inúmeros os desafios para que a cultura afro se torne mais visível e valorizada. Os costumes atuais, a mídia, o preconceito racial existente na sociedade, a vergonha em relação à identificação com a cultura quilombola, a falta de incentivo do Poder Público para o resgate cultural nessas comunidades e o desconhecimento de suas origens por parte dos/as moradores/as, tornam o trabalho pedagógico difícil e, muitas vezes, distante da realidade tanto dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as e professores/as quilombolas.

A proposta político-pedagógica da escola deve, antes de qualquer prática, e não apenas no Componente Curricular Educação Física e Corporeidade com o resgate de brincadeiras e jogos de matriz afro, reconhecer que a cultura da comunidade é a porta de entrada para iniciar um diálogo significativo com a realidade. Para que o conhecimento aconteça, de fato, entre educadores/as e educandos/as, deve existir uma dialética entre educação e cultura através de uma prática democrática no ambiente escolar e nenhuma atividade pode sobrepor a realidade cultural do ambiente em que tal prática está sendo realizada.

Para isso, se a escola deseja resgatar na comunidade seus laços de pertencimento, fazendo cumprir ali o currículo diferente do comum, ou seja, o novo currículo adaptado às comunidades quilombolas, com práticas para aproximar os/as alunos/as de suas origens, deve-se, inicialmente, desenvolver um respeito em relação à cultura existente. Caso contrário,

---

<sup>139</sup> MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Rio de Janeiro: COSACNAIFY, 2008. p. 403.

estaria trabalhando com o que Paulo Freire denomina de “invasão cultural”<sup>140</sup>, e esta é, também, alienante e pode causar nos/as atores/atrizes do processo certa desesperança e medo de se aventurar em novas práticas, pois, apesar de quilombolas, seus costumes e hábitos não apresentam manifestações culturais de cunho africano.

Através desta pesquisa, nota-se que se a escola e a comunidade caminham juntas. Por isso, é necessário que o trabalho de resgate cultural ultrapasse a barreira das práticas pedagógicas, ou seja, aquela perspectiva que prevê apenas o resgate dos jogos, das brincadeiras e das danças somente para cumprir o currículo. Se nesse ambiente educacional, localizado em um território quilombola, as tradições, as crenças e os costumes não aproximam os/as alunos/as de suas ancestralidades, é necessário que o trabalho de resgate cultural seja feito para além dos muros da escola.

Assim, ao pesquisar e concluir que a religião influencia no resgate de brincadeiras e jogos de matriz africana, é possível deparar com situações que ultrapassam a prática pedagógica e que necessitam de intervenções para que esse resgate seja mais abrangente, além de melhor aceito pelos/as docentes, discentes e pela comunidade em geral. O ponto de partida, talvez, seria a efetivação da Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que trata sobre a prestação de serviços de psicólogos e de serviço social nas escolas de educação básica. Apesar de promulgada, essa lei parece ser, ainda, uma realidade distante na escola. É o que pode ser observado no recorte abaixo:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.<sup>141</sup>

Entende-se que a falta de trabalhos comunitários junto às classes populares, em especial com os remanescentes de quilombo, consiste no principal problema da comunidade, pois a escola sozinha não seria capaz de solucionar todos os problemas sociais que permeiam o processo. A solução seria, então, que o Poder Público fornecesse um trabalho

---

<sup>140</sup> São sujeitos e espaços histórico-culturais que invadem e outros que são invadidos ou penetrados, onde se impõem sistemas de valores por meio de um tecido de relações autoritárias, expressas em posições antagônicas, em relações invasores-invadidos, nas quais os primeiros (invasores) agem e os segundos têm a ilusão de que agem, acreditam agir, mas não o fazem e somente respondem passivamente à manipulação daquele que invade. Nesse sentido, é imprescindível para o invasor despojar de significado a cultura invadida, fraturar suas características e inclusive enchê-la de subprodutos da cultura invasora.

