

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ANDREIA SOARES GONÇALVES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 28/08/2024.



AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO RELIGIOSO E O USO DO CONGO
COMO INSTRUMENTO DE CULTURA

VITÓRIA-ES

2024

ANDREIA SOARES GONÇALVES

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO RELIGIOSO E O USO DO CONGO
COMO INSTRUMENTO DE CULTURA



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra 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: Ensino Religioso Escolar

Orientador: Sérgio Luiz Marlow

VITÓRIA-ES

2024

Gonçalves, Andreia Soares

As aulas de Educação Física, Ensino Religioso e o uso do Congo como instrumento de cultura / Andreia Soares Gonçalves. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

ix, 91 f. ; 31 cm.

Orientador: Sérgio Luiz Marlow

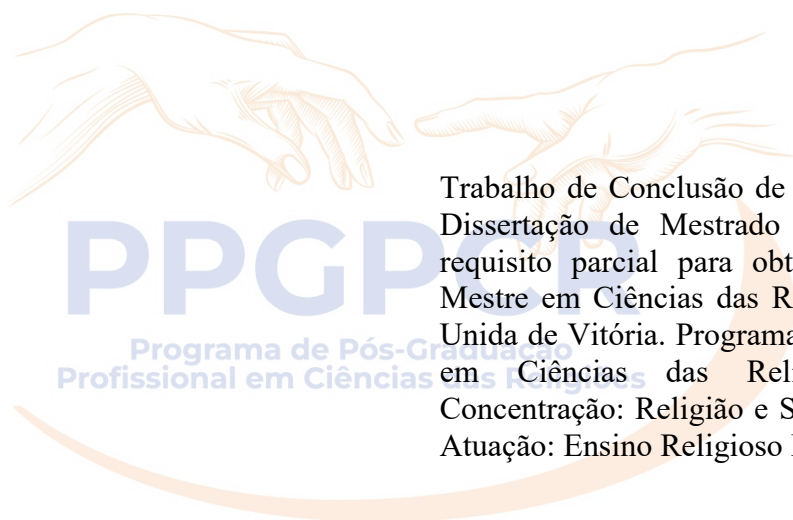
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

Referências bibliográficas: f. 88-91

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Educação Física. 5. Congo. 6. Sincretismo religioso. 7. Pluralidade cultural. -. Tese. I. Andreia Soares Gonçalves. II. Faculdade Unida de Vitória, 2024. III. Título.

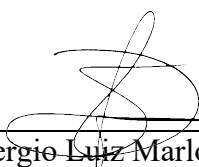
ANDREIA SOARES GONÇALVES

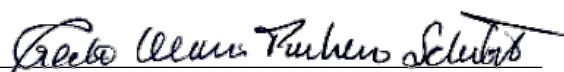
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO RELIGIOSO, E O USO DO CONGO
COMO INSTRUMENTO DE CULTURA, NO CONTEXTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO
DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES



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: Ensino Religioso Escolar.

Data: 28 ago. 2024.


Sergio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA (presidente).


Arlete Maria Pinheiro Schubert, Doutora em Educação, UNIDA.


Leandro do Carmo Quintão, Doutor em História, IFES.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus, pela sua forte presença em minha vida, mantendo-me forte e resiliente na caminhada diária.

À minha família, meu pai, José Luiz Gonçalves, pelo cuidado e amor, desde meu nascimento. À minha mãe, amiga e companheira, Marildes Ferreira, por todo seu cuidado e amor. Aos meus irmãos e companheiros de vida, Guilherme e André, por estarem presentes, cuidando, ouvindo e aconselhando, não só a mim, mas principalmente seus sobrinhos Alice e Davi – meus filhos. Desejo expressar minha gratidão e amor ao meu esposo, professor e mestre em Educação, Tiago Rodrigues Barros. Obrigada por ser minha inspiração, meu incentivador e meu suporte, e pela paciência ao me ajudar quando foi preciso. “Calma! Vai dar certo!”

Aos professores que compartilham comigo esses 20 de anos de magistério. Em especial, ao amigo Professor Me. Fabiano Miranda Borges, por me apresentar o Mestrado Profissional da Faculdade Unida de Vitória e insistir que eu o fizesse. Ao meu colega de trabalho na Educação de Jovens e Adultos, Professor Horácio Neto, por aceitar o convite de nos tornarmos mestres, embarcando e dividindo as angústias dessa trajetória. Aos meus amigos e companheiros de jornada, que me inspiram pela dedicação e compromisso com uma educação pública de qualidade, Rita Maia, Marineis Balduino, Alex Sufiati, Mirian Viana, Ana Cristina Meleipe, Denise Baptista, por acreditarem e torcerem para a realização deste sonho e conquista em minha vida. Obrigada pelas mensagens de incentivo diárias!

À minha diretora e hoje secretária de educação do Município de Marataízes, Erondina da Silva Paz Almeida, gratidão pelo incentivo e ajuda nesta jornada e, principalmente, por acreditar e lutar por uma educação pública justa e respeitosa.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, à Subsecretária de Educação Básica, Liviane Silva, e a Secretária de Educação, Cristina Lens Bastos Vargas, pela liberação para a realização desta pesquisa.

Ao professor Sergio Luiz Marlow, orientador dessa dissertação, por toda paciência, dedicação, atenção e empenho no desenvolvimento deste trabalho.

Aos avaliadores da qualificação, Prof. Dr. Elcio Sant’ Anna e Prof. Dra. Arlete Pinheiro Schubert. Obrigada pelas orientações e contribuições! Eles foram fundamentais para que esta pesquisa fosse finalizada de forma clara e objetiva.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, estiveram contribuindo e impulsionando o meu caminho profissional. Gratidão!

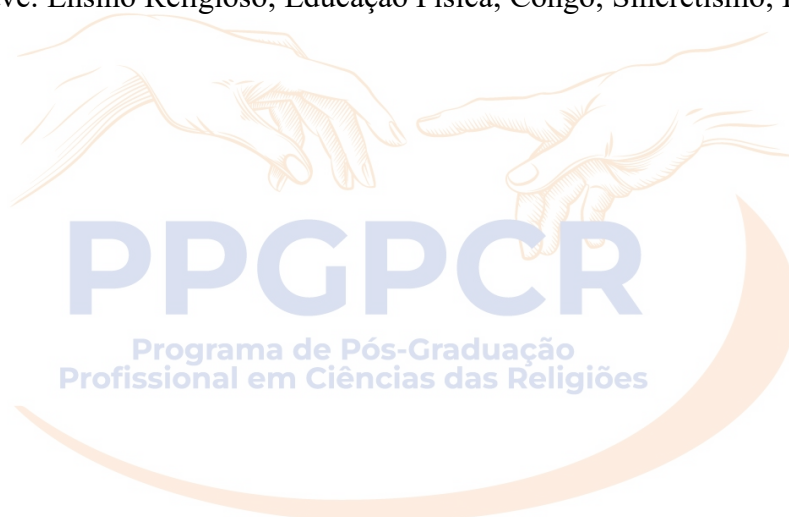


A minha tia (mãe), pedagoga, Marilza Ferreira Soares, que desde sempre me incentivou a me manter estudando. Sempre firmou que a educação é o caminho de transformar vidas e me proporcionou conquistar meus sonhos através dos estudos. Ao meu marido, Tiago, que me deu todo suporte nesta caminhada. Aos meus filhos, Alice e Davi, por serem minha maior motivação desta vida.

RESUMO

Esta dissertação (TCC) tem como tema: *As aulas de educação física, ensino religioso e o uso do congo como instrumento de cultura*. A busca por responder como os docentes de educação Física e Ensino Religioso podem trabalhar esse tema utilizando a interdisciplinaridade nos fez percorrer os caminhos do currículo na perspectiva crítica, entendendo os componentes curriculares de educação física e ensino religioso na estrutura da BNCC, visto que os dois componentes são utilizados na pesquisa para, após essa imersão, conhecer a história do Congo no Brasil e como essa dança chegou ao Espírito Santo. Direcionamos metodologicamente o estudo de caso com docentes que atuam nas escolas de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim-ES por ser o local de trabalho desta pesquisadora. Nesse entendimento, concluímos que os docentes de Ensino Religioso e Educação Física precisam conhecer a história do Congo e discutir como podem resgatar esta cultura utilizando a interdisciplinaridade como metodologia e por isso construímos uma sugestão de projeto pedagógico que possa incentivar os docentes a implementar a Cultura do Congo nas aulas de Educação Física e Ensino Religioso.

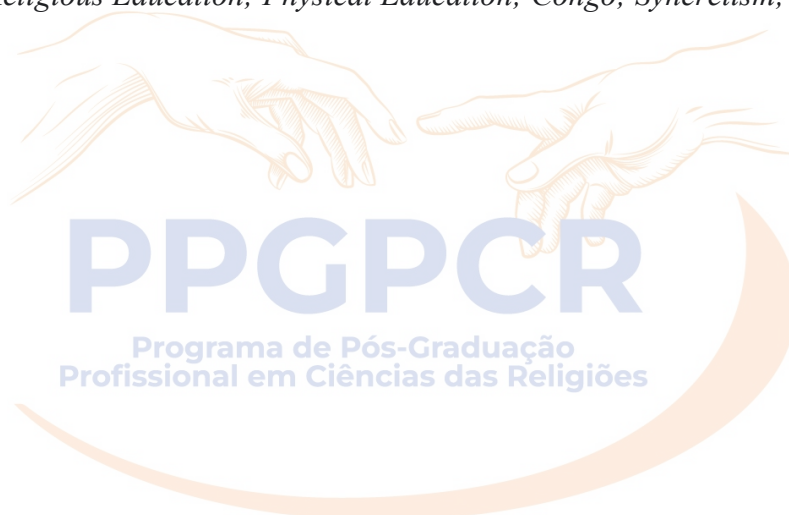
Palavras-chave: Ensino Religioso; Educação Física; Congo; Sincretismo; Pluralidade cultural.



ABSTRACT

This dissertation (TCC) has as its theme: Physical education classes, religious education and the use of the congo as an instrument of culture. The search to answer how physical education and Religious Education teachers can work on this topic using interdisciplinarity, made us follow the paths of the curriculum from a critical perspective. I understand the curricular components of physical education and religious education in the BNCC structure since the two curricular components used in the research so, after this immersion, you can learn about the history of the Congo in Brazil and how this dance arrived in Espírito Santo. We focused on the case study with teachers who work in elementary schools in Cachoeiro de Itapemirim-ES due to this researcher's place of work. In this understanding, we conclude that teachers of Religious Education and Physical Education need to know the history of Congo and discuss how they can rescue this culture using interdisciplinarity as a methodology and that is why we have constructed a suggestion for a pedagogical project that can encourage teachers to implement Culture of Congo in Physical Education and Religious Education classes.

Keywords: Religious Education; Physical Education; Congo; Syncretism; Cultural Plurality.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CURRÍCULO, ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENFRENTAMENTO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
1.1 Currículo interdisciplinar e BNCC	16
1.2 O currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso na BNCC	26
1.3 O componente curricular de Educação Física na BNCC.....	31
2 CONGO, CULTURA, RELIGIÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	42
2.1 Religião e cultura <i>versus</i> intolerância religiosa com o Congo	43
2.2 O Congo no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES e impacto nas cultura afro-brasileira dos indivíduos.....	55
2.3 O currículo escolar do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES.....	60
3 A IDENTIDADE CULTURAL DO CONGO: UM ESTUDO DE CASO	63
3.1 Desafios da pesquisa e perfil docente de Ensino Religioso na Educação Física.....	64
3.2 Dialogando com os/as docentes de Educação Física e Ensino Religioso sobre cultura e religião	71
3.3 Projeto pedagógico: Explorando a Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Educação Física.....	81
CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em problematizar, junto aos/as docentes dos componentes curriculares de Ensino Religioso e Educação Física das escolas municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES, as relações metodológicas interdisciplinares que possam colaborar para a tolerância¹ e o respeito à cultura do Congo nas manifestações culturais e curriculares no ambiente escolar que envolvem a cultura afro-brasileira presente no cotidiano da cidade onde o estudo foi realizado.

O conteúdo que a temática do Congo apresentava nas aulas sempre foi instigante para mim enquanto docente, pois desde pequena, quando cursava o Ensino Fundamental, sempre fui apaixonada pela dança e principalmente por danças folclóricas. Portanto, mesmo sem saber o seu significado, o interesse por danças, por cultura e, conseqüentemente, por religião me acompanham desde a infância.

Sempre participei de danças e festas culturais nas escolas nas quais estudei. Ao ingressar na faculdade, estava matriculada em outro curso superior e foi o barulho dos atabaques nas aulas do curso de educação física, que me fizeram ter certeza que estava no caminho errado. Então, troquei de curso e iniciei a licenciatura em Educação Física, pois sabia que haveria disciplina que nos ensinaria a trabalhar as várias danças culturais, mas não imaginava que ao experienciar as aulas, em pleno século XXI, teria tantas falas e concepções equivocadas em Cultura e Religião por parte dos/as docentes e da comunidade escolar, principalmente quando se fala da cultura afro-brasileira, fatores que me instigaram a adentrar neste estudo.

É perceptível que, ao abordar temas que envolvem a cultura afro-brasileira, ainda há estranheza na comunidade escolar e muitas dúvidas surgem no corpo docente quando propõe aos discentes e seus pais ou responsáveis as temáticas que circundam danças e jogos que envolvem a pluralidade religiosa e cultural, principalmente quando esses conteúdos compreendem elementos da cultura, como é o caso do Congo nas aulas de Educação Física.

Como professora de Educação Física, durante os projetos e "mostras culturais", sempre fui orientada a diminuir os possíveis impactos com as danças, jogos e movimentos que remetessem à cultura afro-brasileira para não instigar a comunidade escolar a vir questionar a equipe pedagógica sobre as atividades propostas questionando as características religiosas.

¹A palavra " tolerância " está sendo empregada neste estudo para argumentar os valores da liberdade individual e da igualdade , em que os indivíduos devem ser livres para pensar esse manifestar , assim como devem ser tratados de maneira respeitosa e igualitária.

Porém, por outro lado, nas formações em serviço, quando estudamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, somos motivados a estimular as experiências com as diferentes culturas, motivando a tolerância e ampliando as vivências dos estudantes em direção à diversidade cultural.²

Diante dessas inquietudes e, em diálogos com alguns amigos de profissão, os quais são citados no agradecimento, foi surgindo o interesse em atrelar as Ciências das Religiões à minha formação através da pós-graduação no mestrado profissional em Ciências das Religiões para que, ao dialogar com os estudantes sobre a temática da diversidade cultural, pudéssemos discutir com embasamento necessário a fim de orientá-los e, assim, contribuir para a autonomia discente e a ampliação do conhecimento dos colegas docentes que por ventura ainda pensam de forma preconceituosa ou receosa sobre a cultura do Congo e a diversidade cultural como um todo.

Logo, pretende-se resgatar, através do estudo sobre essa manifestação cultural por meio do congo, a identidade cultural e religiosa da população escolar de Cachoeiro de Itapemirim-ES, e ao mesmo tempo, debater com os/as docentes as principais situações curriculares que emergem da cultura afro-brasileira tão presente na sociedade do país, que podem ser alvo da intolerância religiosa em virtude da manifestação das expressões culturais através das danças de Congo e rituais religiosos que o caracterizam nas comunidades quilombolas em todo o Brasil, como os movimentos corporais e o som dos instrumentos que remetem à cultura africana.

A área das Ciências das Religiões representa um forte modelo teórico-metodológico para o debate acerca da Religião e da Cultura, em especial desde que foi inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. O documento da BNCC elevou o Ensino Religioso ao *status* de componente curricular sob as perspectivas do modelo das Ciências das Religiões, fundamentando o estudo dos fenômenos religiosos como práticas culturais e possibilitando a ressignificação do componente, que, até pouco tempo, estava eivado de uma perspectiva proselitista e limitada.

Atualmente, o Ensino Religioso deve transitar, de forma transversal e transdisciplinar, em todo o currículo escolar, o que torna relevante sua articulação com as aulas de Educação Física, para que, através do Congo, seja possível discutir as diferentes questões que emergem das culturas afro-brasileiras presentes na cultura da população de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

²A autora da pesquisa atua como servidora estatutária do Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, e, atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões.

O Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES foi constituído por comunidades quilombolas tradicionais que se assentaram nesse território desde o período do Brasil colônia, quando africanos/as foram trazidos/as para o país para trabalharem nas lavouras de café e da cana-de-açúcar nas diferentes cidades brasileiras colonizadas na época.³

Diante das inquietudes e do interesse pelo tema desenvolvido neste estudo, nos colocamos a questionar: como as aulas Educação Física e de Ensino Religioso podem, de forma interdisciplinar, articular os conteúdos curriculares para desenvolver o conhecimento da cultura do Congo no ambiente escolar, discutindo sobre a identidade cultural afro-brasileira que perpassa a cultura do Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES?

Dessa forma, tem-se como hipótese para a execução desta pesquisa que os/as docentes podem, através do desenvolvimento do currículo escolar, produzir trabalhos metodológicos interdisciplinares, articulando os componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física estimulando os/as estudantes a se interessarem pela cultura do Congo nas aulas não só como coreografia para dançar, mas aprofundar a identidade cultural desta dança através de diferentes atividades.

Essa articulação deve ocorrer sempre a partir da utilização da cultura do Congo, com o intuito de discutir e dialogar sobre os aspectos que envolvem a identidade cultural da comunidade escolar e investigar a existência de situações de intolerância religiosa no cotidiano das escolas municipais do Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

Tal hipótese surge a partir das experiências vivenciadas por esta pesquisadora como já registrado nos parágrafos anteriores, que no decorrer de sua atuação como professora de Educação Física, notou, diante da proposta de aprender a dançar o Congo nas festas e nos eventos culturais, que há ainda hoje resistência por parte de alguns/mas estudantes, que, comumente, apresentavam argumentos negativos em relação a essa manifestação cultural, possivelmente porque o corpo docente não estimula e não trabalha o conhecimento sobre ele no currículo escolar.

Em virtude dessas atitudes, os/as educadores/as acabavam desistindo de trabalhar a cultura do Congo nas aulas de Educação Física. Com efeito, essa proposta de trabalho com o corpo discente não se realizava, mesmo que ela envolvesse toda a riqueza cultural que essa experiência pedagógica poderia proporcionar.

³ CAPRINI, Aldieris B. A. *A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 45-48.

Porém, ao ter acesso ao campo das Ciências das Religiões, percebemos a necessidade de abrir as portas para esse debate, de forma crítica, reflexiva e respeitosa, posto que as atitudes de intolerância religiosa precisam ser dialogadas no cotidiano da escola, tendo em vista seu negativo crescimento no âmbito das sociedades contemporâneas.

Diante dessas considerações iniciais, o objetivo geral da pesquisa consiste em: identificar os possíveis pontos de intolerância religiosa e discriminação com a cultura do Congo na concepção de docentes de Educação Física e, a partir do alcance dos resultados obtidos, ampliar o diálogo entre as Ciências das Religiões e a cultura afro-brasileira no cotidiano das escolas municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

Dessa pretensão, derivam os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar as Ciências das Religiões à luz da BNCC; b) identificar a importância da cultura afro-brasileira na identidade cultural da cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, observando em que medida essa identidade é dialogada nas escolas municipais de Ensino Fundamental dessa rede de ensino; c) apresentar o componente curricular de Educação Física, apontando na unidade em qual temática da BNCC o Congo pode e deve ser abordado; d) propor um Projeto Pedagógico explorando a Interdisciplinaridade entre o Ensino Religioso e a Educação Física, orientando como possibilidade uma intervenção construtiva pedagógica desta pesquisa para o Sistema Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES, indicando a superação dos preconceitos relacionados à intolerância religiosa através de metodologias interdisciplinares, no qual o Congo é um dos possíveis procedimentos metodológicos nas aulas dos componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física.

O presente estudo se configura como texto inédito, porque traz discussões sobre como as aulas de Educação Física e de Ensino Religioso podem, de forma interdisciplinar, articular os conteúdos curriculares para desenvolver o conhecimento acerca da cultura do Congo no ambiente escolar, discutindo, ainda, a identidade cultural afro-brasileira presente no cotidiano dos indivíduos que perpassam a cultura do Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

Ressaltou-se que os procedimentos metodológicos adotados para recrutar e analisar os dados da pesquisa recorrem à utilização da pesquisa quantitativa e qualitativa, a partir de estudos já elaborados para indicar a pesquisa bibliográfica, que compõe o corpo do referencial teórico descrito nos capítulos iniciais. Além disso, procurou-se mensurar os resultados através da elaboração de entrevistas e questionários aplicados durante a etapa prática do trabalho. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa-ação junto ao corpo docente de Ensino Religioso e de

Educação Física que atua no Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES.⁴

Destaca-se que o estudo de caso proposto nesta pesquisa foi realizado a partir de um questionário constituído por quinze questões que foram elaboradas com base na literatura discutida na pesquisa e, desse modo, foram aplicadas via formulários elaborados no *Google Forms*, para setenta e sete docentes, no entanto apenas sessenta responderam ao questionário. Além disso, foram feitas seis visitas presenciais à Secretaria Municipal de Educação com a intenção de: a) solicitar autorização para a pesquisa; b) observar e resgatar informações importantes para fundamentar este estudo; c) conseguir o contato dos/as docentes para o envio do questionário.⁵

A pesquisa subdivide-se em três capítulos. No primeiro, busca-se apresentar a importância da teoria do currículo, compreendendo como este documento se constitui de forma interdisciplinar para fundamentar a articulação entre as Ciências das Religiões e a Educação Física, através dos objetos de conhecimento inseridos nas competências dos componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física na BNCC. Aqui, toma-se como referencial a teoria do currículo desenvolvida por Ivo Goodson, tecendo discussões acerca das concepções curriculares a partir da literatura especializada sem perder de vista as orientações da BNCC e as considerações da teoria crítica do currículo valorizando a identidade dos sujeitos que estão envolvidos no cotidiano da escola.

No segundo capítulo, desenvolvem-se discussões sobre a origem do Congo e seu destaque no Estado do Espírito Santo, focalizando o cenário do Município de Cachoeiro de Itapemirim. Esse capítulo privilegia as concepções de Religião e Cultura contextualizada com cultura afro-brasileira presente na fundação da cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Destaca-se que os escravizados que vieram trabalhar na lavoura tinham as danças e rituais como lazer e devoção aos seus santos, por isso não se pode perder de vista a importância do Congo nessa cidade. Além disso, nessa etapa da pesquisa há informações sobre o Sistema Municipal de Educação com o intuito de delinear e mapear os processos culturais e religiosos nas escolas norteadas por ele. Assim, procura-se perceber como tais experiências e processos se expressam no cotidiano da escola, o que contribui para o alcance das respostas que se buscam neste trabalho científico.

⁴ MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva V. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004. p. 28.

⁵ MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 28.

No terceiro capítulo, analisa-se os dados que se constituíram elementos fundamentais para o estudo de caso durante as visitas à Secretaria de Educação e as respostas dos questionários. O texto em voga foi transcrito por meio de gráficos, quando as perguntas foram elaboradas através de respostas objetivas, e por quadros, quando as perguntas foram realizadas para serem respondidas em parágrafos curtos ou frases. Afinal, a intenção desta pesquisa é dar voz aos entrevistados/as para de fato construir um relatório de pesquisa com relevância social.

Nesse empreendimento, elaborou-se como produto da pesquisa um projeto pedagógico orientador como um instrumento de intervenção prática a ser oferecido como sugestão ao Sistema Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES como resgate curricular da cultura da identidade da cidade, uma vez que com o desenvolvimento e o progresso vem diminuindo os territórios quilombolas do município.⁶

Portanto, destaca-se a intenção de, ao concluir a presente pesquisa, impactar e influenciar a comunidade escolar em relação à conscientização acerca da responsabilidade pela construção e pela manutenção de uma sociedade capaz de respeitar e valorizar a cultura e a identidade dos/as semelhantes, dialogando pacificamente sobre os conhecimentos que as experiências vividas na escola e na vida oportunizam.

Assim, percebe-se que as aproximações entre os componentes curriculares de Educação Física e de Ensino Religioso são apropriadas e fundamentais para a consolidação da pesquisa, ao considerar a amplitude e a relevância dessas confluências para o corpo docente e para a sociedade, de forma geral, uma vez que essas duas áreas de conhecimento são importantes para a formação humana integral dos sujeitos em qualquer sociedade.⁷

⁶ MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 29.

⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2018. p. 435-448.

1 CURRÍCULO, ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENFRENTAMENTO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este primeiro capítulo discute os conceitos de currículo escolar com perspectivas interdisciplinares, tratando especificamente das possibilidades de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física. Para tanto, faz-se necessário explanar, inicialmente, os conceitos de currículo, compreendendo suas principais concepções a partir do referencial teórico que indica a construção do currículo crítico e reflexivo, percorrendo os principais caminhos que conduzem ao conhecimento da base do atual currículo escolar brasileiro, a saber, a BNCC.⁸

A BNCC contribui para a configuração dos currículos escolares nos diferentes sistemas de ensino brasileiros, servindo de orientação para a consolidação de um currículo democrático e diversificado, o que possibilita aos sujeitos a qualidade que se busca na educação. Consequentemente, os fundamentos do Ensino Religioso e da Educação Física escolar estão ancorados nesse documento curricular com finalidades semelhantes que intencionam corroborar com o sucesso na aprendizagem dos/as estudantes das escolas públicas e particulares do Brasil, tendo como foco as escolas de Cachoeiro de Itapemirim-es.

Segue-se, pois, para a apresentação das principais concepções de currículo dialogadas no contexto do currículo formal ou prescrito, currículo real e currículo oculto, que constitui o conjunto das manifestações das experiências que não aparecem prescritas nos documentos pedagógicos como nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP mas que influenciam a dinâmica do ambiente escolar e auxiliam no processo de aprendizagem dos/as estudantes.

1.1 Currículo interdisciplinar e BNCC

Segundo Antônio Moreira, os estudos referentes ao currículo ganham expressividade nos Estados Unidos, mormente após o período industrial, com a perspectiva de elaborar mecanismos e procedimentos para atender a mão de obra necessária para a indústria que crescia no momento e modelava a sociedade para atender a demanda do mercado naquele contexto. O mesmo ocorreu com a estrutura e com a concepção de currículo desenvolvida no Brasil, que,

⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435-448.

segundo Moreira, acompanhou o desenvolvimento da sociedade, perpassando pela ideia de sociedade de castas até a concepção de sociedade de classes hodierna.⁹

Para Moreira, com os debates em torno da educação de qualidade, os intelectuais passaram a discutir as concepções de currículo estabelecendo uma trajetória de lutas pela igualdade da educação, transformando o modelo de currículo tradicional em que os conteúdos eram trabalhados de forma a caracterizar e priorizar questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular e apresentam uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais, constituídas em três vertentes distintas. Enquanto o modelo de currículo crítico e reflexivo, deve estar articulado às diferentes identidades culturais dos sujeitos, e não desprezar os elementos do currículo formal e do currículo prescrito, aquele que ocorre no dia a dia da escola.¹⁰

Nessa mesma direção, Sirlene Monteiro trata o currículo como um documento que deve abordar as construções prescritas no cotidiano da comunidade escolar, respeitando o conhecimento cultural e social de cada sujeito e contemplando as dimensões humanas, sociais e culturais de cada grupo social. Ou seja, para a Monteiro o currículo deve ser elaborado por esse grupo, visando o atendimento de realidades locais, sem perder de vista as relações de poder existentes nos contextos que envolvem o capital cultural de cada sujeito ou grupo e suas transformações, estabelecendo, assim, a estrutura do currículo interdisciplinar.¹¹

Nessa ótica, amparada nas contribuições de Ivor Goodson, Sirlene Monteiro faz uma análise do currículo interdisciplinar e fundamenta as concepções de currículo, abordando as estruturas políticas, culturais e sociais a partir da produção das subjetividades que constam nos currículos escolares bem como nas estruturas sociais. Isso possibilita negociações capazes de influenciar as atitudes dos grupos sociais que impactam a educação, ampliando as discussões que contestam os grupos dominantes e suas concepções. Além disso, isso garante que a aquisição do conhecimento através do arcabouço cultural dos sujeitos seja capaz de conduzi-los a transformações reflexivas.¹²

Nessa mesma senda, as concepções sociológicas de Boaventura Santos esclarecem que os/as docentes, os/as estudantes, as famílias e toda a comunidade escolar devem se envolver na

⁹ MOREIRA, Antônio F. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, 2002. p. 81.

¹⁰ MOREIRA, 2002, p. 81.

¹¹ MONTEIRO, Sirlene M. O. *O Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental UMEF "Izaltina Almeida Fernandes" em Vila Velha/ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 58-66.

¹² MONTEIRO, 2022, p. 58.

construção do currículo que perpassa pela via da construção coletiva entre os sujeitos, de modo que, ao trocarem experiências, tenham plenas condições de ressignificar seus conceitos e reelaborarem novos conhecimentos.¹³ Nesta prerrogativa, o currículo escolar do Estado do Espírito Santo está organizado de forma democrática e dialógica, considerando as necessidades e as inquietudes da sociedade capixaba, além da sistemática observação em relação aos documentos legais, tais como: as legislações nacionais e estaduais.

O objetivo desse currículo capixaba consiste em subsidiar as diferentes práticas educacionais da sociedade capixaba e suas comunidades escolares. Nesse contexto reflexivo, as instituições escolares capixabas também passaram por transformações curriculares, de modo que, atualmente, abordam a teoria crítica do currículo como a que mais se adequa ao seu projeto ideológico.¹⁴

As instituições escolares do Espírito Santo – públicas e particulares – devem seguir as orientações curriculares, integrando as áreas de conhecimento com os temas integradores, de forma interdisciplinar, uma vez que esses temas são relevantes para o entrelaçamento das diferentes áreas de conhecimento e, em geral, abordam as experiências dos/as estudantes, contribuindo, assim, para a formação social deles/as, ao valorizar sua cultura, seus valores e suas vivências. Esse fato coloca-os como protagonistas no processo de construção de conhecimentos.

O currículo escolar do Estado do Espírito Santo segue as diretrizes implementadas na BNCC, de modo que cada município, ao organizar e potencializar suas respectivas redes de ensino, precisa elencar as orientações tanto da BNCC quanto do currículo estadual, para, a partir daí, construir seu documento curricular cujas diretrizes norteiam a organização e as práticas no ambiente escolar.

Compreende-se que, para conhecer e desenvolver um currículo capaz de contemplar todos os sujeitos, é necessário apresentar uma proposta marcada pelas diretrizes gerais que sustentam a construção curricular de cada Sistema de Ensino, assim como propõe a BNCC. A gênese da BNCC foi prevista no artigo 210 da Constituição Federal brasileira de 1988, orientando sobre a necessidade de organizar conteúdos mínimos e assegurar a construção de valores humanos e formação básica dos sujeitos, ou seja, orientar a elaboração dos currículos das escolas brasileiras.¹⁵

¹³ SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

¹⁴ MONTEIRO, 2022, p. 60.

¹⁵ MONTEIRO, 2022, p. 61.

Essa constatação revela que as complexidades que envolvem a construção do documento da BNCC teriam iniciado antes da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), percorrendo os caminhos traçados pelos documentos norteadores anteriores cuja intenção estava centrada na construção do currículo com características culturais dos/as estudantes. Mas, a complexidade para construir um currículo único com identidade cultural para as escolas localizadas no Brasil – um país cuja pluralidade cultural e religiosa é evidenciada nos mais diferentes grupos sociais que constituem a cultura brasileira – gerou diversos impasses até o momento da aprovação da versão atual da BNCC que ocorreu em 2018.¹⁶

A trajetória da construção da BNCC teve início com as discussões em torno da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Entretanto, nesta pesquisa, optou-se por mensurar apenas os registros ocorridos a partir da Constituição de Federal de 1988, que cita a necessidade de criar uma base comum para a garantia da qualidade do ensino no Brasil. O texto constitucional informa o seguinte: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”¹⁷, garantindo e implementando um currículo escolar com potencial de atender o ensino nas escolas brasileiras públicas e particulares, o que torna possível a qualidade e a igualdade na educação.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, a educação brasileira passou por importantes conquistas históricas e jurídicas, em termos de implementação de políticas públicas, como se pode observar com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, ao lado da instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE). Cabe destacar que a LDBN 9394/96 foi o primeiro documento que orientou a construção do currículo e a organização do ensino público e privado brasileiro.¹⁸

Com a aprovação da LDBN 9394/96, a Educação Básica brasileira se estruturou em três etapas: Educação Infantil, que compreende crianças com idade entre zero e cinco anos; Ensino Fundamental, que visa atender crianças com idades entre seis e quatorze anos; Ensino Médio, que atende adolescentes com idade entre quinze a dezessete anos.¹⁹

¹⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 221.

¹⁷ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC; SEF, 1997. p. 12.

¹⁹ BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

Segundo Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann, após a promulgação da LDBN 9394/96, foi criado o CNE com o objetivo de assessorar e deliberar, junto ao Ministério da Educação e Cultura-(MEC), a construção de diretrizes capazes de assegurar os direitos fundamentais para a educação, a cultura e a construção de valores preconizados pela Constituição Federal de 1988.²⁰

Nesse contexto, o MEC elaborou e consolidou os PCNs, especificamente nos anos de 1997, 1998 e 2000. Esse documento curricular foi elaborado com dez volumes e dividido por ciclos de aprendizagens, de acordo com cada etapa de ensino. O primeiro volume foi lançado, em 1997, para atender a etapa de primeira à quarta série escolar do antigo Ensino Fundamental, apresentando orientações para que as equipes escolares dos diferentes sistemas educacionais pudessem construir os currículos escolares e organizar o ensino por disciplina. O segundo volume foi implementado em 1998, visando o atendimento da etapa da quinta a oitava série, com o objetivo de aprofundar e ampliar o debate educacional, envolvendo as instituições escolares. Em relação ao terceiro volume, o governo e a sociedade lançaram, de forma sucessiva, em 2000, os volumes identificados como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), ou seja, os dez volumes para orientar o Ensino Médio e divididos em quatro partes.²¹

De acordo com Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann, os PCNs sofreram severas críticas por parte da comunidade acadêmica, por terem sido elaborados como um conjunto de documentos impostos pelo governo com a obrigação de aplicar conteúdos obrigatórios ao currículo, desprivilegiando o exercício democrático do diálogo e do protagonismo dos/as estudantes na construção do currículo escolar.

Essas críticas e contestações sobre a elaboração dos PCNs levou a comunidade acadêmica a promover uma revisão desse documento, que foi encaminhada ao CNE com solicitações de novas apreciações. Esse processo resultou na não obrigatoriedade do uso dos PCNs na construção dos currículos escolares pelos Sistemas de Ensino brasileiros, com essa situação entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, tornando-o, assim, um material sem relevância no campo educacional, sendo necessário elaborar novas diretrizes educacionais mais amplas para o atendimento das demandas da pluralidade cultural brasileira.²²

²⁰ PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, 2019. p. 777-778.

²¹ PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p. 777-778.

²² PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p. 777-778.

Diante deste cenário de debates e discussões, o CNE lançou, no dia 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's), com o objetivo de orientar o planejamento das práticas pedagógicas no âmbito escolar, assegurando a formação básica dos/as estudantes e levando em consideração a sistematização dos princípios e valores preconizados nos documentos oficiais, conforme descrito abaixo:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.²³

Os DCN's foram essenciais para regulamentar e assegurar os direitos fundamentais para a educação, a cultura e para a construção de valores que a Constituição Federal de 1988 preconizou anteriormente. Ou seja, as orientações e as contribuições da Carta Magna foram integradas e incrementadas no conjunto de regras que tornam possível a ampliação do debate para o alcance da elaboração do atual documento da BNCC, cuja sustentação está no entrelaçamento das responsabilidades dos entes federados e da comunidade escolar, para acessar o currículo capaz de atender, de forma ampla e reflexiva, às demandas dos diferentes grupos sociais que frequentam as escolas públicas e privadas brasileiras. De acordo com o MEC:

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de: I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e aos direitos; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X -

²³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC; CNE; CEB. [online]. [n.p.].

valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.²⁴

Nesses termos, as DCN's evidenciam a Educação Básica como um direito universal, que deve ser o alicerce para a formação da essência humana, considerando a participação da sociedade como um passo significativo na construção e na efetivação dos direitos e da qualidade na educação. Isso proporciona a organização dos Sistemas de Ensino e as estruturas que devem consolidar o currículo escolar, provocando e indicando a regulamentação, a instrução e a implantação de práticas pedagógicas capazes de difundir os valores, os direitos e os deveres dos diferentes sujeitos. Desse modo:

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.
§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.²⁵

Segundo Elizabeth Macedo, as discussões sobre a base do currículo escolar brasileiro, a partir dos apontamentos das diretrizes curriculares apresentados nos sessenta artigos publicados nas DCN's, deram vida às consultas, aos debates e às discussões que aprovaram o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento foi elaborado com vinte metas e estratégias para que os Estados e os entes federados pudessem estruturar o currículo escolar.²⁶

Nesta mesma linha de pensamento, Macedo argumenta que a construção do PNE ocorreu com as contribuições de instituições como o MEC, o CNE e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), como também dos agentes público-privado,²⁷ que dominam o capital do país. Por esse motivo, emergiram intensos debates na sociedade educacional em relação ao ato da aprovação deste documento, resultando em seminários e conferências que contribuíram para a construção do documento da BNCC, no período de 2015 a 2018.²⁸

²⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. [n.p.].

²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, [n.p.].

²⁶ MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, 2012. p. 716-718.

²⁷ MACEDO, 2012, p. 716-718.

²⁸ MACEDO, 2012, p. 716-718.