<sup>141</sup> BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. [Dispõe sobre a prestação de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

multiprofissional, tendo um/a psicólogo/a comunitário junto à escola para atender alunos/as, professores/as e a comunidade, porque esse/a profissional tem a função de estudar e identificar:

O sistema de relações e representações, identidade, níveis de consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar/comunidade e aos grupos comunitários. Visa ao desenvolvimento da consciência dos moradores como sujeitos históricos e comunitários, através de um esforço interdisciplinar que perpassa o desenvolvimento dos grupos e da comunidade. [...] Seu problema central é a transformação do indivíduo em sujeito.<sup>142</sup>

É necessário, primeiramente, fazer com que o ser humano se reconheça sujeito pertencente a uma comunidade, que reconheça seu passado e se identifique com ele, tendo, assim, noção de suas raízes culturais. A partir daí o trabalho pedagógico na escola teria efeito significativo. Caso contrário, continuaria o resgate de brincadeiras e de jogos afro, e tanto o/a aluno/a quanto o/a professor/a seriam meros reprodutores da prática. Desse modo, é fundamental que todos/as se sintam pertencentes e é nesse contexto e realidade que “as práticas da psicologia em comunidade deveriam ser discutidas e construídas, de tal modo que pudessem colaborar para a construção da identidade e para o desenvolvimento de uma consciência crítica, nas pessoas, no seu cotidiano”<sup>143</sup>.

Esse trabalho, para ser efetivo, deve ultrapassar os objetivos de estimular o reconhecimento enquanto quilombola, ou no intuito de apenas mobilizar a comunidade para levantar recursos e melhorar a qualidade de vida. O que deve existir é um trabalho social revolucionário, envolvendo além da escola, os/as psicólogos/as e a comunidade, onde os/as moradores/as sejam capazes de transformar sua própria realidade, tornando-se protagonistas de seus saberes e sujeitos críticos de seu lugar e papel social. Para isto, é necessário que a escola – sobretudo os/as professores/as, porque são agentes do processo educativo – entenda que se reconhecer, se aceitar e ter orgulho de suas origens quilombolas é mais importante do que ter em suas práticas crenças, costumes e tradições que aproximem as pessoas do seu passado.

A escola, enfrentando muitos desafios que surgem no ambiente externo e influenciam nos processos pedagógicos, tem feito e cumprido seu papel social. Porém, é necessário potencializar os projetos que já são desenvolvidos, uma vez que os resultados seriam maiores se os/as professores/as e os/as líderes religiosos estabelecessem um vínculo maior com a comunidade, inserindo-se no ambiente com o objetivo, antes de qualquer outro, de conhecer a

<sup>142</sup> GÓIS, César, 1994 *apud* CAMPOS, Regina H. F. *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11.

<sup>143</sup> CAMPOS, 2008, p. 77.

história de luta daquele coletivo humano, de seu cotidiano, de seus aspectos psicossociais, econômico-políticos, culturais e artísticos, além dos religiosos. Para isto, o auxílio de psicólogos/as, para atender todos/as os/as agentes envolvidos nesse processo, seria o começo de uma mudança necessária e urgente em uma comunidade que necessita de transformação social para formar sujeitos críticos, éticos e políticos comprometidos com o lugar onde vivem e orgulhosos por se reconhecerem quilombolas.



## CONCLUSÃO

A pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Graúna”, localizada em um território de quilombo, objetivou compreender se as religiões presentes na comunidade influenciam no resgate de brincadeiras e jogos de matriz africana nas aulas de Educação Física e Corporeidade. Na etapa inicial da pesquisa, acreditava-se que as práticas religiosas da comunidade não influenciavam nas práticas pedagógicas dentro da escola, pois não havia nenhum tipo de resistência por parte dos/as alunos/as em relação às atividades propostas pela escola.

Para responder a problemática proposta e atingir o principal objetivo da pesquisa, no decorrer das investigações, compreendeu-se que realizar uma pesquisa de campo, partindo apenas de um levantamento bibliográfico não era a melhor metodologia a ser utilizada, porque Graúna é um território pouco conhecido e pesquisado. Desse modo, notou-se a necessidade de uma aproximação do território, coletando dados através de diálogos, de rodas de conversas e de questionamentos não estruturados. A necessidade de não organizar questionários se deu em virtude da aproximação existente entre a pesquisadora e os/as investigados/as, pois, acreditava-se que naquele ambiente indagar, perguntar ou propor uma pesquisa elaborada causaria desconfortos, afastamentos e negação dos dados propostos.