De acordo com Macedo, o primeiro seminário para a elaboração e construção da BNCC ocorreu em junho de 2015, resultando na publicação da sua primeira versão. Entretanto, o fato de ter sido elaborado sem a participação da comunidade acadêmica, dos sistemas de ensino e dos/as profissionais da educação impediu o seu progresso para aprovação, sendo necessárias revisões para tornar a BNCC mais próxima da realidade da Educação Básica brasileira.²⁹

Desse modo, a BNCC enfrentou debates e discussões em torno da construção e aprovação em três fases distintas, de modo que a primeira versão foi elaborada em 2015, com as contribuições das instituições privadas e dando ênfase à educação mercadológica e capitalista, provocando debates e críticas severas no que tange à construção do documento sem a escuta dos/as profissionais da educação e dos/as pesquisadores da área. Essa construção levou a BNCC novamente à mesa de discussões em sua segunda versão.³⁰

Nesse período, o MEC, através de sua assessoria, lançou *links* eletrônicos para consultas públicas e convites para promover a ampla participação da sociedade civil organizada com o objetivo de divulgar e discutir a estrutura da BNCC. Isso foi feito a partir da coleta de inúmeras contribuições das diversas instituições sociais, educadores e associações de pesquisas científicas, além das representações das sociedades civis organizadas. Desse modo, a construção dialógica da BNCC resultou em três diferentes momentos de aprovação com complexidades que evidenciavam as convergências desse documento em relação à formação integral dos sujeitos com a legislação vigente. Porém, evidenciou-se também certas lacunas, tais como, as exclusões de etapas de ensino, como ocorreu com o Ensino Médio e com o componente curricular de Ensino Religioso, que permaneceram excluídos até a última aprovação e homologação, em 2018.³¹

Nesta direção, em 2017, ao ser aprovada pela terceira vez, a BNCC apresentou o componente curricular de Ensino Religioso após árduos debates e discussões acerca das exclusões e complexidades em torno desta área de conhecimento. Neste cenário de aprovação, o Ensino Religioso, após idas e vindas, foi elevado ao *status* de componente curricular, porém, com fragilidades que ainda permitem discussões em torno do ensino confessional em alguns Estados brasileiros. Mas, existem avanços significativos que não se pode deixar de considerar, por exemplo, a adequação metodológica consolidada a partir do modelo das Ciências das

²⁹ MACEDO, 2012, p. 716-718.

³⁰ FAÇANHA, Marta B.; STEPHANINI, Valdir S. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum: os fundamentos para educação de qualidade. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2021. p. 479.

³¹ RODRIGUES, Edile M. F. Metodologia e didática em face da BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson S. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 115.

Religiões, que considera os fenômenos ou fatos religiosos como objeto de estudo, possibilitando a interdisciplinaridade curricular entre este, e os demais componentes curriculares.³²

Segundo Emerson Branco, o documento da BNCC normatiza e direciona os currículos escolares, estabelecendo regras e garantindo a equidade e a qualidade dos direitos de aprendizagens dos/as estudantes das escolas públicas e privadas brasileiras. Esse fato evidencia a formação integral dos/as estudantes bem como visa o desenvolvimento das competências e das habilidades para a construção de valores que colaboram com atitudes críticas, autônomas e reflexivas na resolução das demandas que envolvem os conflitos da vida cotidiana e do mundo do trabalho, contribuindo, assim, para o posicionamento de sujeitos críticos e esclarecidos do ponto de vista social, político e cultural.³³

Desse modo, os marcos legais que contribuíram para a construção de um documento que se apresenta de forma plural, contemporânea e reflexiva garantem a eficácia da BNCC como referência de orientação para os Sistemas de Ensino e para as instituições escolares públicas e particulares. Nesses termos, trata-se de:

Um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais.³⁴

Em relação à BNCC, é oportuno frisar que a configuração desse documento se apresenta a partir de dez competências gerais. As dez competências contidas na BNCC esclarecem e sugerem que as experiências em relação ao currículo devem:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações,

³² FAÇANHA; STEPHANINI, 2021, p. 477-496.

³³ BRANCO, Emerson P. *A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017. p. 84.

³⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 5.

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.³⁵

Observa-se que o conjunto das dez competências gerais sugeridas pela BNCC descrevem orientações para que os/as estudantes sejam compreendidos como sujeitos de direitos que devem ter acesso aos conhecimentos necessários para a construção da autonomia, do pensamento crítico e criativos, ou seja, que eles/as possam exercer seu posicionamento de forma reflexiva na sociedade. Logo, o Ensino Fundamental – etapa abordada nesta pesquisa – está organizado em cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os componentes curriculares estão organizados por área de conhecimento, objetos de ensino, competências e habilidades, além dos temas integradores que enriquecem e norteiam os conteúdos, possibilitando a interdisciplinaridade curricular.

Nessa organização basilar curricular, destaca-se o componente curricular de Ensino Religioso, indicando suas contribuições para a construção e para a implementação do currículo interdisciplinar, contemplando o Congo nas aulas de Educação Física e de Ensino Religioso, através da articulação entre as duas áreas de conhecimento. Busca-se, através do Congo, intervir nas possíveis atitudes de intolerância religiosa no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim-ES.³⁶

³⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 9.

³⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 125.

1.2 O currículo do Componente Curricular de Ensino Religioso na BNCC

O Ensino Religioso no currículo escolar sob as perspectivas das Ciências das Religiões está inserido como área de conhecimento do currículo escolar brasileiro. Esse fato ampliou as discussões entre educação e religião, em especial ao longo das transformações ocorridas no âmbito da legislação e dos movimentos educacionais, culminando nas tendências pedagógicas contemporâneas. De acordo com Laude Brandenburg, a área do Ensino Religioso encontra-se em construção consolidando a teoria epistemológica e determinando seu campo de investigação, o que resulta em novas perspectivas tanto para o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, quanto para as formações iniciais dos/as docentes que devem ocorrer em nível de graduação.³⁷

A LDBN vigente despertou uma série de discussões sobre a necessidade de se ter um objeto próprio para abranger um campo epistemológico interdisciplinar e multidimensional. A educação, enquanto ciência, reestrutura-se e mantém um diálogo metodológico com este conteúdo, refletindo os processos de constituição epistemológica do Ensino Religioso e compreendendo sua abrangência e seus saberes comparativos e significativos que culminam nos fenômenos ou nos fatos religiosos, entendendo como ocorrem as expressões de seus símbolos, de suas crenças, instituições, personagens – fundadores, textos sagrados, os códigos morais e as cosmovisões acerca da vida, da morte, do futuro e do mundo e seus mistérios.³⁸

Desta maneira, observa-se que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento complexa e interligada às relações com outro, constituindo-se em diversidades que qualificam a organização do currículo escolar formal, de forma reflexiva, podendo abordar o que está expresso tanto no currículo formal quanto no contexto escolar em que está sendo trabalhado este componente curricular. Esse processo resulta não apenas na epistemologia, mas, também, no campo pedagógico, político e cultural, norteador das ações implementadas nas escolas e observando as dimensões religiosas consoantes à cultura que constitui a identidade local em que a escola está inserida, ainda que tais dimensões não estejam previstas no currículo formal, mas que estejam expressas na identidade do currículo vivido no bojo das escolas, ou seja, no currículo prescrito.³⁹

³⁷ BRANDENBURG, Laude E. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Revista Interações*, Uberlândia, v. 8, n. 14, 2013. p. 222.

³⁸ COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 136.

³⁹ BRANDENBRUG, 2013, p. 223.

Ao observar o Ensino Religioso, Domenico Costella considera necessário compreender esse saber atrelado às ciências humanas, envolvendo todas as complexidades e as pluralidades que abrangem esse conhecimento. Para Costella, isso contribui para que este componente curricular possa superar os limites dos modelos tradicionais de catequese e de proselitismo, assimilando as transformações que a globalização oportuniza com o policentrismo cultural e religioso, que afeta e altera as crenças e as religiões da sociedade contemporânea.⁴⁰

Outra questão relevante a ser considerada relacionada à epistemologia do Ensino religioso é a seguinte: tão importante quanto a construção do currículo reflexivo e interdisciplinar é a formação docente. A formação docente precisa romper com as formações tradicionais e evoluir para as formações acadêmicas que tenham as Ciências das Religiões como pressuposto curricular, visando o campo das Ciências das Religiões de forma ampla e reflexiva.

Nessa direção, é fundamental que se compreenda que o discurso epistemológico acerca do Ensino Religioso perpassa pela compreensão das ciências enquanto conhecimento científico, que tem por finalidade aprofundar os estudos dos fenômenos ou dos fatos sociais e culturais, a partir do modelo das Ciências das Religiões, assim como estão transcritos na BNCC.⁴¹

Para Monteiro, o componente curricular de Ensino Religioso contribui para romper com os dogmas acerca do Ensino Religioso aplicado nas salas de aula, evidenciando que todos possuem o direito de conhecer todas as religiões e filosofias de vida, destacando a importância da construção das diretrizes nacionais para o componente curricular de Ensino Religioso.⁴² Essas considerações também foram pontuadas por Sérgio Junqueira e Sônia Itoz, ao mencionarem a necessidade de abordar o componente curricular de Ensino Religioso na perspectiva da construção de um currículo capaz de promover a aquisição do conhecimento sobre a diversidade cultural e religiosa, assim como consta na BNCC.⁴³

Corroborando com o assunto, Sérgio Junqueira e Sônia Itoz enfatizam que a BNCC reforça que o conhecimento religioso, objeto da área do conhecimento curricular Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), “investigando as

⁴⁰ COSTELLA, 2011, 36.

⁴¹ STEIL, Carlos A. Pluralismo, modernidade e tradição: transformações do campo religioso. *Revista Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, a. 3, n. 3, 2001. p. 115-129.

⁴² MONTEIRO, 2022, p. 74.

⁴³ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sonia. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 81-84.

manifestações dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte”⁴⁴.

Desta feita, entende-se que:

Em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.⁴⁵

Desse modo, o ambiente escolar emerge como um espaço que fundamenta e localiza experiências culturais e religiosas que são oportunizadas aos/as estudantes e aos/as docentes, com espírito coletivo e colaborativo, corroborando para a compreensão dos modos de vida, dos valores, das crenças de cada sujeito que estão expressos na BNCC, através dos objetivos do Ensino Religioso.

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores. O conhecimento do Ensino Religioso é abordado na área das Ciências Humanas e Sociais, voltado para as Ciências das Religiões, que investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades.⁴⁶

Os objetivos supramencionados favorecem o trabalho interdisciplinar e reflexivo, propondo a pesquisa e o diálogo como mediadores e articuladores dos processos de observação, ressignificando os conhecimentos nos diferentes contextos da aprendizagem. Logo, em relação ao Ensino Religioso – 1º ano ao 5º ano – observa-se o seguinte:

Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós [...]. Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam [...]. Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um [...]. Valorizar a diversidade de formas de vida [...]. Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um [...]. Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços [...]. Reconhecer os diferentes espaços de convivência [...]. Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência [...]. Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...) [...]. Identificar os

⁴⁴ JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 81-84.

⁴⁵ JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 81-84.

⁴⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 433-457.

símbolos presentes nos variados espaços de convivência [...]. Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas [...]. Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas [...]. Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas [...]. Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos [...]. Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas [...]. Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas [...]. Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades [...]. Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas [...]. Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas [...]. Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário [...]. Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas [...]. Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte) [...]. Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas [...]. Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas [...]. Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário [...]. Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas [...]. Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória [...]. Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas [...]. Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte) [...]. Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos [...]. Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras [...]. Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral [...]. Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.⁴⁷

Quanto ao Ensino Religioso – 6º ano a ao 9º ano – nota-se o seguinte:

Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos [...]. Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros) [...]. Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver [...]. Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas [...]. Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas [...]. Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos [...]. Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas [...]. Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas [...]. Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos) [...]. Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas [...]. Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade [...]. Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões [...]. Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais [...].

⁴⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 433-457.

Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos [...]. Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam [...]. Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas [...]. Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos [...]. Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. Crenças, filosofias de vida e esfera pública [...]. Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia) [...]. Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública [...]. Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções [...]. Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas [...]. Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida [...]. Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias [...]. Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes [...]. Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres [...]. Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição) [...]. Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana [...]. Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida [...]. Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.⁴⁸

A BNCC elenca as competências específicas para o componente curricular de Ensino Religioso, destacando a necessidade de não apenas conhecer, mas compreender e valorizar as estruturas das diferentes tradições e manifestações religiosas e filosofias de vida, que estão entrelaçadas com os pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, contribuindo para o estabelecimento de inter-relações e convivências com a pluralidade de crenças, convicções e modos de ser nos diferentes espaços e territórios. Ou seja, deve-se considerar não só as tradições religiosas, mas, também, os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, das ciências e da tecnologia, envolvendo esses pressupostos em diálogos reflexivos capazes de levar os/as estudantes a posicionarem-se frente aos possíveis discursos de práticas de intolerância, discriminação e racismo religioso.⁴⁹

O currículo do componente curricular de Ensino Religioso tem sido instrumento de estudo nos cursos acadêmicos à luz das Ciências das Religiões para forjar a formação docente com objetivos de desenvolver a compreensão de que os/as estudantes devem conhecer não só as habilidades, as competências e os objetos de conhecimento que constam na BNCC, mas, precisam compreender que eles/as estão inseridos/as em diferentes modos de vida e cultura que essa área de conhecimento contempla, bem como que sua posição frente aos desdobramentos

⁴⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 433-457.

⁴⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 433-457.

desses conhecimentos pode fazer toda diferença na vida de seus semelhantes, construindo uma sociedade que respeite e valorize as diferenças entre seus semelhantes.

Outro fator relevante que as Ciências das Religiões possibilitam para o componente curricular de Ensino Religioso é o diálogo e interação com as demais áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar brasileiro. Isso explica, por exemplo, a proposta desta pesquisa que consiste em articular a interdisciplinaridade entre o Ensino Religioso e a Educação Física, possibilitando discussões sobre a forma como o Congo pode ser debatido tanto nas aulas de Ensino Religioso quanto nas aulas de Educação Física. Procura-se, com isso, abordar os movimentos culturais, éticos, políticos e filosóficos que envolvem esse conhecimento, contribuindo para a ruptura de manifestações racistas em relação à essa rica manifestação cultural, que traz em seu bojo as expressões dos fenômenos religiosos e culturais de seus antepassados e colaboram para manter viva a pluralidade brasileira.

1.3 O componente curricular de Educação Física na BNCC

No decorrer da história da Educação Básica brasileira, a Educação Física escolar enfrentou processos de desvalorização e desinteresse por parte do Poder Público, no que diz respeito a sua legitimação enquanto disciplina necessária para a formação integral dos sujeitos. No campo da educação e por muitos anos, esse componente curricular ficou a cargo da saúde. Somente na década de 1990 a Educação Física passou a ser reconhecida como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro das escolas de Ensino Fundamental. Ainda hoje esse componente curricular encontra divergências para se consolidar enquanto currículo nas escolas brasileiras, com espaços muitas vezes inadequados e ainda com a escassez de material didático pedagógico.⁵⁰

De acordo com Guilherme Silveira e Jocélio Pinto, após a aprovação da LDBN 9394/96, a Educação Física escolar passou a ser reconhecida como um componente curricular com um importante papel formativo e informativo no processo educacional. Ela foi ajustada às diferentes faixas etárias e aos segmentos escolares como prática pedagógica que se ocupa em desenvolver os conhecimentos no âmbito cultural e do movimento humano, utilizando-se dos

⁵⁰SILVEIRA, Guilherme F.; PINTO, Joelcio F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 22, n. 3, , 2001. p. 139.

jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas para desenvolver seus conteúdos curriculares.⁵¹

Alguns fatores emergem como desafios relevantes para o campo da Educação Física. Por exemplo, a ausência de espaços adequados para a prática de esportes nas unidades escolares, a dificuldade de aquisição de materiais pedagógicos, a falta de conhecimento interdisciplinar por parte dos/as profissionais que atuam com este componente curricular e, por causa disso, não conseguem articular a Educação Física com a diversidade cultural existente no ambiente escolar, entre outros.⁵²

Conforme Dayanna Abreu, apesar dos problemas institucionais e curriculares que acarretam o componente curricular de Educação Física, essa área de conhecimento também se reveste de grande apreço, especialmente por parte dos/as estudantes. Em geral, os/as estudantes vivenciam experiências com as práticas corporais, ao passo que ocupam espaços diferenciados na escola e estabelecem relações sociais e grupais que se manifestam nas aulas e no contexto escolar, valorizando a cultura e possibilitando a construção de valores.⁵³

Para Dayanna Abreu, há uma preocupação com os aspectos e com os documentos legais inerentes à Educação Física nas escolas, que possibilitam que as aulas do componente curricular de Educação Física sejam ofertadas em período de contraturno ou facultativo para os/as estudantes. Isso ocorre nos casos em que se aplicam o artigo citado a seguir:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física.⁵⁴

Segundo Abreu, a flexibilização apontada na LDBN favorece o desinteresse nas aulas de Educação Física e, conseqüentemente, gera prejuízos para com o componente curricular em questão. Além desses fatores, Abreu expõe que há uma parcela de profissionais com perfil mais tradicional ou tecnicista, ou seja, que trabalham apenas a partir da perspectiva de preparação de

⁵¹ SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 139.

⁵² SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 140.

⁵³ ABREU, Dayanna. *O ensino dos esportes de rede com implementos nas aulas de Educação Física: do jogo possível ao protagonismo discente*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. p. 26-79.

⁵⁴ BRASIL, 1996, [n.p.].

equipes para competições fora do ambiente escolar, excluindo, assim, os/as estudantes que não possuem experiências prévias, estimulando a desigualdade entre os gêneros.⁵⁵

Frente ao cenário descrito por Abreu, em geral, os/as profissionais com um perfil mais tradicional oferecem propostas em aulas com gestos técnicos repetitivos e isolados, independente dos meios utilizados para buscar a vitória. Trata-se, nesse caso, de aulas desprovidas de explicações capazes de levar os/as estudantes ao entendimento do porquê das práticas, o que contraria as orientações da BNCC.⁵⁶

De acordo com Fernando González, a BNCC, ao ser aprovada, sugeriu um conjunto de conhecimentos essenciais para as aprendizagens de todos os/as estudantes brasileiros/as, justificando e enfatizando a promoção da igualdade, da diversidade e da equidade, diante da diversidade cultural e das desigualdades sociais que caracterizam o país. Esse avanço possibilita o desenvolvimento humano global, através de uma educação integral que pode diminuir os abismos que separam as diferentes aulas de Educação Física nas diversas instituições escolares públicas e particulares espalhadas pelo Brasil.⁵⁷

Desse modo, a BNCC trata-se de um texto base para os diferentes currículos dos diferentes Sistemas de Ensino e escolas brasileiras. A BNCC articula-se no sentido de:

Assegurar aos estudantes (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.⁵⁸

Logo, o componente curricular de Educação Física tem como premissa problematizar e abordar as diferentes práticas corporais, ampliando as formas de decodificação e o significado social e cultural das manifestações compreendidas como expressões culturais dos diferentes grupos sociais. Estas, por sua vez, possibilitam e ampliam as vivências dos/as estudantes enriquecendo seu repertório, de forma a produzir e reproduzir os fenômenos culturais de maneira desnaturalizada, crítica e reflexiva.⁵⁹

⁵⁵ ABREU, 2023, p. 26-79.

⁵⁶ ABREU, 2023, p. 80.

⁵⁷ GONZÁLEZ, Fernando J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASO, M. C. S. (orgs.). *Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148

⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 213-233.

⁵⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 213-233.

A BNCC sugere, em relação ao componente curricular de Educação Física, três elementos importantes para as práticas corporais. Tais elementos devem contribuir com o produto cultural e lúdico, bem como proporcionar o cuidado e a saúde com o corpo. Observe:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.⁶⁰

Nessa direção, a BNCC apresenta a estrutura do componente curricular de Educação Física da seguinte forma: competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Observa-se, a seguir, as dez competências específicas para o componente curricular de Educação Física, segundo a BNCC:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. 3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.⁶¹

Na sequência, aborda-se as seis unidades temáticas do componente curricular de Educação Física. No conjunto, elas buscam representar as seguintes práticas corporais: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e práticas corporais de aventura. Seguidas a elas, emergem os objetos de conhecimentos e as habilidades, que se apresentam como o conjunto da unidade temática organizada através de códigos, a saber: brincadeiras e

⁶⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 213-233.

⁶¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 213-233.

jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; práticas corporais de aventura, de acordo com cada segmento ou etapa de ensino.

Os objetos de conhecimento são separados por um primeiro segmento que compreende o Ensino Fundamental, séries iniciais, do primeiro ao quinto ano. Eles englobam conteúdos para proporcionar brincadeiras intencionais e introduzir a compreensão de mundo através dos movimentos culturais, estimulando a leitura e a produção de práticas corporais para oportunizar diferentes vivências. Tais conteúdos estão organizados em: brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; esportes de marca; esportes de precisão; ginástica geral; danças do contexto comunitário e regional; brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana; danças de matriz indígena e africana; esportes de campo, taco, rede/parede; esportes de invasão.⁶²

Nesta mesma organização, os/as estudantes do sexto ao nono ano constituem o público do Ensino Fundamental, séries finais. Eles/as demandam formas de trabalho diferenciadas, considerando suas características estudantis e o acesso ao maior número de docentes, o que torna as interações entre estudante e docente mais complexas. Dessa forma, os conteúdos precisam ser inseridos em contextos integradores com potencial para o aprofundamento das práticas corporais realizadas em contextos de lazer e saúde, dentro e fora do ambiente escolar.⁶³

Ao levar em conta que as unidades temáticas e os objetos de conhecimento sugeridos pela BNCC indicam que uma das funções do componente curricular de Educação Física é estar contextualizado historicamente e socialmente em relação à realidade da comunidade escolar. Para tanto, é importante reconhecer que o movimento humano é uma das formas de expressões dos elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola, potencializando e possibilitando a construção de um currículo crítico e reflexivo.

A BNCC apresenta as unidades temáticas e os objetos de conhecimento para o Ensino Fundamental, a partir da seguinte organização: unidades temáticas e objetos de conhecimento para o 1º e 2º ano. Veja:

Brincadeiras e jogos: brincadeiras e jogos da cultura popular presentes nos contextos comunitário e regional [...]. Esportes: atividades esportivas de marca e precisão [...]. Ginásticas: práticas corporais de ginástica geral [...]. Danças: danças do contexto comunitário e regional.⁶⁴

⁶² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 213-233.

⁶³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 213-234.

⁶⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 236.

Na BNCC, as habilidades de Educação Física que devem ser trabalhadas são as seguintes:

Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes. Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.⁶⁵

As unidades temáticas e os objetos de conhecimento para o 3º, 4 e 5º ano são assim delineadas na BNCC:

Brincadeiras e jogos: brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena e africana [...]. Esportes: atividades esportivas de campo e taco, de rede/parede e de invasão [...]. Ginásticas: práticas gerais de ginástica [...]. Danças: danças do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana [...]. Lutas: do contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana.⁶⁶

Agora, as habilidades de Educação Física que devem ser trabalhadas, à luz da BNCC, são as seguintes:

Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal,

⁶⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 236.

⁶⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 237.

oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.⁶⁷

Os jogos e brincadeiras expressos nesses códigos são sugestões de experiências que possibilitam trocas entre os/as estudantes de conhecimentos, por meio de múltiplas linguagens. Esse processo pode produzir relações saudáveis e possibilitar diferentes entrelaçamentos entre as demais áreas de conhecimento.

Segundo Guilherme Silveira e Jocélio Pinto, os sujeitos, em qualquer sociedade, envolvem-se com a cultura de movimento, seja pelos jogos esportivos, pela ginástica, pela prática ou apenas como espectadores e/ou consumidores na escola, na rua, nos parques, nos clubes, nos estádios, nas academias, nas escolas de esporte ou por intermédio da mídia. No entanto, a instituição escolar é, segundo os autores, o único espaço onde as práticas esportivas podem, de fato, ser discutidas de forma reflexiva e ancoradas em valores éticos, solidários e democráticos. Na escola, as propostas de conteúdos e as atividades devem ser articuladas não apenas para passar o tempo ou para quebrar a rotina da sala de aula, mas precisa levar os/as

⁶⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 236.

estudantes à interação com a cultura, criando e recriando novos conhecimentos a partir dos apontamentos feitos pela BNCC.⁶⁸

As unidades temáticas e os objetos de conhecimento para o 6º e 7º ano, segundo a BNCC, são os seguintes:

Brincadeiras e jogos: jogos eletrônicos. Esportes: atividades esportivas de marca, de precisão, de invasão e técnico-combinatórios. Ginásticas: ginástica de condicionamento físico. Danças: modalidades urbanas. Lutas: modalidades brasileiras. Aventura: práticas corporais de aventura urbanas.⁶⁹

As habilidades que devem ser trabalhadas nesta etapa são estas:

Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola. Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar. Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais. Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito. Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características

⁶⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 237.

⁶⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 237.

(instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.⁷⁰

De forma semelhante, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento para o 8º e 9º ano são estes:

Esportes: atividades esportivas de rede/parede, de campo e taco, de invasão e de combate. Ginásticas: de condicionamento físico e de conscientização corporal. Danças: modalidades de salão. Lutas: modalidades do mundo. Aventura: práticas corporais de aventura na natureza.⁷¹

Logo, as habilidades de Educação Física na BNCC que devem ser trabalhadas nesta etapa são:

Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência, etc.) e a forma como as mídias os apresentam. Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre. Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.). Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo. Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.⁷²

⁷⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 237.

⁷¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 237.

⁷² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 237.

Em uma análise das habilidades da BNCC para a Educação Física, nota-se uma proposta subjacente para superar o caráter esportista tão somente das aulas, o que pode ser empreendido a partir de diálogos colaborativos com os/as estudantes e com a equipe pedagógica para construção de um currículo vivo e com pertencimento da comunidade escolar. Esse processo exige um olhar para as habilidades de dança, em busca de identificar as situações de injustiças e de preconceitos em relação ao corpo ou a cultura, discutindo alternativas para superá-las.

Segundo Lino Castellani Filho, a trajetória da Educação Física escolar foi marcada por concepções de currículo que se expressam através das maneiras de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos específicos da área às tendências instrumentalizadas do currículo, com vistas ao atendimento das demandas de higienização mental e preparação do corpo para o trabalho, para as forças militares e para o esporte.⁷³

No entanto, com o desenvolvimento da qualidade da educação e com a reconstrução do currículo, a Educação Física escolar passou a receber influências da teoria pós-críticas, oportunizando novas construções e promovendo a interação entre as experiências sociais e culturais. O objetivo é contribuir para a formação integral dos sujeitos, de forma que os jogos e brincadeiras se tornem elementos importantes para construção integral dos sujeitos ao serem inseridos no contexto cultural e reflexivo do currículo.

A respeito da construção do currículo de Educação Física escolar, Marcos Neira considera o contexto pós-crítico em que as experiências são valorizadas à luz do cotidiano dos/as estudantes, de sua cultura e de sua relação com as representações culturais que a escola impõe. Esse contexto aproxima-se do currículo do componente curricular de Ensino Religioso que, ao ser sistematizado no âmbito da teoria pós-crítica, exerce uma estrutura emancipatória em que os fenômenos religiosos são sistematizados e compartilhados sob a perspectiva das Ciências das Religiões, enaltecendo a identidade cultural de cada indivíduo e possibilitando a articulação entre o Ensino Religioso e a Educação Física para interagir, de forma interdisciplinar, inserindo a cultura do Congo nos conteúdos curriculares.⁷⁴

Nessa perspectiva de discussão e produção de cultura, tendo a dança congueira como elemento do conhecimento curricular, apoia-se essa temática sob a cultura do Congo nas aulas de Educação Física, no sentido de interagir com as aulas do componente curricular de Ensino

⁷³ CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991. p. 59-60.

⁷⁴ NEIRA, Marcos G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. *Revista Pensar a Prática*, São Paulo, v. 11, n. 1, 2008. p. 81-89.

Religioso para descrever, investigar e diferenciar a cultura existente no imaginário que envolve o Congo nas escolas, quer seja na percepção docente, dos/as estudantes ou de seus familiares.

Segundo Glauber de Araújo Barroco Lobato, as relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas, desde que ganharam espaço no cenário da educação brasileira, durante o processo de criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, durante a primeira década do século XXI, devem consolidar e contribuir para a apropriação de conteúdos e conhecimentos capazes de vislumbrar os direitos para a construção da educação emancipatória com qualidade na luta pela justiça social, apresentando práticas e metodologias pedagógicas que se entrelacem, de forma interdisciplinar, com as propostas argumentadas e dialogadas contra toda e qualquer forma de racismo e suas formas correlatas de intolerância.⁷⁵

Dessa forma, as ações e as metodologias pedagógicas devem estar aptas para utilizar o currículo escolar, visando oferecer uma resposta aos desafios da educação, integrando as novas tecnologias aos modos de vida e às relações que se entrelaçam com a garantia dos direitos e dos valores humanos que remetem à construção de uma sociedade justa, solidária e democrática. Deve-se, portanto, respeitar e reconhecer a cultura e a identidade de todas as etnias que formam a diversidade cultural e religiosa da população brasileira.⁷⁶ Por isso, o próximo capítulo centra-se em uma abordagem acerca do Congo, da cultura, da religião e da cultura afro-brasileira.

⁷⁵ LOBATO, Glauber A. B. *Educação e as relações étnico-raciais*. Formiga: Multi Atual, 2021. p. 330.

⁷⁶ MESSIAS, Elizama P. A implementação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. In: SANTIAGO, Eliete (org.). *Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisas sobre relações raciais no PPGE/UFPE*. Recife: Universitária da UFPE, 2010. p. 54-86.

2 CONGO, CULTURA, RELIGIÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O objetivo corolário não consiste em comparar, e sim fundamentar que, mesmo focalizando a pesquisa na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES a abordagem discutida nesta pesquisa é de grande relevância para a sociedade capixaba como um todo. Por isso, ela merece ser ampliada nos diferentes campos de pesquisas que versam sobre a religião, a cultura e a educação, colaborando, assim, para a construção de atitudes éticas e respeitadas com o outro nos diferentes contextos da escola, que certamente culminam em sociedades menos violentas e racistas.

Discutir a cultura e a religião contextualizada na pluralidade brasileira possibilita a inserção do Congo como um elemento cultural que surge das relações entre a religião e a cultura dos povos africanos e está incluído nos diferentes estados brasileiros. A dança de Congo se consolidou como cultura popular no Estado do Espírito Santo, como consequência de seu importante papel no campo cultural e nos enfrentamentos à intolerância religiosa e ao preconceito. No campo religioso, ao configurar-se como um importante elemento cultural imaterial dos sujeitos e da sociedade capixaba, conforme registra o *Atlas capixaba*, o Congo possui uma herança cultural na cultura afro-brasileira. O Congo está presente em diferentes cidades capixabas e, por isso, pode ser um forte instrumento pedagógico para o enfrentamento das situações de intolerância que podem surgir no ambiente escolar, em especial quando a escola se propõe a cumprir os pressupostos do ensino a cultura afro-brasileira e indígenas nas turmas do Ensino fundamental como prevê a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.⁷⁷

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da 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.⁷⁸

Sendo assim, a autora desta presente pesquisa, enquanto pesquisadora e profissional da educação, objetiva proporcionar a continuação desta discussão através dos debates em torno

⁷⁷ CAPAI, Humberto. *Atlas do folclore capixaba*. Vitória: SEBRAE, 2009. p. 83.

⁷⁸ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. [Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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 temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

das possibilidades de ampliação do conhecimento que o Congo pode oferecer em relação ao discernimento das relações e das contribuições entre o profano e o sagrado, no que tange à construção e à manutenção da cultura. Procura-se esclarecer que as religiões inseridas na formação dos povos brasileiros e os ritos católicos romanos devem ser respeitados enquanto fenômenos religiosos e articulados com as perspectivas profanas para ampliação do conhecimento, mas, ao se articularem com o profano, essas manifestações não podem perder sua identidade religiosa e singularidades expressas por cada indivíduo ou grupo, ao tentarem manter sua cultura original como demonstra a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

As concepções de pluralidade cultural e religiosa devem ser contextualizadas com a realidade da cultura cachoeirense, no sentido de averiguar como o Congo é concebido pela comunidade local, e o que os/as docentes das escolas municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES pensam sobre o conteúdo do Congo no currículo escolar de Educação Física. Isto é, sendo contemplado na competência dança, sugerida pela BNCC, a partir das competências e das habilidades para o Ensino Fundamental na área do componente curricular de Educação Física e contextualizados, de forma interdisciplinar, com o componente curricular de Ensino Religioso.

2.1 Religião e cultura *versus* intolerância religiosa com o Congo

Os indivíduos organizados em sociedade entrelaçam seus modos de vida, suas tradições e crenças, criando e recriando valores, leis e práticas para garantir os direitos humanos. Essas práticas devem ser abordadas de forma plural, bem como garantir a liberdade e o direito de todos/as.

Como patrimônio cultural, os portadores de uma cultura devem ter garantidas suas diferentes formas de expressão. As formas de expressão da cultura, os modos de criar, de fazer e de viver também são estudados pelo antropólogo Clifford Geertz, através da antropologia da religião, o que leva a pensar as práticas e/ou as manifestações culturais a partir da concepção de mundo e de símbolos que entrelaçam as práticas religiosas, reconhecendo a religião como um patrimônio cultural que são repassados por diferentes gerações colaborando para a tolerância religiosa. Nesse esforço, tem-se o/a docente como um agente transformador e mediador de saberes.⁷⁹ Nas palavras de Clifford Geertz:

⁷⁹ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 68-69.

Padrão de significados transmitidos historicamente incorporados em símbolos, com sistemas de concepções herdadas e expressas de forma simbólica, por meio dos quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação a vida.⁸⁰

Clifford Geertz apresenta a cultura como um conjunto de práticas e saberes que tecem significados interpretativos, a partir da relação do indivíduo com sua sociedade nativa, possibilitando relações de interdependência entre os seres humanos, o ambiente e o cotidiano vivenciado nos diferentes grupos sociais. Desta forma, para Geertz, a cultura constitui estruturas psicológicas e superorgânicas que evocam e guiam os comportamentos dos indivíduos ou grupos, sob várias perspectivas de acordo com seus grupos sociais:

Uma delas é imaginar que a cultura é uma realidade ‘superorgânica’ autônoma, com forças e propósitos em si mesma, isto é, retificá-la. Outra é alegar que ela consiste no padrão bruto de acontecimentos comportamentais que de fato observamos ocorrer em uma ou outra comunidade identificável – isso significa reduzi-la. [...] a cultura é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento.⁸¹

A cultura, nesse sentido, pode ser compreendida como um conjunto de estruturas que guiam o comportamento humano de determinado grupo ou cultura, enfatizando seus símbolos, suas linguagens e colaborando para interpretação cultural que deve ser perpetuada através da comunicação e da manutenção cultural. Esse aspecto permite analisar o Congo como um instrumento estrutural da cultura afro-brasileira que fundamenta seu resgate através da manutenção das danças e das bandas de Congo inseridas nas cidades e cultura capixabas.

O Congo é uma dança que originalmente celebrava a coroação do Rei do Congo e da Rainha Ginca de Angola. Trata-se de uma festividade constituída por cortejos em que os/as africanos/as levantavam os mastros e tocavam instrumentos de sopro e percussão, tais como: o pandeiro, o reco-reco e os tambores, em demonstração de homenagens ao casal de reis. Relata-se que o embaixador da Angola resolveu visitar o rei do Congo em um dia festivo, de modo que esta visita quase culminou em uma guerra. Embora a guerra não tenha ocorrido, houve lutas entre os angolanos, que eram mouros, e os súditos do rei do Congo, que eram cristãos. Os mouros foram vencidos pelos cristãos. Assim, a dança de congada representa a coroação do rei do Congo. Esse cortejo festivo também é chamado de terno, para cada terno, há um líder.⁸²

⁸⁰ GEERTZ, 2008, p. 67.

⁸¹ GEERTZ, 2008, p. 21-23.

⁸² MOURA, Aurélio C. M. *Nova Almeida*. Serra: Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer, 2006. p. 50.

As coreografias representam as lutas entre os mouros e cristãos. Os indivíduos ficavam em fila e, ao ritmo da música, realizavam golpes e usavam varas para se defender. Ao final, levavam o casal de reis à igreja para serem coroados. Mas, como a festa possui elementos católicos romanos, a igreja aceitou o som dos batuques e, atualmente, esse ritual se perpetua nas diferentes regiões, fortalecendo o sincretismo religioso, o que não é diferente no Brasil.⁸³

No Brasil, o Congo surgiu com características semelhantes aos africanos. No entanto, com o início do sincretismo religioso, em que os escravos trouxeram para o Brasil suas tradições e adequaram à realidade dos portugueses permitiu-se a construção de diferentes grupos de Congo em todo o território nacional, expressando não só os elementos dos rituais religiosos, mas, também, as diferentes formas de resistência através das homenagens aos santos negros: São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário, que são reverenciados nos diferentes Estados brasileiros.

O sincretismo religioso brasileiro pode ser considerado como um fenômeno cultural, porque as relações entre o profano e o sagrado são profundas nos diversos movimentos que a Igreja Católica Romana e as religiões minoritárias realizam em seus rituais e festejos. A título de exemplo dessas manifestações, pode-se mencionar as rodas de Congo nos diferentes Estados brasileiros, em que os padroeiros das cidades são reverenciados com os elementos característicos do Congo. Isso expressa a manifestação da fé e da cultura, articulando as danças e os rituais africanos com os rituais católicos romanos. De acordo com Pierre Sanches, a própria Igreja Católica Romana propicia o sincretismo religioso brasileiro quando busca articular a fé e o aparelho institucional que constitui qualquer religião.⁸⁴ Nas palavras Sanches:

O 'catolicismo' tende a articular a dimensão da fé com a do aparelho institucional que acompanha qualquer 'religião' como fenômeno antropológico. Uma 'fé', sim, mas em forma de 'religião'. Daí que sua estrutura organizacional, sua visão de um universo mediador do sagrado, seu culto carregado de presença corporal e cósmica o condicionem a cotejar-se, em seu próprio e em nível equivalente, com outras religiões. Naturalmente, as reinterpretações mútuas poderão ressemantizar elementos de uma e outra identidades.⁸⁵

A exemplo do sincretismo religioso e das rodas de Congo nos diferentes Estados brasileiros, pode-se mencionar a homenagem à Nossa Senhora do Rosário de Santa Efigênia, em uma cidade de Minas Gerais. Segundo Talita Ferreira, a cidade mineira de Barbacena é por tradição uma cidade católica romana, mas, não está fora do contexto do pluralismo religioso

⁸³ MOURA, 2006, p. 50.