Assim, a pesquisa de campo demonstrou que os/as alunos/as da comunidade Graúna são, na maioria dos casos, evangélicos e evangélicas e não demonstraram ter conhecimento profundo acerca da religião que seguem e de suas doutrinas. Além disso, o número de alunos/as que não frequentam igrejas é, também, muito elevado, e, talvez, esse tenha sido o motivo para que, no início, não fosse percebido nenhum tipo de proibição em atividades de resgate da cultura afro nas aulas de Educação Física e Corporeidade. Outra análise importante é o fato de muitos deles/as confundirem a religião com a instituição igreja e, na maioria das vezes, apesar de saber explicar sobre as proibições por parte da liderança religiosa, os/as alunos/as continuam realizando a prática com autorização dos pais e mães ou com a certeza de que dentro da escola nenhuma prática pode ser considerada pecado.

Nota-se que as atividades são realizadas com a proibição da igreja, mas, elas não deixam de ser praticadas. Existe a influência da religião nas práticas corporais de resgate cultural, através de jogos e brincadeiras africanas, e os/as alunos/as se mostram temerosos/as em relação às possíveis coerções, utilizando palavras que os líderes religiosos usam em seus discursos como macumba, inferno e pecado.

Assim, conclui-se que, naquele território quilombola, existe uma grande necessidade de um trabalho comunitário com equipes *multifuncionais*, com psicólogos/as e assistentes sociais, para agirem juntamente com o trabalho já realizado pela escola. A escola cumpre sua proposta e, através de projetos e conteúdos pedagógicos relacionados à cultura africana, luta para resgatar na comunidade sua identidade quilombola e seu passado afro esquecido, o que exige um processo de intervenção com os/as moradores/as, professores/as quilombolas ou não quilombolas, alunos/as e líderes religiosos.

Mencionou-se no decorrer deste trabalho que, em Graúna, a escola e a comunidade caminham juntas e não é possível separar uma da outra. Assim, para que o resgate de brincadeiras e jogos africanos na Educação Física e Corporeidade – bem como os conteúdos de outras disciplinas que buscam o resgate cultural – não se resume a conteúdos elaborados dentro da escola para cumprir leis e currículo, amplia-se o olhar para a necessidade de trabalho de psicologia comunitária, partindo da solução inicial do problema que é a falta de identidade dos sujeitos.

Dessa forma, entende-se que só assim a escola conseguirá ir além de reproduzir os conteúdos propostos como forma de resgate cultural. Reitera-se que esse trabalho já é realizado, porém, é necessário agora ampliar os conhecimentos e os objetivos pedagógicos para que a escola cumpra seu papel e seja capaz de transformar a realidade social em busca do bem-estar da população, sobretudo daquelas pessoas que estão excluídas e marginalizadas, nesse caso, a comunidade quilombola.

Acredita-se, portanto, que, para ir além dos muros da escola, é necessário realizar um trabalho com uma equipe multifuncional para intervenção comunitária, pois, dessa forma, a escola será de fato um local para desconstrução e resgate cultural que faça sentido para os/as envolvidos/as, não sendo eles/as apenas meros reprodutores das atividades culturais propostas. Ao entender sua realidade, sua identidade e se reconhecer como sujeito quilombola, e não apenas alguém que vive em uma comunidade quilombola, esses/as alunos/as serão capazes de compreender seu passado e modificar o presente. Assim, as atividades pedagógicas de resgate de cultura africana farão sentido e, independente das influências externas, serão melhor entendidas, valorizadas e vivenciadas por alunos/as e professores/as.

Foi sugerido pela banca avaliadora desta pesquisa a possibilidade de viabilizar torneios e competições esportivo-estudantis entre a escola da comunidade quilombola de Graúna e outras circunvizinhas, que já se encontram em níveis mais elevados de tratativas identitárias. Com base na proposta desta pesquisa, compreende-se que essa sugestão abre



lacunas para pesquisas futuras, que podem, inclusive, ser elaboradas no âmbito do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões, a partir da seleção de referenciais teóricos mais específicos, etc. A prática esportiva tem uma relevância social e profissional, que pode promover disciplina, respeito com outras pessoas, espírito de equipe e solidariedade, sem mencionar as possibilidades de resgate social e prevenção à violência que ela promove.



## REFERÊNCIAS

- AFRO TV BRASIL [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.afro.tv>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- AGUESSY, Honorat; DIAGNE, Pathé. *Introdução à cultura africana*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- AGUIAR, Ana; BIZARRO, Rosa. A diversidade intracultural: um caminho para a educação intercultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA (CIGPP), X, 2009, Braga. *Anais...* Braga: CIGPP, 2009. p. 2253-2259. [pdf].
- ANCINE. *TV Aberta: informe anual 2016 – informe de mercado*. 01 ago. 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/sites/default/files/televisao/pdf/informe\\_tvaberta\\_2016.pdf](https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/sites/default/files/televisao/pdf/informe_tvaberta_2016.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.
- ARAÚJO, Raffaele A. S. Formação docente em educação física no Brasil: do pensamento curricular à produção do conhecimento. In: SOARES, Marta G.; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (orgs.). *Ciência do Esporte Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE*. Natal: EDUFRN, 2020. p. 33-47.
- BARROSO, André L. R.; DARIDO, Suraya C. Educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006.
- BEGUOCI, Leandro. Brasil é o maior país pentecostal. In: FOLHA DE SÃO PAULO [Site institucional]. 29 jan. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u89017.shtml>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BEZERRA, Edvania K.; RODRIGUES, Francilene S. Da invisibilidade à visibilidade negativa das religiões de matriz africana na televisão brasileira. *Revista Interfaces Científicas – Humanas e Sociais*, Aracajú, v.5, n. 2, p. 67-80, 2016.
- BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm#adct](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#adct). Acesso em: 11 mar. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. [Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010*. [Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 07 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de Abril de 1939*. [Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos]. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1212.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1212.htm). Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. [Altera a Lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. [Altera a Lei nº 9.394 [...], modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [...], para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. [Dispõe sobre a prestação de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 02 abr. 2021.

BUENO, José G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Revista Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

CAMPOS, Regina H. F. *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Guilherme P.; SILVA, Eliane A. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista REDIB*, Sevilla, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CHOE, Winny. Com a palavra os mestres Griôs. *Revista Extraprensa*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-113, 2021.

CIVITA, Victor. *Os melhores jogos do mundo*. São Paulo: Abril, 1978.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Débora A. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, Castanhal: Edição do Autor, 2016.

DARIDO, Suraya C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (orgs.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

Disponível em: <https://www.quipea.com.br/vídeos>. Acesso em: 05 abr. 2021.

DOMINGOS, Luís T. Religião tradicional Africana. *Brazilian Journal of Development*, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 10690-10698, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. *A nova Abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

ESCOLA ESTADUAL GRAÚNA – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (EEGEQ). *Memórias coletivas da comunidade Graúna*. Itapemirim: EEGEQ, 2021.

ESCOLA ESTADUAL GRAÚNA – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (EEGEQ). *Projeto pedagógico*. Itapemirim: EEGEQ, [s.d.].

FERREIRA, Aurélio B. H. Projeto. In: FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 1.144.

FERREIRA, Heraldo S.; SAMPAIO, José J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. *Revista EFDportes.com*, Buenos Aires, v. 18, p. 1-13, 2013.

FERREIRA, Maria N. *Os desafios da produção científica no neoliberalismo: as culturas e a comunicação subalterna*. São Paulo: CELACC, 2002.

FERREIRA, Tanea. *6º Evento Cultural Quilombola*. [Quipea, 2019]. Vitória: Quipea Vídeos, 2019. (19min 35s).

FREIRE, João B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria H. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: TA Queiroz, 1997b. p. 57-69.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNARI, Pedro P.; PELEGRINI, Sandra. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONSED), I, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: CONSED, 1994. p. 578-582. [pdf].

GOMES, Flávio; MOTTA, Márcia. Terras e territórios da liberdade: notas de pesquisas sobre posseiros, camponeses negros e remanescentes de quilombos. In: CAMPOS, Adriana P.; SILVA, Gilvan V. (orgs.). *Da África ao Brasil: itinerários históricos da cultura negra*. Vitória: Flor e Cultura, 2007. p. 153-172.

GOMES, Joaquim B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igual: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete M. N. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GOMES-DA-SILVA, Pierre N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, n. 2, p. 15-30, 2014.

GONÇALVES, Luis A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 114-131.

GOOGLE MAPS [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 15 mar. 2021.

IBGE. *Cidades e Estados: Itapemirim*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/itapemirim.html>. Acesso em: 05 mar. 2021.