⁸⁴ SANCHIS, Pierre. As religiões dos brasileiros. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 28-43.

⁸⁵ SANCHIS, 1997, p. 28-43.

brasileiro. Por esse motivo, ao buscar realizar a constituição da Paróquia Congada Nossa Senhora do Rosário de Santa Efigênia, no interior da cidade, foi necessário a apropriação das tradições culturais dos/as moradores/as da região que, apesar de serem tradicionalmente católicas romanas, configuram-se pela mistura dos povos e de suas tradições culturais.⁸⁶

Nessa região, muitos/as moradores/as realizavam as rodas de Congo em suas casas, indo de casa em casa para celebrarem o dia de Santa Efigênia. Trata-se de uma mistura de movimentos fortes, de toadas de tambores e de orações e cantigas, que ora se assemelhavam aos rituais africanos, ora iam ao encontro às celebrações do catolicismo romano, demonstrando o surgimento de outras religiões na sociedade e caracterizando o sincretismo religioso naquela região.⁸⁷

As articulações e as aproximações entre as diferentes religiões ocorrem de forma ampla, atingindo o campo religioso de forma global e possibilitando a constituição de diferentes identidades religiosas e, em sua maioria, trata-se de identidades cristãs. Porém, mesmo com o crescimento do sincretismo religioso, as tradições de fé populares e, principalmente, as afro-brasileiras, não são bem-vistas, por representarem, de algum modo, e, equivocadamente, uma ameaça à estrutura dominante da religião brasileira. Esse aspecto é demonstrado por Sabrina Lenci, ao dissertar sobre a intolerância religiosa presente nas escolas públicas e particulares de Vila-Velha-ES, quando aborda as expressões da cultura afro-brasileira. Apesar de não contemplar o Congo em sua pesquisa, Sabrina Lenci discute e apresenta aspectos em torno da intolerância religiosa e da cultura afro-brasileira, evidenciando a urgência de potencializar o acesso aos estudos previstos na Lei 10.639/2003. Essa lei pressupõe que os/as estudantes precisam conhecer os elementos da cultura e das religiões afro-brasileiras e indígenas, fundamentando, assim, a importância de apresentar o Congo nas aulas do Ensino Fundamental como um elemento da cultura que constitui o pluralismo cultural brasileiro.⁸⁸

O pluralismo cultural e religioso levou a Igreja Católica Romana da cidade de Barbacena-MG a buscar aproximações com o Congo da região, com a intenção de institucionalizar a festa do Congo como uma festa sagrada. No entanto, alguns limites relacionados aos rituais originais e tradicionais do Congo foram manipulados, por exemplo: a fíncada de mastro, que deixou de ser realizada; e alguns rituais de magia, que passaram a fazer

⁸⁶ FERREIRA, Talita A. S. Sincretismo, cultura e tradição: diálogos. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 24, 2017. p. 63-73.

⁸⁷ FERREIRA, 2017, p. 63-73.

⁸⁸ LENCI, Sabrina S. C. *Religião e cultura afro-brasileira na escola: o desafio do diálogo entre escola e família*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 37-50.

parte das celebrações da Igreja Católica Romana como um evento artístico cultural, no dia da padroeira, em respeito à Santa Efigênia, por parte dos membros do Congo.⁸⁹

Para Talita Ferreira, o catolicismo tradicional e o catolicismo popular fazem parte da identidade religiosa da cidade de Barbacena-MG, assim como outras cidades no país, produzindo não só o sincretismo religioso, mas a beleza das festividades que envolvem o sagrado e o profano, unindo as comemorações folclóricas e as festas aos santos da Igreja Católica Romana. O Congo, para Talita Ferreira, emerge como um transmissor da mistura que dá vida às celebrações, estabelecendo o diálogo entre os conflitos existentes com a tradição popular e com a institucionalização da Igreja Católica Romana, confrontando as concepções acerca do significado da religião na sociedade contemporânea e seus símbolos como produto cultural nesse processo de construção e de reconhecimento da identidade cultural dos indivíduos.⁹⁰

Nessa direção, o Estado do Espírito Santo, de forma semelhante aos outros Estados da federação, é constituído por indivíduos que configuram o retrato da pluralidade cultural brasileira. O Espírito Santo é formado por imigrantes europeus, italianos, indígenas, africanos e portugueses que o consolidam num berço forte para a cultura, expressando diferentes identidades culturais através de diferentes manifestações culturais. Essas identidades e manifestações culturais unem o sagrado e o profano, reinventando e mantendo as tradições consolidadas na sociedade capixaba. Elas têm como um dos fenômenos culturais e religiosos os patrimônios religiosos e as danças folclóricas presentes no calendário estadual nas diversas comunidades que vão de norte ao sul do Estado.⁹¹

De acordo com o *Atlas do folclore capixaba*, as danças folclóricas estão em crescimento pelo Estado e demonstram um entrelaçamento entre as tradições culturais e religiosas, que caracterizam as expressões culturais africanas, tais como a Capoeira, o Congo, o Jongo, o Caxambu, Mineiro-Pau e o Ticumbi. Essas manifestações folclóricas se manifestam através das expressões e dos folguedos para celebrar os santos e sua divindade, tais como, o Bate Flechas e as demais rodas de Congo, que surgiram para homenagear São Sebastião e fazer alusão à disputa entre os mouros e os cristãos que ocorreu no passado como também ao naufrágio de um navio negreiro ocorrido nas terras litorâneas capixabas.

⁸⁹ FERREIRA, 2017, p. 63-73.

⁹⁰ CAPAI, 2009, p. 84-92.

⁹¹ CAPAI, 2009, p. 84-92.

O Congo Bate Flechas é semelhante à folia de Reis. Essa festa foi disseminada pelos europeus no Brasil, fazendo-se presentes nos meses de dezembro a janeiro dentro do ciclo natalino trazidos pelos portugueses.⁹² No Espírito Santo, o Congo possui grande representatividade cultural e continua lutando para garantir sua identidade cultural e religiosa, vencer os preconceitos e o racismo religioso cultural. Nas cidades litorâneas e especificamente no Estado do Espírito Santo, realiza-se uma homenagem a São Benedito, porque é considerado um santo negro que naufragou nas terras capixabas.

De acordo com as descrições do *Atlas do Espírito Santo*, São Benedito, apesar de ter nascido na Itália, era descendente de escravos e foi criado a partir dos princípios católicos romanos. Ele teve uma vida dedicada à religião e, após seu falecimento precoce, porque era jovem, seus feitos e prodígios foram reconhecidos em Portugal, ainda no século XVII, chegando ao Brasil durante o século XVIII. Nesse contexto, os escravos e os moradores das regiões litorâneas o veneravam como uma atitude de gratidão, por não terem naufragado durante o dia de comemoração ao santo São Benedito.⁹³

As danças de Congo no Espírito Santo destacam que o naufrágio de São Benedito ocorreu nas terras capixabas, na cidade de Serra, na praia de Nova Almeida. Sendo assim, faz parte dos festejos populares por todo o Estado, resultando em grupos de identidade negros constituídos por cerca de cinquenta até duzentas pessoas, entre homens e mulheres, que passaram a realizar a fincada do mastro anualmente nas diferentes regiões litorâneas do Espírito Santo. No Municípios de Aracruz-ES, a comunidade local celebra o santo São Benedito por gratidão à providência divina durante o naufrágio em que os escravos que conseguiram sobreviver se agarraram ao mastro, simbolizando a puxada de barco que envolve o Congo. De acordo com Humberto Capai:

Pagamento de promessa por parte de escravos que se salvaram de um naufrágio agarrando-se ao mastro do navio. A origem da festa em Aracruz também remete à história de um navio que, carregado de escravos, naufragou na costa do Espírito Santo. Durante o naufrágio, os escravos clamaram à Providência Divina e pediram ajuda a São Benedito, conseguindo sobreviver agarrando-se ao mastro do navio, razão por que, simbolicamente, se puxa o barco com o mastro dentro, em cortejo envolvendo toda a comunidade.⁹⁴

Para ampliar o conhecimento acerca do Congo capixaba, vale citar as expressões de Inara Macedo, que reflete sobre a diversidade de manifestações populares que se correlacionam

⁹² CAPAI, 2009, p. 84-92.

⁹³ CAPAI, 2009, p. 84-92.

⁹⁴ CAPAI, 2009, p. 84-92.

nas diferentes comunidades no Estado do Espírito Santo.⁹⁵ A autora procura resgatar a história original referente ao surgimento do Congo até as interferências do capitalismo atual nas roda de Congo, que, atualmente, misturam-se com as demonstrações entre a fé, a cultura e a mercantilização através da inserção do capital, em que, muitas vezes, a riqueza cultural acaba sendo desvalorizada. Inara Macedo faz menção do legado do Mestre Alcides, homem negro que disseminou e incentivou o Congo nas cidades do Espírito Santo, criando e fortalecendo o Congo de Vila Velha-ES.⁹⁶

Cabe destacar que o Congo de Vila Velha-ES, apesar de não ser o objeto de estudo desta pesquisa, contribui significativamente para a compreensão da herança do Congo em todo o território capixaba. Além disso, ele fortalece a consolidação do Congo de Cachoeiro de Itapemirim-ES abordado nesta pesquisa. Logo, dada a importância desse elemento cultural, apresenta-se uma retrospectiva que Inara Macedo faz em relação ao Congo em algumas cidades do Espírito Santo, dentre as quais delimita-se as seguintes: Vila-Velha, Serra, Aracruz e Cachoeiro de Itapemirim.⁹⁷

A pesquisa de Inara Macedo apresenta, através da história do Mestre Alcides, detalhes importantes da constituição do Congo de Vila Velha-ES. A autora centra-se na Barra do Jucu e suas influências na consolidação da cultura do Espírito Santo. Ela destaca que o Mestre Alcides se deixou influenciar pelo sincretismo religioso, ao deixar a religião africana para frequentar uma religião neopentecostal, na esperança de cura para sua esposa, como será explicado mais adiante. Por consequência dessa escolha, ele perdeu seu posto de líder do Congo na região.⁹⁸

Para Inara Macedo, a trajetória do Congo na cidade de Vila Velha-ES foi atravessada por questões sincréticas, possibilitando o debate que envolve as relações entre o sagrado e o profano, para conhecer a essência do Congo que foi herdado a partir de manifestações de fé e expressão de gratidão aos santos, que, no decorrer de sua história, vem flertando com o profano e com as investidas no capitalismo em relação à produção de material e às apresentações culturais financiadas tanto pela economia local quanto pelo Poder Público, colocando em risco a identidade desse fenômeno.⁹⁹

O Congo no Espírito Santo surgiu através do descendente de escravos Alcides Gomes da Silva, que, desde a infância, conhecia e participava do Congo e das feituas dos tambores

⁹⁵ MACEDO, Inara N. *A história de Mestre Alcides Gomes da Silva*. Monografia (Bacharelado em Artes) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. p. 28-31.

⁹⁶ MACEDO, 2008, p. 34.

⁹⁷ MACEDO, 2008, p. 34.

⁹⁸ MACEDO, 2008, p. 34.

⁹⁹ MACEDO, 2008, p. 35.

com os/as moradores da região. Durante a adolescência, ele participou de Marujadas, Bandas de Congo e outras manifestações populares. Essas participações o levaram a ser Mestre de Congo em sua vida adulta. O Mestre Alcides reunia os festejos para homenagear e disseminar a fé em São Benedito em diferentes regiões do Estado, sendo a região da Barra do Jucu, em Vila Velha-ES, a mais visitada.¹⁰⁰

Nessa região, a convite dos/as moradores/as, ele promovia as rodas de Congo nos quintais e, aos poucos, essa prática foi tornando-se frequente até que se tornou adulto e líder da primeira banda de Congo da região. A partir daí, Mestre Alcides organizou uniformes e mais instrumentos de sopro e percussão para o grupo. Essa oficialização causou certos conflitos de ideias, porque a prática do Congo não era bem-vista por muitos moradores católicos romanos e evangélicos, sendo necessárias algumas intervenções judiciais para a continuação desse legado cultural na região.¹⁰¹

Os movimentos excludentes em relação à intolerância com o Congo precisaram em determinadas ocasiões de intervenções judiciais para que a banda pudesse realizar apresentações em locais públicos – ruas e praças. Esses conflitos ganharam notoriedade entre os universitários, intelectuais e estudantes que, ao chegarem na região da Barra do Jucu, demonstraram interesse em lutar para que a banda de Congo pudesse se apresentar em locais públicos. Esses movimentos de lutas judiciais e as mediações com a comunidade foram essenciais para diminuir os conflitos em relação ao preconceito religioso. Em virtude desses diálogos, alguns desses conflitos religiosos e culturais foram sendo eliminados e serviram de apoio e incentivo para outros grupos de Congos de outras regiões romperem com a intolerância religiosa e prosseguirem na manifestação de expressar sua cultura.¹⁰²

De acordo com Inara Macedo, a trajetória do Congo na Barra do Jucu enfrentou também o preconceito religioso quando Mestre Alcides foi influenciado a deixar o Congo e ingressar em uma igreja evangélica, a fim de encontrar cura para a saúde de sua esposa que se encontrava gravemente enferma. A autora explica o seguinte:

Vizinho de uma igreja evangélica, foi aconselhado por um pastor a se desfazer dos tambores, pois segundo ele estavam associados “à macumba”, o motivo pelo qual a vida do casal não estava bem. Com o passar do tempo sua situação agrava-se e ele resolve vender os tambores e ingressar à religião evangélica.¹⁰³

¹⁰⁰ MACEDO, 2008, p. 36.

¹⁰¹ MACEDO, 2008, p. 34-43.

¹⁰² MACEDO, 2008, p. 34-43.

¹⁰³ MACEDO, 2008, p. 45.

Nesse contexto, Mestre Alcides perdeu seu posto de Mestre e mesmo não se adaptando aos rituais e às tradições da igreja evangélica, ao retornar para o Congo, não conseguiu recuperar seu posto de mestre, uma vez que o cargo já havia sido ocupado por Honório Oliveira Amorim. Esse fato contribuiu para o surgimento de outras rodas de Congo na região da Barra do Jucu e para ampliar o conhecimento sobre essa manifestação nas mídias, ocasionando grande vulto de eventos de roda de Congo frequentadas por universitários e intelectuais. Por volta da década de 1980, houve novos embates, quando o sambista Martinho da Vila, ao participar do evento, se encantou com as entoadas e convidou os componentes da Banda para participarem com ele em um *show* realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.¹⁰⁴

Esse evento representou um marco na história da tradição do Congo da Barra do Jucu, que passou a ser amplamente conhecida. Além disso, o evento contribuiu para os debates sobre a mercantilização desta cultura, provocando conflitos e discussões em relação às características da manifestação do Congo durante as festividades que, naquele momento, estavam caminhando para adentrar no campo da cultura e do turismo capixaba, o que não era o objetivo dos participantes do Congo original, porque descaracterizava a manifestação do fenômeno em questão, bem como causou movimentos de resistências por parte do Mestre Alcides e de seus/suas seguidores/as para manter as características da fé no Congo capixaba.¹⁰⁵

Segundo Inara Macedo, o Mestre Alcides faleceu aos noventa e oito anos, e sua influência no Congo capixaba deixou um legado importante não apenas no Congo da Barra do Jucu como em outras cidades do Espírito Santo, que consideram São Benedito como alguém escolhido por Deus para ser o chefe das bandas de Congo, realizando as festas com características sagradas e profanas e homenageando o santo padroeiro das bandas de Congo locais, onde os membros das bandas de Congo carregam os mastros nas costas com oferendas e cantorias para realizar a fincada do mastro, em dezembro, e a retiram, em janeiro do ano seguinte.¹⁰⁶

Nessas celebrações, durante os festejos da fincada do mastro, comumente se percebe um misto de rituais e expressões, envolvendo batucadas, gritos, choros, fogos e músicas. Nessa ocasião, as mulheres carregam os estandartes com as imagens do santo padroeiro, ou imagens de caráter religioso. Os homens, por sua vez, tocam os tambores e os demais instrumentos de som e percussão criados por eles. O auge da manifestação é a parada para fincada do mastro em um buraco preparado anteriormente pelos congueiros.¹⁰⁷

¹⁰⁴ MACEDO, 2008, p. 45.

¹⁰⁵ MACEDO, 2008, p. 45.

¹⁰⁶ MACEDO, 2008, p. 46.

¹⁰⁷ MACEDO, 2008, p. 45.

Inara Macedo ressalta que, durante as manifestações de gratidão ao santo São Bendito, é possível perceber alguns devotos tentando se aproximar do mastro para retirar as fitinhas com as medalhinhas do santo e manter a valorização da festa. Além disso, é possível perceber indivíduos que, segundo a autora, mostram-se alienados por participarem das festividades, contudo, desconhecem sua história e seus rituais.¹⁰⁸

Inara Macedo finaliza seus argumentos informando que atualmente as festas de Congo estão sendo envolvidas, convidadas e contratadas para participar de festas públicas, de *shows* e eventos em geral. Para autora, alguns perigos podem acometer a tradição popular das bandas de Congo, tais como, o estilo do ritual que, ao ser apresentado nas comunidades com o objetivo religioso, tem como organização a roda, representando a lua e oportunizando maior harmonia entre os representantes e tocadores. Para Inara Macedo, esse tipo de envolvimento coloca em risco a relação com o transcendente, porque os membros da banda não conseguem se conectar uns com os outros, diante de tantos equipamentos eletrônicos e tecnologia, que, em geral, exigem uma apresentação nos moldes de um *show*.¹⁰⁹

A pesquisa de Inara Macedo colabora para que este estudo amplie o conhecimento em relação às concepções sobre as raízes do Congo brasileiro no Espírito Santo, que certamente surge como manifestação da fé e se entrelaça com a identidade religiosa presente no sincretismo religioso no país. O Congo amplia, através do envolvimento com profano, as diferentes relações que ora podem colaborar para a manutenção de sua tradição nas comunidades, e ora podem contribuir para a disseminação de valores capitalistas, mercadológicos e sociais, que desvinculam os valores tradicionais da cultura de cada grupo social, mas que são utilizados como recursos para afirmar as diferenças entre as classes sociais e colabora para a manutenção do preconceito e da intolerância entre os indivíduos dos diferentes grupos sociais.¹¹⁰

Desse modo, o Congo manifesta as expressões e as relações que evidenciam o tempo sagrado, que perduram por séculos em diferentes tempos históricos, de modo que o sagrado, após sua santificação, acaba sendo reproduzido por meio das festas anuais, que trazem nas comunidades e nos grupos os rituais e as manifestações religiosas e culturais. De acordo com Mircea Eliade:

Na realidade, o ritual pelo qual o homem constrói um espaço sagrado é eficiente à medida que ele reproduz a obra dos deuses. A fim de compreendermos melhor a necessidade de construir ritualmente o espaço sagrado, é preciso insistir um pouco na

¹⁰⁸ MACEDO, 2008, p. 44-45.