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural: PROATER 2020-2023 – Itapemirim*. Vitória: SEAG, 2020. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Itapemirim.pdf>. Acesso em 05 abr. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo, a criança e a educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Helena T.; SIQUEIRA, José J.; NASCIMENTO, Beatriz. *Negro e cultura negra no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE; UNESCO, 1987.

LOPES, Véra N. Entrevista sobre Lei 10.693 e Lei 11.645. [Entrevista concedida a] Luana Roza. São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul [YouTube], 26 jun. 2016. (4min 49s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=eV3OCz3\\_BAM](https://www.youtube.com/watch?v=eV3OCz3_BAM). Acesso em: 04 abr. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. A base é a base? E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 104-111, 2006.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Rio de Janeiro: COSACNAIFY, 2008.

MENEZES, Helvécio C.; FARIA, Ariane G. F. Utilizando o monitoramento ambiental para o ensino da química: pedagogia de projeto. *Revista Química Nova*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 287-290, 2003.

MERLAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLER, Joseph C. *King and Kinsmen: early Mbundu States in Angola*. Oxford: Crarend Press, 1976.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB, CNE, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 26, 21 nov. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020. *Diário Oficial dos Poderes do Estado*: ed. 25.382, p. 103-104, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5298#/p:111/e:5298?find=PORTARIA%20N%C3%82%C2%BA%20150-R>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Carta de Ottawa*. 21 nov. 1986. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta\\_ottawa.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf). Acesso em: 01 abr. 2022.

MORENO, Luciano R. *Itapemirim: como tudo começou*. Serra: Formar, 2016.

MOTA, C. R.; BARBOSA, N. V. S. *O currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com seu tempo*. Brasília: MEC, 2004.

MOURA, Clóvis. *Quilombos, resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1989.



MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, v. 28, p. 56-63, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNDO NEGRO [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2009.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. [Entrevista concedida a] Paola Gentile. *NOVA ESCOLA*, São Paulo, p. 13-15, 01 mai. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/498706417/Antonio-Novoa-professor-se-forma-na-escola-2001>. Acesso em: 25 mar. 2021.

O'LEARY, Zina. *Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático*. Petrópolis: Vozes, 2019.

PALMARES [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.]. Disponível em: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551). Acesso em: 27 jul. 2021.

PRISTA, Antônio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. *Jogos de Moçambique*. Lisboa: INEF, 1992.

QUIPEA [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: [www.quipea.com.br](http://www.quipea.com.br). Acesso em: 25 abr. 2021.

RAMOS, Glauco N. S.; FERREIRA, Lílian A. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física e Saúde. *Revista Corpoconsciência*, Santo André, v. 5, p. 55-63, 2000.

RIGONI, Ana C. C.; DAOLIO, Jocimar. Educação física e religião: tensões entre a educação para o lazer e a busca do prazer. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 364-387, 2016.

ROCHA, Levy. *Viagem de Pedro II ao Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo, 2008.

SANTOS, Hamilton R. A. F.; REBOUÇAS, Maria C. Intolerância religiosa e genocídio da juventude negra. *Revista Juventude.br*, São Paulo, v. 1, p. 69-72, 2015.

SANTOS, Maria W. *Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola – estudo de caso etnográfico*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1983.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDU). *Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 30/2021, de 03 de dezembro de 2021*. [Estabelece normas para seleção e contratação de professores habilitados para atuar na educação básica, no ensino fundamental e

médio e suas modalidades, em regime de designação temporária, em atendimento as necessidades da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, com exercício na Rede Pública Estadual]. Vitória: SEDU. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/html/6416/#e:6416>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SILVA, Diego O.; CASTRO, Juscileide B. C.; SALES, Gilvandenys L. Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. *Revista Tear*, Canoas, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2018.

SILVA, Sandro J. Quilombolas no Espírito Santo: identidade e territorialidade. *Revista Dimensões*, Vitória, n. 18, p. 272-300, 2006.

SOARES, Carmen L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen L. *O pensamento médico higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. *Religiões em movimento: o censo de 2010*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Moema P. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VALLADARES, Marisa T. R.; FRIGÉRIO, Regina C. Graúna: voos e cantos de crianças no currículo quilombola de uma comunidade escolar. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 92-113, 2016.

VEIGA, Ilma P. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 7-18.

VITÓRIA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº10.368, de 25 de julho de 2015*. [Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo- PEE/ES]. Vitória: Governo do Estado. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/10.368.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.