¹⁰⁹ MACEDO, 2008, p. 46.

¹¹⁰ BRANDÃO, Carlos R. *A cultura na rua*. Campinas: Papirus, 1989. p. 37.

concepção tradicional do “mundo”: então logo nos daremos conta de que o “mundo” todo é, para o homem religioso, um “mundo sagrado.”¹¹¹

No pensamento de Mircea Eliade, o ser humano constrói um espaço sagrado e reproduz a obra do transcendente para cultuar seus deuses ao longo dos anos, com a intenção de perpetuar sua origem, sua herança cultural e religiosa. O Congo é uma dessas expressões que estão consagradas como herança cultural, de modo que está consolidado em diferentes cidades capixabas como foi apresentado anteriormente.¹¹²

No entanto, ele não está livre de atitudes preconceituosas e racistas, que podem ser evidenciadas nas mídias sociais e nos jornais, como consta nas recentes reportagens apresentadas pelo *Século Diário/ES*. Em relação ao Congo capixaba, o *Século Diário* apresentou uma recente matéria, debatendo sobre os preconceitos e sobre a intolerância religiosa em relação ao Congo, durante os festejos de fim de ano. O jornal destaca a cultura racista que aplaca o país desde sua constituição, no tocante às manifestações da cultura afro-brasileira, associando aos dogmas e aos paradigmas das mentes conservadoras que insistem em dominar a cultura religiosa brasileira em pleno século XXI. Durante a entrevista, essa triste realidade foi pontuada por mestres do Congo e congueiros, que relataram ao jornal as diferentes investidas em relação à intolerância religiosa no âmbito religioso e social. Um dos mestres entrevistados fez menção à necessidade de judicializar um vizinho, que o fez mudar de residência por causa dos preconceitos e das perseguições em relação à sua religião.¹¹³

Os/as entrevistados/as pelo jornal *Século Diário* relataram que são chamados/as de forma pejorativas de *macumbeiros*. É sabido que casos extremos de intolerância são mais raros na atual sociedade, mas os preconceitos ainda ocorrem com certo vulto, nos dias de hoje, nos diversos Municípios do Estado do Espírito Santo e no Brasil. Essas atitudes de preconceitos acontecem, porque muitas pessoas ainda desconhecem que, na atualidade, as bandas de Congo são compostas por indivíduos católicos romanos, espíritas, evangélicos, umbandistas, candomblecistas, ateus, e/ou de outras denominações, os quais lutam pela preservação da cultura popular.¹¹⁴

Em uma entrevista concedida ao jornal *Século Diário*, Mestre Vitalino argumentou que ainda percebe olhares de reprovação em relação às apresentações do Congo nas ruas e nas

¹¹¹ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 21.

¹¹² ELIADE, 1992, p. 21.

¹¹³ SÉCULO DIÁRIO. *Congo ainda enfrenta intolerância religiosa no Espírito Santo*. 24 nov. 2019. [online]. [n.p.].

¹¹⁴ SÉCULO DIÁRIO, 2019, [n.p.].

praças. Para ele, raramente esses grupos são convidados a participarem de eventos ou ações dentro de instituições escolares, ou seja, espaços que deveriam desenvolver interlocuções e vivências para romper com a intolerância.¹¹⁵

No cotidiano das escolas, percebemos que, em um determinado ano letivo, alguns/mas estudantes pediram para se retirar durante as apresentações de Congo, ou deixaram de participar de oficinas de produção de instrumentos, após os pais, mães ou responsáveis, em geral evangélicos, afirmarem que aquela era uma manifestação demoníaca. Essas evidências demonstram que a intolerância religiosa precisa ser vencida no ambiente escolar, para, de fato, transformar a visão das famílias dos/as estudantes em relação à cultura do Congo¹¹⁶.

De forma semelhante, Beatriz Rêgo, que atua como coordenadora da Banda de Congo Mestre Honório, percebe a manifestação da intolerância em relação ao Congo da Barra do Jucu. Em suas palavras, ela destaca o seguinte: “quando vivo, Honório fez um esforço de separar os cantos mais ligados às práticas de terreiro do repertório, justamente para evitar o preconceito e mostrar a diferença entre as manifestações”¹¹⁷. Beatriz Rêgo ressalta ainda:

Tinha receio com os excessos étlicos nas bandas, que aos poucos foram controlados, mas também fazem parte dos festejos e podem ser parte da motivação dos preconceitos. Festa, bebida, tambores, cantoria, gente na rua. Sempre houve quem se incomodasse, ainda mais se isso tiver origem no povo negro. Beatriz entende que desde que começou no congo, as coisas na verdade têm melhorado aos poucos e o preconceito diminui. Mas ainda existe. O que é inaceitável. ‘Gostando ou não, tem que ter respeito’, exige.¹¹⁸

Esses relatos advertem sobre a necessidade de se manter atento à relevância do tema discutido nesta pesquisa. Além de atual, trata-se de um tema que pode ser instrumentalizado no processo de intervenção e ruptura com atitudes que vão na contramão dos direitos humanos. Todo indivíduo tem direito à liberdade de expressar sua fé e sua cultura. Essas expressões também estão garantidas na lei nº 10.639, de 2003, que estabelece o ensino da história e da cultura afro-descendente nas instituições de Educação Básica e superior, em todo o território brasileiro, e contribui para a ruptura com o proselitismo, garantindo, assim, a laicidade no ambiente escolar.¹¹⁹

Dessa forma, é preciso compreender que as instituições escolares devem problematizar e dialogar sobre as diversidades e as múltiplas perspectivas, através de políticas públicas que,

¹¹⁵ SÉCULO DIÁRIO, 2019, [n.p.].

¹¹⁶ Relato da autora desta pesquisa com base em suas aulas: Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹¹⁷ SÉCULO DIÁRIO, 2019, [n.p.].

¹¹⁸ MORENO, Luciano. *Itapemirim*: como tudo começou. Serra: Formar, 2016. p. 20-22.

¹¹⁹ LENCI, 2022, p. 57.

de fato, favoreçam o respeito ao ser humano e à sua identidade cultural e religiosa. Nesse fito, é importante abordar o Congo e sua constituição na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, pontuando como essa tradição pode ser acolhida e desenvolvida em um movimento de construção coletiva no ambiente da sala de aula, através de abordagens coletivas realizadas pelos/as docentes, que, ao se unirem, podem transmitir e construir um legado cultural junto aos/as estudantes e aos/as moradores/as da região que, por ventura, venham demonstrar atitudes de intolerância em relação ao Congo, em especial como conteúdo do currículo escolar nas aulas de Educação Física e de Ensino Religioso.

2.2 O Congo no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES e impacto nas cultura afro-brasileira dos indivíduos

Frente ao contexto de pluralidade cultural e sincretismo religioso, pode-se encontrar no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES uma larga caracterização da diversidade e da multiplicidade cultural. Ela teve início com a chegada dos imigrantes europeus e seus escravos, que buscavam sucesso na produção de produtos agrícolas, tais como: a cana de açúcar, o café, o algodão e a exploração de madeiras nativas. Ao chegarem nesta cidade, tanto os imigrantes quanto os escravos trouxeram forte influência sobre a constituição da cultura, de modo que as expressões afro-brasileiras podem ser evidenciadas em diferentes manifestações, das quais destaca-se o Congo Bate Flechas, que emerge como um elemento cultural que remete aos rituais e às celebrações da cultura que se configuram nas práticas religiosas, através dos fenômenos ou dos fatos expressos na identidade de cada roda de Congo.

Segundo Luciano Moreno, Cachoeiro de Itapemirim, assim como as demais regiões colonizadas na capitania do Espírito Santo, recebeu, desde o princípio da exploração de suas terras, lavouras de cana-de-açúcar. A extensão territorial desse Município, na época, era cercada por canaviais reunidos na fazenda, que foram ampliados após a efetiva colonização, que ocorreu no final do século XVIII, para o cultivo do café, do algodão, do fumo e das serralheiras que exploravam as madeiras.¹²⁰

Para Luciano Moreno, o Porto de Cachoeiro de Itapemirim era o mais próximo da capital imperial, o que favorecia as lavouras e o comércio local. Além disso, a localização do Porto contribuiu para a expansão das fazendas cafeeiras na região, o que favoreceu a abertura de

¹²⁰ MORENO, 2016, p. 20-22.

outras fazendas produtoras que trouxeram para a Vila de Itapemirim os/as imigrantes e seus escravos.¹²¹

Nessa direção segundo Hebe Mattos,

O Itapemirim era uma grande fazenda que pertenceu primeiro ao Sargento Mor Ignácio Pedro Cacunda, que a vendeu ao Capitão Balthazar Caetano Carneiro e este ao Capitão José Tavares de Brum (sogro do Sargento Mor Joaquim Marcelino da Silva Lima, mais tarde Barão de Itapemirim). A sede da Fazenda, que era de açúcar, ficava no morro contíguo à atual vila, no lugar conhecido por 'Fazendinha'. Ali existiu a Capella que foi a primeira da povoação.¹²²

Gradativamente, o município de Cachoeiro de Itapemirim-ES passou por grandes transformações econômicas, culturais e políticas que ampliaram seu repertório cultural e econômico. O município em questão, fora consolidada com um forte aparato para o agronegócio, envolvendo os diferentes patrimônios culturais geográficos que possuía, tais como, as cachoeiras e os montes, além dos monumentos históricos ligados à sua religiosidade.¹²³

Nessa direção, Cachoeiro de Itapemirim-ES, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta, atualmente, uma população de aproximadamente 185.786 habitantes, e a densidade demográfica é de 214,89 habitantes por quilômetro quadrado.¹²⁴

Essa população está distribuída em onze regiões administrativas, compreendendo os seguintes bairros: Cachoeiro de Itapemirim, Burarama, Conduru, Córrego dos Monos, Coutinho, Gironda, Gruta, Itaoca, Pacotuba, São Vicente e Vargem Grande do Soturno. Quanto aos dados educacionais, aproximadamente 97,2% da população de seis a quatorze anos encontra-se escolarizada. No entanto, indica-se que, entre a população de 35 a 70 anos, o índice de analfabetismo é grande.¹²⁵

No que tange à religião, pode-se aferir que Cachoeiro de Itapemirim é constituída de grande pluralidade religiosa, conforme a descrição realizada no quadro abaixo:

Quadro 1. Pluralidade em Cachoeiro de Itapemirim¹²⁶

Religião	Quant. Pessoa		Quant. Pessoa
----------	---------------	--	---------------

¹²¹ MORENO, 2016, p. 86.

¹²² MATTOS, Hebe. Colonização e escravidão no Brasil: memória e historiografia. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria F. *O Brasil colonial: Volume 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 209.

¹²³ MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. p. 17.

¹²⁴ IBGE. *Resultado dos Dados de Cachoeiro de Itapemirim: 2020*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹²⁵ IBGE, 2020, [n.p.].

¹²⁶ Adaptado de: IBGE, 2020, [n.p.].

Sem religião	12.822	Ateu	451
Católica apostólica Romana	112.082	Budismo	34
Católica apostólica brasileira	95.	Candomblé	127
Umbanda	29	Umbanda e candomblé	156
Católica ortodoxia	67.	Espirita	1.938
Agnóstico	20	Evangélica	60.497
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos últimos dias	192	Não determinada e múltiplo pertencimento	283
Hinduísmo	-----	Novas religiões orientais	13
Judaísmo	-----	Testemunho de Jeová	1120
Outras religiões cristãs	305.	Religiões indígenas	-----
Islamismo		Tradições exotéricas	49
Não sabe	89.		

Desta maneira, observa-se que entre as religiões mencionadas pelo IBGE, em 2020, recebem destaque, quanto ao pertencimento da população: a vertente cristã Católica Apostólica Romana, com 112.082 pessoas; os evangélicos, com 60.497 pessoas; e os sem religião, com 12.822 pessoas. Esses dados, embora sejam recentes e oficiais, pode gerar certa curiosidade, em especial quando se atenta para a população espírita, que possui 1.938; o candomblé, com 127; a umbanda, com 29; e a umbanda e o candomblé, com 156 pessoas, em uma cidade cuja formação vem de raízes afrodescendentes, conforme é demonstrado pelos textos e documentos mensurados neste estudo.¹²⁷

Considera-se necessário provocar essa discussão, mesmo não sendo o objeto direto desta pesquisa, porque acredita-se que os dados apresentados pelo IBGE dizem muito sobre as respostas procuradas nestas linhas, ou seja, sobre a resistência ao Congo no ambiente escolar. No momento em que esta manifestação se apresenta metodologicamente no currículo escolar, em virtude dos preconceitos racistas contra as religiões populares, em geral, os/as docentes se intimidam, e os/as estudantes perdem a oportunidade de aprofundar as experiências

¹²⁷ IBGE, 2020, [n.p.].

pedagógicas, utilizando o Congo como recurso metodológico, prático e atraente para a comunidade escolar. Nesse sentido, a riqueza cultural intrínseca à identidade dos negros se mostra fundamental e relevante para o fortalecimento da identidade do currículo nas escolas do Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Esta cidade apresenta os indivíduos negros como a maioria entre os indivíduos que povoaram a região.¹²⁸

Os negros trouxeram consigo suas culturas e tradições, com um vasto repertório de rituais comuns às religiões de matriz africana. As casas de orações dessa população foram tombadas como patrimônio histórico imaterial, e, entre essas casas, encontra-se o ritual de danças, a tocada de tambores e as cantigas realizadas pelo grupo Congo. As manifestações religiosas do grupo de Congo têm por objetivo limpar o ambiente de forças negativas e demonstrar louvor e gratidão a São Sebastião. Esse grupo é composto por uma banda de música que utiliza tambores e instrumentos de sopro, que, em geral, são tocados por homens, além da presença de dançarinas que dançam, manifestando movimentos corporais que remetem às flechas. A banda de Congo Bater Flecha realiza eventos festivos desde então, porém, ao longo dos anos, ela precisou se amoldar às celebrações católicas romanas para interagir com a comunidade local, sendo referência cultural e religiosa em Cachoeiro de Itapemirim-ES.¹²⁹

Ressaltamos que as adequações que os negros e seus descendentes se submetem para garantir as rodas de Congo nas festividades ocorrem em todo o país, como procurou-se demonstrar através das contribuições de Talita Ferreira, quando abordou-se o Congo no município de Barbacena-MG, no capítulo anterior. Esse comportamento indica que o Congo sofre preconceito em relação à sua constituição e que só é aceito quando se submete à cultura religiosa cristã local. Isso acaba sendo uma interferência negativa em relação à cultura africana e à identidade cultural dos congueiros. A imagem a seguir demonstra o Congo celebrado em Cachoeiro de Itapemirim-ES, através do grupo Bate Flechas, em um local público, expressando suas manifestações culturais e religiosas:

¹²⁸ MATTOS, 2014, p. 210.

¹²⁹ OLIVEIRA, Osvaldo M. Congo: demarcador de identidade em uma comunidade quilombola. *Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, Vitória, a. 2, n. 3, 2018. p. 107.

Figura 1. Apresentação do grupo Bater Flechas¹³⁰



O Congo retratado na imagem acima é consagrado como patrimônio vivo na história cultural cachoeirense. Ele é perpassado por danças em louvor e gratidão a São Sebastião. Os caboclos flecheiros utilizam os seguintes instrumentos de sopro: pistão ou trompete, trombone, bombardino, baixo, flauta e saxofone. Além disso, eles utilizam instrumentos de percussão, tais como: farol, bumbo, prato, atabaque. Cada um de seus adeptos utiliza duas flechas para marcar o ritmo, junto à batida dos pés, enquanto entoam pontos e cânticos em reverência ao santo.¹³¹

Ao observar a apresentação do Congo Bate Flechas, através da imagem acima, é possível perceber e compreender as semelhanças nos trajes, nas danças e na celebração, de modo geral, do Congo capixaba de Cachoeiro de Itapemirim-ES com a cultura africana. Essas aproximações ou semelhanças nas vestimentas e nos rituais culminam nos estranhamentos por parte dos/as espectadores/as e desconhecedores/as da história, da cultura e das religiões afro-brasileiras, ocasionando interpretações preconceituosas e caracterizando diversos preconceitos. Dentre os preconceitos, pode-se mencionar os sociais, raciais e principalmente o religioso. Acerca do preconceito religioso com a cultura africana, vale destacar que as atitudes de intolerância religiosa no ambiente escolar remontam ao desenho necessário para que se possa dialogar sobre as possibilidades de apropriação do conhecimento em relação à junção entre a fé e a cultura. Esse esforço pode promover o diálogo inter-religioso na sociedade como um todo, sobretudo no ambiente escolar.

¹³⁰ ESPÍRITO SANTO NOTÍCIAS. *Atlas do folclore capixaba*. 12 mai. 2018. [online]. [n.p.].

¹³¹ ESPÍRITO SANTO NOTÍCIAS, 2018, [n.p.].

Atualmente, o município de Cachoeiro de Itapemirim-ES está sendo focalizado como objeto deste estudo. Considera-se, pois, as possibilidades de que o currículo entrelaçado de forma interdisciplinar com os componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física pode articular uma rede de interdependência entre os conteúdos chamados pela BNCC de objetos de estudo, para discutir as possibilidades de aprendizagem e de resistência através do Congo.

2.3 O currículo escolar do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES

O sistema educacional de Cachoeiro de Itapemirim-ES possui setenta e sete instituições escolares municipais. Dentre elas: trinta e seis são instituições de Educação Infantil; vinte e três do Ensino Fundamental, séries iniciais; e dezoito são instituições de Ensino Fundamental, séries finais, distribuídas nas áreas urbana e rural. Nesta direção a pesquisa está sendo realizada com as vinte e três escolas de Ensino Fundamental séries iniciais e com as dezoito escolas de ensino fundamental das séries finais, posto que nestas instituições escolares temos a presença de docentes de Ensino Religioso e Educação Física. E nas demais escolas que ofertam educação infantil não existe no currículo aulas de Ensino religioso.¹³²

O município Cachoeiro de Itapemirim-ES organiza o currículo escolar a partir do currículo do Espírito Santo, acatando as sugestões e os direcionamentos da BNCC e dos documentos oficiais em relação à elaboração do currículo das instituições escolares. Nessa perspectiva, considera-se o *status* de protagonista que os/as estudantes precisam desenvolver quando matriculados/as no ambiente escolar. O sistema de ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES conta ainda com o Conselho Municipal de Educação, atuante na fiscalização e no acompanhamento das ações desempenhadas nas escolas e na Secretaria de Educação.

As escolas municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES estão em processo de construção das diretrizes municipais de ensino, de modo que sistematizam as metodologias de ensino e os conteúdos através das propostas pedagógicas, isto é, do chamado Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projetos em sala de aula, sempre com o olhar voltado para a BNCC e para o currículo do Espírito Santo, como documento oficial para nortear as ações pedagógicas neste ambiente. Ou seja, espera-se consolidar a escola como espaço privilegiado para a construção da cultura de paz e de respeito ao outro, isentando-se do preconceito e do racismo religioso.

¹³² ESPÍRITO SANTO (Estado). *Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011*. [Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo]. Vitória: Governo do Estado. [online]. [n.p.].

Porém, em sua atuação docente, a autora da pesquisa observa as dificuldades encontradas quando, por exemplo, os/as estudantes e os/as docentes demonstram não aceitar de forma reflexiva a cultura do Congo na sala de aula. Na verdade, eles/as aceitam o Congo apenas como um elemento cultural apresentado de forma superficial nas apresentações de eventos escolares, sem mensurar suas raízes e os fundamentos de cada ritmo musical, das danças e dos rituais que constituem as congadas. Ou seja, não se aprofundam os conhecimentos nas habilidades e nas competências previstas na BNCC, como também na construção do currículo formal e prescrito. Por isso, são necessárias intervenções capazes de indicar e provocar discussões sobre estratégias para ressignificar os conceitos em relação às tradições do Congo na história da configuração da identidade cultural brasileira, respeitando seus ritos e suas manifestações imbuídas nas tradições religiosas africanas. Espera-se, com isso, extrair dessas manifestações os aspectos culturais e religiosos que se misturaram às demais religiões para continuar sendo celebradas no interior das comunidades, mas que, também, mantém-se como ferramenta de resistência em relação aos diversos preconceitos e discriminações que envolvem o Congo nas diferentes regiões.¹³³

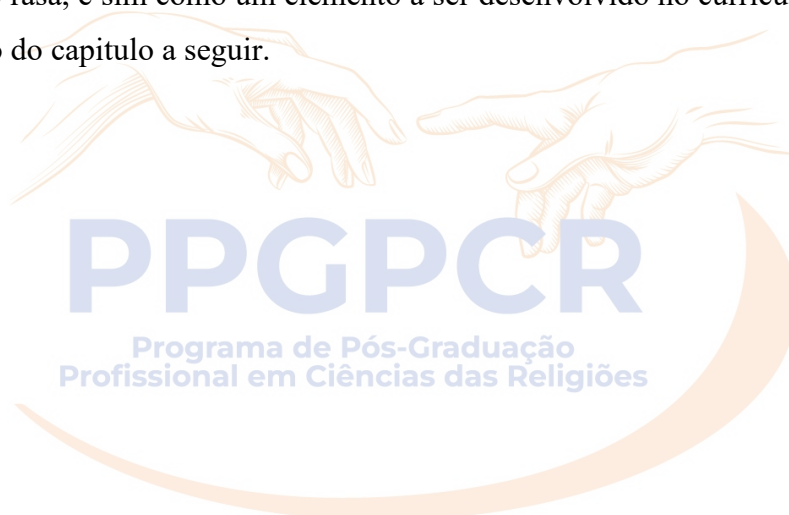
De fato, um trabalho pedagógico pautado nos pressupostos do currículo crítico e reflexivo, assim como é defendido por Ivor Goodson, como foi abordado no primeiro capítulo deste estudo, precisa considerar as características implícitas no bojo da comunidade local. Logo, sendo o Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES uma região em que o Congo e suas representações culturais e religiosas possuem forte identidade entre os indivíduos, esse aspecto contribui para a riqueza cultural brasileira. Por isso, é importante abordar esse conteúdo nas escolas públicas municipais do sistema de educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES, buscando responder a seguinte questão: como as aulas Educação Física e de Ensino Religioso podem, de forma interdisciplinar, articular os conteúdos curriculares para a comunidade escolar conhecer a cultura do Congo no ambiente escolar, discutindo sobre a identidade cultural afro-brasileira presente e pertencentes à tradição da cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES?

Ao nosso ver, os componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física podem, de forma interdisciplinar, contemplar a abordagem desse tema através dos temas transversais e dos objetos de estudos. No entanto, pretende-se investigar objetivamente se é possível: contextualizar as Ciências das Religiões na BNCC; identificar a importância da cultura afro-brasileira na identidade cultural da cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, observando em que medida essa identidade é dialogada nas escolas municipais de Ensino

¹³³ LENCI, 2022, p. 70.

Fundamental dessa cidade; apresentar o componente curricular de Educação Física, apontando na BNCC em qual unidade temática o Congo deve ser abordado; propor um projeto pedagógico orientador como proposta de intervenção para o sistema de educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES, indicando a superação do racismo através de metodologias interdisciplinares, utilizando o Congo como um dos possíveis procedimentos metodológicos nas aulas dos componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física.

Para prosseguir na busca por resultados para este estudo, assertivamente, menciona-se que o estudo de caso desta pesquisa se direciona aos/às docentes de Educação Física e aos/às docentes de Ensino Religioso, que lecionam nas escolas municipais de Ensino Fundamental no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Nesse cenário, pretende-se compreender o que esses/as profissionais pensam a respeito do Congo na escola, não apenas como uma apresentação rasa, e sim como um elemento a ser desenvolvido no currículo, sendo necessário a explanação do capítulo a seguir.



3 A IDENTIDADE CULTURAL DO CONGO: UM ESTUDO DE CASO

Neste último capítulo, aprofunda-se as discussões de forma específica a cultura do congo, com base na literatura estudada nos capítulos anteriores e as questões elaboradas para adentrarmos no estudo de caso. Isso contribui para a compreensão dos fenômenos culturais e religiosos em torno do Congo no contexto escolar do município de Cachoeiro do Itapemirim-ES, reconhecendo a importância de abordar no currículo da escola por todos/as os/as docentes.

Neste entendimento, o estudo de caso nesta pesquisa envolve a coleta e análise de uma variedade de informações organizados por entrevistas com perguntas objetivas semiabertas e fechadas podendo ser respondida com respostas de múltiplas escolhas e outras com pequenos parágrafos, as quais foram realizadas via formulário Google Forms, além de observações das práticas docentes observadas durante o tempo em que estive na escola atuando como professora durante toda a minha trajetória no ambiente escolar. As visitas a Secretaria Municipal de Educação foram importantes para a aquisição de leituras de documentos curriculares, projetos e planos de aulas, relevantes para a temática da cultura do Congo na escola. Onde os/as docentes escolhidos para participar da pesquisa foram os que atuam com o componente curricular de Ensino Religioso e os que lecionam para o componente curricular de Educação Física porque estes dois componentes apesar de relevantes na escola muitas vezes ficam isolados na escola por terem carga horária menor. Outro fator que foi considerado para delimitar os/as docentes é a minha profissão como professora de educação física e o exercício de mestranda na pós-graduação em ciências das religiões.

No que concerne ao estudo de caso aqui desenvolvido, destaca-se que na seção 3.1 propõe-se discutir como foram realizados estudo de caso e os desdobramentos que resultaram não só nos desafios, mas também no sucesso da parte prática da pesquisa. Sendo possível conhecer o que pensam os/as docentes de acordo com o seu perfil de trabalho, cada um deles detalhados a partir da interpretação dos gráficos e quadros.

Na seção 3.2 a abordagem inclui as discussões sobre cultura e religião a partir da perspectiva dos docentes entrevistados. Cada docente respondeu ao questionário com respostas descritivas curtas que foram agrupadas por semelhanças ou por repetição porque optamos em conhecer de fato o que cada respondente compreende por cultura e religião. Enquanto que na seção 3.3 apresenta-se a sugestão de um projeto pedagógico para ser apresentado a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES como forma de contribuição nas formações dos/as docentes de Educação Física e Ensino Religioso.

O projeto deverá ter a função de demonstrar aos docentes a possibilidade de articulação

entre os dois componentes para abordar a cultura do Congo através de conceitos e métodos concretos como jogos, danças, confecção de cartazes, teatros e símbolos, como oficinas entre outras atividades, podendo ser desenvolvida na biblioteca, na sala de aula, na quadra e no laboratório de informática, replicando e compartilhando com toda a comunidade escolar, promovendo assim a divulgação da cultura do Congo com respeito as suas características religiosas, compreendendo e aceitando a manifestação dos fenômenos culturais que podem e devem ocorrer na escola.

3.1 Desafios da pesquisa e perfil docente de Ensino Religioso na Educação Física

As escolas municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES, estão localizadas em zonas urbanas e rurais do município, por isso para melhor adequação e adesão da pesquisa, fui a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-Es e fiz contato com a subsecretária de educação para apresentar a carta de aceite do presente estudo e explicar os objetivos e a questão investigativa da pesquisa.

Durante a visita foi possível o acesso aos e-mails e telefones dos /as diretores/as escolares para enviar um breve convite explicando a importância do preenchimento do questionário aos docentes de Ensino Religioso e aos docentes de Educação Física, conforme consta no apêndice (A) desta pesquisa.¹³⁴

Um segundo passo deste estudo de caso foi perceber o desafio que alguns docentes encontram em relação ao manuseio das tecnologias, o que os impediam de acessar o link e responder ao questionário. Então foi necessário ligar pessoalmente para estes profissionais incentivá-los e orientá-los a responder a pesquisa.

Após as ligações, o retorno foi muito positivo. Entrou-se em contato com setenta e sete docentes distribuídos em quarenta e uma (41) escolas das quais enviamos as perguntas. Havia um total de aproximadamente oitenta (80) docentes de educação física e vinte e nove (29) docentes de Ensino religioso, sendo que nem todos estão atuando na sala de aula, porque alguns estão afastados por motivos de atestado e licenças médicas, afastamento para estudo e para atuar na gestão, porém esses dados, apesar de serem relevantes, não interferem no resultado da pesquisa, visto que as discussões estão sendo construídas a partir da quantidade de respondentes que foram aproximadamente sessenta (60).

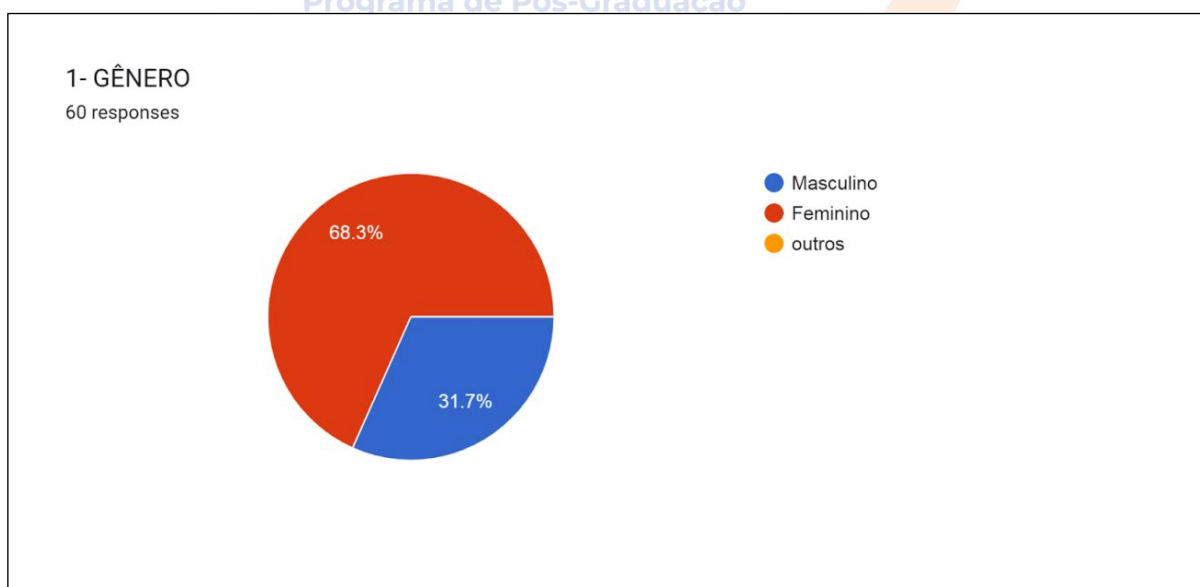
¹³⁴ Para mais informações, consultar o APÊNDICE A da pesquisa. Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

Nessa direção, responderam as questões cerca de sessenta (60) respondentes onde trinta e oito virgula três (38,3%) são docentes de Ensino Religioso e sessenta e um virgula sete por cento (61,7%) são docentes de Educação Física. Cabe ressaltar que um desafio para este ponto do estudo foi que, em uma das questões apenas quarenta e cinco respondentes participaram e outras seis questões foram respondidas por cinquenta e oito (58) respondentes. Esse desafio de compreender o motivo da desistência de alguns respondentes nos colocamos a esclarecer ao longo desta seção.

Assim, os questionários foram organizados pela pesquisadora de forma a dimensionar as discussões que enriqueceram o conteúdo proposto nesse primeiro momento onde exploramos o perfil pessoal de cada respondente constituído por gênero, raça, faixa etária e deficiência. Incluímos a questão sobre deficiência por estarmos atentos a questão da inclusão social e por ter conhecimento que havia um profissional com deficiência física.

Desta forma, visando a análise da constituição do perfil dos/as respondentes, apresenta-se brevemente as informações relevantes sobre o perfil destes docentes que atuam nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Desta forma, passamos as questões que se destinam a responder o perfil dos respondentes. A questão 1 – Gráfico nº 01 – busca investigar o gênero dos/as entrevistados(as).

Gráfico 1. Gênero¹³⁵

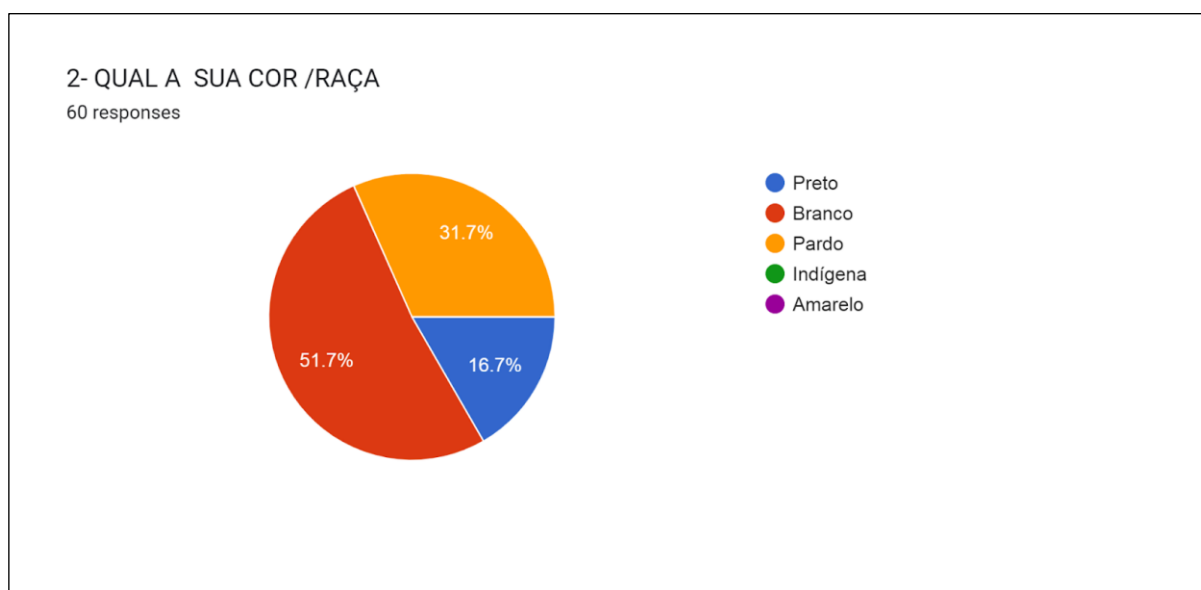


¹³⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

Nessa primeira questão foi constatado que sessenta (60) entrevistados responderam às perguntas. Percebemos que do total de respondentes, sessenta e oito vírgula três por cento (68,3%) se identificam como respondentes docentes do gênero feminino. E trinta e um vírgula sete por cento (31,7%) dos respondentes se identificam como sendo do gênero masculino. Indicando que cem por cento dos respondentes participaram da pesquisa.

Prossegue-se para questão nº 2: Qual a sua cor/raça em continuidade a investigação sobre o perfil individual de cada entrevistado:

Gráfico 2. Qual a sua cor/raça?¹³⁶



Ao responderem sobre a sua cor /raça, dos sessenta (60) respondentes, dezesseis vírgula sete por cento (16,7%) responderam que se consideram preto. Cinquenta e um vírgula sete por cento (51,7%) responderam que se consideram brancos. Enquanto que pardos foram trinta e um vírgula sete por cento (31,7%). Nesta pesquisa não houve responde amarelo ou indígena.

Mas considera-se os dados registrados por cada respondente. Cachoeiro de Itapemirim, como muitas cidades brasileiras, possui uma população culturalmente diversificada, com uma mistura de diferentes raças e etnias.

A composição racial da população de Cachoeiro de Itapemirim reflete a diversidade étnica do Brasil, que é conhecida por sua miscigenação demonstrando a importância de se falar em diversidade cultural e respeito posto que esses dados evidenciam a pluralidade de raça existente em todo o território brasileiro.

Outra informação relevante é que Cachoeiro de Itapemirim possui lei municipal - 7947,

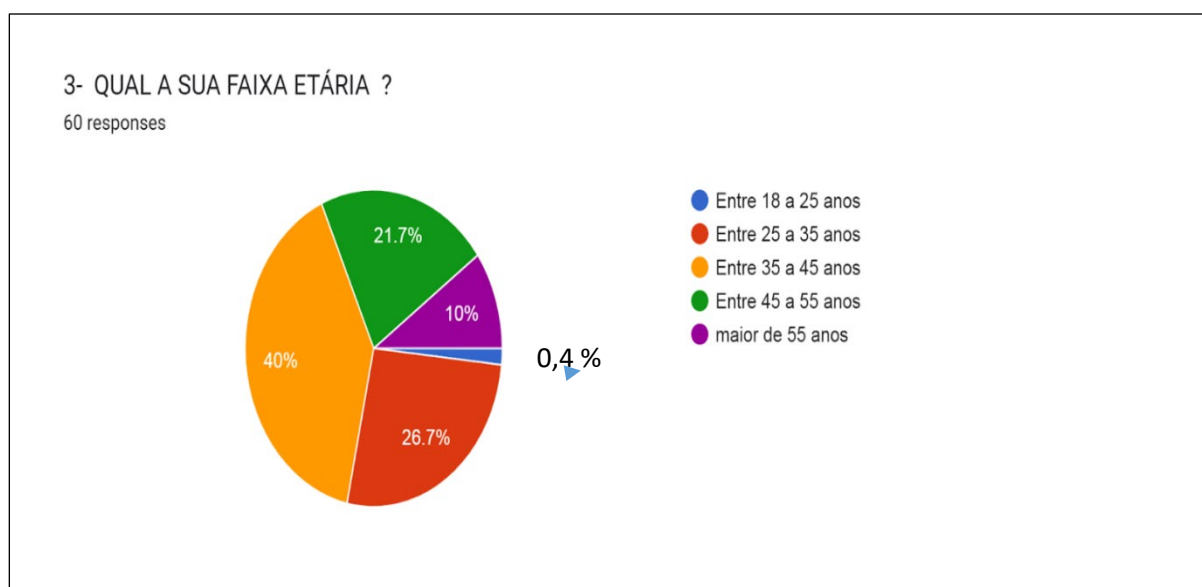
¹³⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

de 23 de março de 2022, que reserva dezessete por cento (17%) das vagas de professores/as para indivíduos que se auto declararam pretos/pardos:

Nos termos da Lei Municipal - 7947, de 23 de março de 2022, às pessoas que se auto declararem negros/pretos, pardos fica reservado o percentual de 17% das vagas; aos que se declararem indígenas fica reservado o percentual de 3% das vagas, observado o disposto no § 3º, do art. 2º, da referida lei. 5.2 - Os candidatos negros/pretos, pardos e indígenas concorrerão concomitantemente às vagas reservadas, de acordo com a sua classificação no Processo Seletivo. Portanto, os mesmos poderão fazer suas inscrições nas vagas reservadas para cota e para as vagas reservadas à ampla concorrência.¹³⁷

Ainda sobre o perfil pessoal dos respondentes buscamos analisar na próxima questão qual a sua faixa etária dos respondentes.

Gráfico 3. Qual a sua faixa etária?¹³⁸



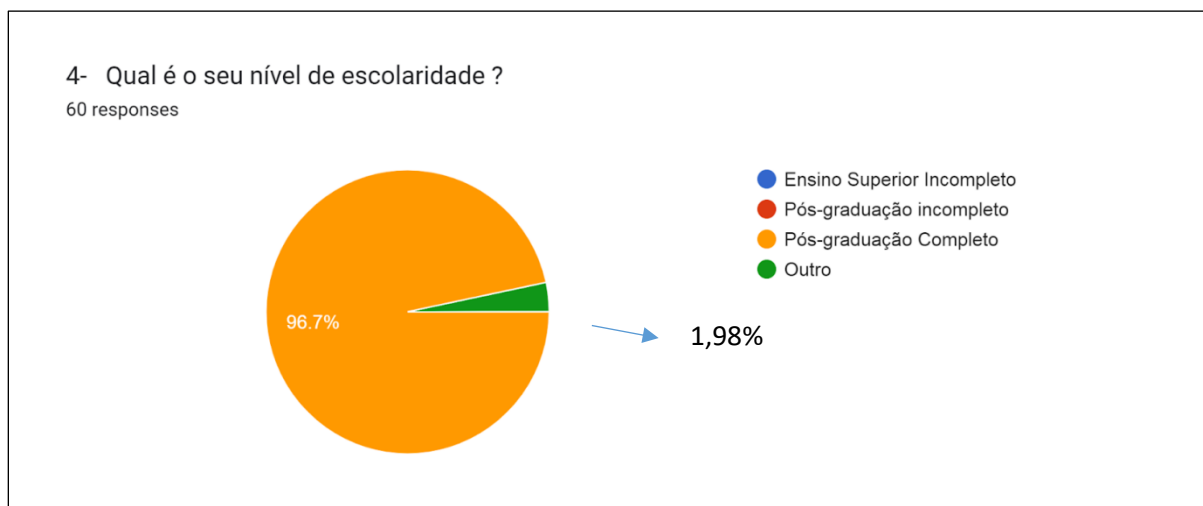
Em relação a faixa etária os respondentes entre 18 a 25 anos somam zero vírgula quatro por cento, (0,4%) entre 25 a 35 anos vinte e seis vírgula sete por cento (26,7%). Entre 35 a 45 anos quarenta por cento (40%). Entre 45 a 55 anos somam-se vinte um vírgula sete por cento (21,7%). E maiores de 55 anos somam-se dez por cento (10%). Esses dados demonstram que os docentes das escolas municipais de Ensino Fundamental possuem faixa etária variante entre jovens e meia idade, porém foi possível observar que dos sessenta (60) respondentes apenas dez por cento são docentes com idade maior que cinquenta e cinco anos (55). E que os dados em relação ao percentual de dezoito (18) a vinte e cinco anos (25) apontam apenas para um docente.

¹³⁷ Saiba mais em: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEME). Edital processo seletivo simplificado 2022/2023. In: PREFEITURA DE CACHOEIRO [Site institucional]. 27 set. 2022. [online]. [n.p.].

¹³⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

A seguir passamos a investigar o perfil acadêmico dos docentes mencionados neste estudo.

Gráfico 4. Qual o seu nível de escolaridade?¹³⁹



Percebe-se que em relação ao nível de escolarização dos respondentes ficou demonstrado que noventa e seis vírgula sete por cento (96,7%) possuem pós-graduação completos. Enquanto que um vírgula noventa e oito por cento (1,98%) mencionaram que possuem outro curso. Porém durante a entrevista na secretaria de educação e com as leituras de editais recentes para seleção e contratação de professores/as observamos que é permitido ao docente com curso livre de Ensino Religioso e carga horária de cem (100) atuar como docente do componente curricular de Ensino Religioso, porque não há ainda no município de Cachoeiro de Itapemirim, demanda de docentes com formação específica em Ensino Religioso em nível de graduação.

Investigar o perfil acadêmico dos participantes neste estudo é considerado relevante, uma vez que a formação profissional é o principal requisito para a organização do cenário educacional do qual estamos analisando e um dos desafios pontuados pelos docentes de Ensino Religioso é que a precariedade na formação ainda é algo real, em alguns municípios onde docentes habilitados na área de humanas podem lecionar para as turmas do Ensino Fundamental as aulas do Componente Curricular de Ensino Religioso, dificultando a apresentação do estudo dos fenômenos religiosos conforme orienta a BNCC.

Neste estudo, constatamos que para atuar como professor/a do Componente Curricular de Ensino Religioso basta ser habilitado em: “Licenciatura Plena em área da Educação, acrescida

¹³⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

de curso específico de, no mínimo, 100 horas, conforme legislação vigente no edital de 2022/2023”¹⁴⁰.

Essa informação sobre a ausência na formação dos docentes do componente curricular de Ensino Religioso que atuam em sala de aula vem sendo alvo de debates no campo acadêmico. Recentemente Andréa Marins Coutinho Bernardes trouxe essa situação à tona ao discutir a aprendizagem significativa e falta de interesse pelas aulas de Ensino Religioso em Mimoso do Sul, demonstrando que esse não é um problema só na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, mas é um desafio que percorre as diferentes cidades do Espírito Santo.¹⁴¹

Prosseguindo com os dados é possível perceber que, para os docentes de Educação física a habilitação exigida é: “Licenciatura Plena em Educação Física acrescido de registro em órgão de classe”¹⁴². A formação dos profissionais da educação em suas respectivas áreas faz total diferença na aprendizagem dos estudantes, contribuindo para metodologias e práticas que elevam os estudantes ao status de protagonistas de sua aprendizagem.¹⁴³

Passa-se agora a tratar dos dados referentes ao conhecimento da identidade religiosa dos/as docentes. Assim, a questão nº 6: Qual a sua religião? Nesta questão a quantidade de respondente voltou a subir e passamos a contar com cinquenta e oito (58) dos respondentes e apenas dois respondentes não responderam ao questionário.

Ao consolidarmos os dados, as religiões que foram registradas pelos respondentes são: Católica; Evangélica; Espírita e Sem Religião. A tabela a seguir demonstra o quantitativo para cada religião mencionada:

Apresenta-se a construção do quadro a seguir para não direcionar as religiões de acordo com o IBGE, como ocorreu nos capítulos anteriores onde trouxemos o quadro nº1 com o quantitativo de religiões e seus adeptos de acordo com os dados demográficos, pois nossa intenção neste quadro nº2 é saber exatamente qual a identidade religiosa dos docentes que estão participando da pesquisa e atuando em sala de aula, diferentemente do anterior que era para saber a identidade religiosa da população de Cachoeiro de Itapemirim-ES:

¹⁴⁰ SEME, 2022, [n.p.].

¹⁴¹ BERNARDES Andréa M. C. *Ensino Religioso e a aprendizagem significativa no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFTI) “Antonino Acha” em Mimoso do Sul/ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 40-41.

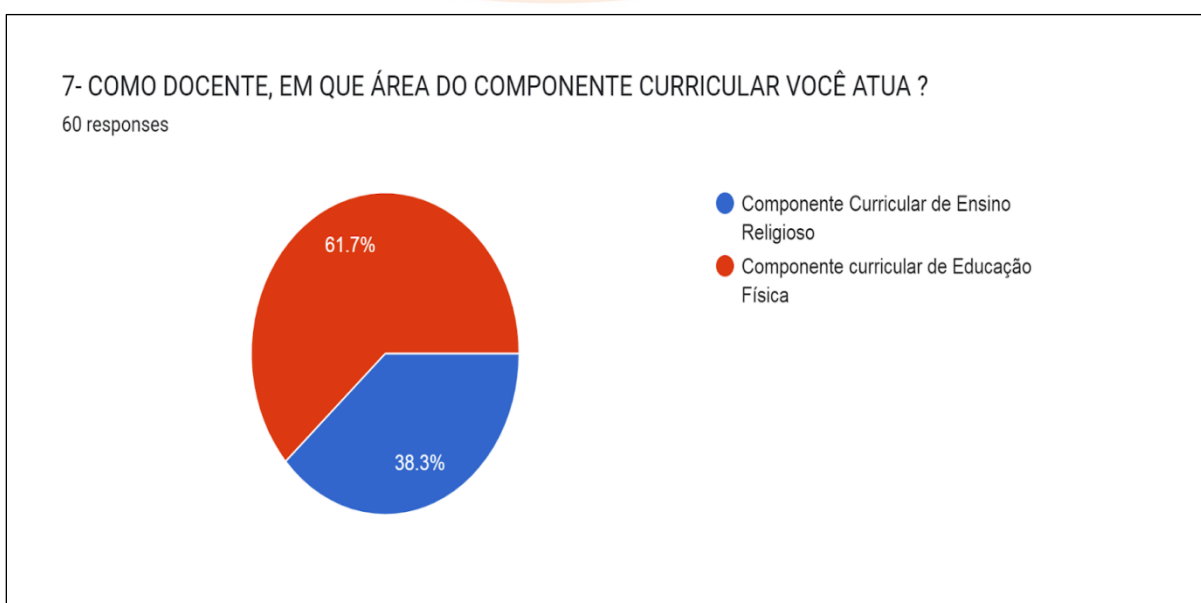
¹⁴² BERNARDES, 2022, p. 40-41.

¹⁴³ A questão nº 6 foi retirada por recomendação do orientador da pesquisa.

Quadro 2. Qual a sua religião?¹⁴⁴

Respondentes	Religião	Outros
Trinta e seis	"Católica "	
Dezesseis	"Evangélico "	
Quatro	"Espirita"	
Dois	"Sem religião"	

Os docentes respondentes relataram durante a entrevista que trinta e seis pessoas (36) pertencem a religião Católica, o que reflete a característica predominante também dos estudantes e demais moradores da cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, dezesseis (16) respondentes são evangélicos. Quatro (4) são Espíritas e dois (2) se declaram Sem Religião. Esses dados reforçam o cenário já pontuado pelo IBGE tanto no que se refere a predominância da religião, quanto a pluralidade das identidades religiosas que temos, como discutimos no segundo capítulo deste estudo. Para finalizar a etapa em que construímos o perfil pessoal e acadêmico dos respondentes destacamos a questão nº 7 visualizada no gráfico nº 5 com a seguinte pergunta: Como docente, em que área do componente curricular você atua?

Gráfico 5. Como docente, em que área do componente curricular você atua?¹⁴⁵¹⁴⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.¹⁴⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

Nesta sétima questão, sessenta (60) docentes responderam a questão, onde trinta e oito virgula três por cento (38,3%) mencionam que estão atuando com o componente curricular de Ensino Religioso. Enquanto que, sessenta e sete por cento (61,7%) correspondem aos docentes que atuam com as aulas de Educação Física.

A diferença entre os dois componentes curriculares se evidenciam porque na carga horária curricular os estudantes possuem o direito a duas aulas semanais de Educação Física e apenas uma aula semanal para o componente curricular de Ensino Religioso.

Não é objeto deste estudo, problematizar ou questionar a grade curricular dos sistemas de educação, mas há de pensar na relevância da quantidade de carga horária para o Componente Curricular de Ensino Religioso por ser um conhecimento que permite o estudante tornar-se mais reflexivo e crítico.

Nesse interim, prosseguimos para a seção 3.2 na tentativa de discutir as concepções de cultura e religião dialogando com as literaturas estudadas nesta pesquisa e com as respostas que cada respondente acrescentou ao participar da entrevista.

3.2 Dialogando com os/as docentes de Educação Física e Ensino Religioso sobre cultura e religião

Dialogar com os docentes do componente curricular de Ensino Religioso e Educação física, sobre cultura e religião é um dos objetivos deste relatório de pesquisa, mas esclarecemos que não temos a intenção de separar as concepções de cada respondente utilizando sua formação e seu campo de atuação como critério. Ao contrário, buscamos compreender qual a concepção dos docentes como um todo, porque acreditamos que desta forma podemos refletir sobre os caminhos mais viáveis para alcançar os estudantes através da interdisciplinaridade entre os dois componentes apresentados nesta pesquisa sem ressalvas e preconceitos.

Sendo assim, os quadros são compostos pelas respostas de todos os respondentes porém, estes respondentes serão quantificados de acordo com a quantidade de respostas semelhantes ou repetidas. Nesse fito, prosseguimos com a oitava questão: Em sua concepção o que é cultura? E ao analisar o quadro abaixo temos um demonstrativo claro sobre as concepções de cultura que os docentes agrupados neste estudo de caso pensam.

Quadro 3. Em sua concepção o que é cultura?¹⁴⁶

Quantidade de Respondentes	Respostas
Quinze	“Conjunto de saberes de um povo”.
Dez	“A cultura na minha concepção é um conceito amplo que representa tradições, crenças e costumes de um determinado grupo”.
Dois	“Cultura é arte, é aprendizado de pais para filhos, brincadeiras antigas crenças etc. São tradições, crenças e costumes de determinados grupos sociais”.
Quatro	“É o que define de fato um povo ou grupo. Crenças, costumes, hábitos, herança em comum, que normalmente é perpetuada, continuada”.
Um	“Herança cultural”
Um	“TUDO que faz parte totalmente da forma de vida de uma comunidade, estão inseridos nesse contexto: hábitos, costumes, valores, princípios, manifestações e expressões culturais, dentre outros”.
Cinco	“Ela desempenha um papel fundamental na identidade coletiva de um grupo e na construção de sua história social”.
Dois	“A cultura faz parte da identidade de cada um, seja um povo, uma religião, entre outros”.
Sete	“Algo importante para que haja história”.
Quatro	“É um conjunto de saberes e religião outras expressões de um povo”.
Um	“É o conjunto de atitudes ligados à criação e difusão das belas artes, artes, ciência humanas e afins”.
Um	“É uma manifestação corporal, religiosa e intelectual”
Um	“Você dispõe de saberes em vários temas”.
Um	“Acúmulo de saberes que uma pessoa dispõe sobre temas variados”.
Dois	“Atividades, instituições e padrões sociais ligados ao meio onde um indivíduo é inserido”.

Ao perguntar aos respondentes sobre sua concepção de cultura, foram se formando um conjunto de concepções semelhantes referindo-se a herança das tradições entre os familiares, antepassados, grupos e comunidades, outros se referiram à cultura como arte, música e costumes. Desta forma, optou-se por agrupar as respostas de acordo com as aproximações entre as concepções com o intuito de clarificar a pesquisa, como demonstra-se no quadro. O

¹⁴⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

interessante é que a concepção de cultura dos docentes que participaram desta pesquisa demonstra que eles não possuem concepções fechadas em autores estruturalistas ou interpretativos. Cada respondente apresentou concepções bem próximas das interpretações do senso comum que envolvem as vivências que a sociedade os permitem experimentar.

Sendo assim, trouxemos a concepção de cultura acolhida nesta pesquisa que nos leva a interpreta-la a partir de práticas nativas. Pois como vimos nos capítulos anteriores, o conceito de cultura a partir da antropologia, compreendendo como as redes de relacionamentos nos diferentes grupos sociais podem dar sentido ao componente curricular de Ensino Religioso e Educação Física, na educação, na contemporaneidade, a partir da antropologia da Religião interpretada por Clifford Geertz. Principalmente quando estas interpretações nos remetem a cultura do Gongo.⁵

A exemplo desse argumento vamos pensar que, se a interpretação da cultura trabalhada por Geertz, uma piscadela pode ter vários sentidos, a depender do ambiente ou da situação há de concordar que, as danças ou as vestimentas utilizadas no Congo também podem dar outros sentidos ligados a diversidade cultural, e não somente à religião, a depender do local onde o fenômeno da dança está sendo realizado.¹⁴⁷

Nessa mesma vertente, prosseguimos para o próximo quadro onde buscamos analisar os dados referentes à nona questão, em que os respondentes demonstraram suas concepções de religião de acordo com a sua identidade religiosa, demonstrando que a pluralidade religiosa não está presente só nos rituais e nos templos de qualquer culto, mas no pensamento ideológico dos indivíduos que compreendem a religião de forma análoga, mas não igual, enquanto que outros possuem uma concepção rasa sobre o conceito de religião. Assim, após a leitura das cinquenta e oito (58) respostas, propomos refletir sobre o conceito de religião à luz das Ciências das Religiões e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que estamos abordando esse conceito com docentes no ambiente escolar.

Quadro 4. Em sua concepção o que é Religião?¹⁴⁸

Quantidade de respondentes	Respostas
Oito	“Religião é um sistema de crenças, textos sagrados, regras e valores morais estabelecido por meio de práticas que caracterizam grande parte de um grupo de indivíduos através da fé”.
Cinco	“Fé/ ou representação da fé através da crença em algo”.
Um	“São regras e valores morais de uma determinada crença que determina atos sagrados”.

¹⁴⁷ GEERTZ, 2008, p. 21-23.

¹⁴⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

	“São princípios, crenças e práticas de doutrinas religiosas”.
Um	“São concepções ou dogmas transmitidos e seguidos por pessoas, com os mesmos pensamentos e valores, ou aproximados. É o que nos liga à divindade, ao que não é visto ou passível de ser. Normalmente baseiam-se em livros sagrados, práticas e templos ou igrejas”.
Três	“Religião significa religar-se com Deus, o sentimento de devoção a tudo que é considerado sagrado. Cada cultura desenvolve crenças baseadas em princípios, doutrinas e livros sagrados”.
Um	“Uma união de práticas , religiosas e culturais, que seguem um dogma específico”.
Um	“Algo que me deixa mais perto de Deus”.
Um	“Religião é o que cada pessoa acredita que traga sentido na sua vida. É a crença de cada um”.
Um	“Crenças e doutrinas que fortalecem a fé em um ser transcendente e superior à condição humana”.
Um	“A causa de muita divisão entre os povos”.
Um	“Regras e valores morais estabelecido por meio de práticas que caracterizam pessoas. Religião”.
Um	“Religião é a ponte entre o mundo humano e o espiritual”.
Um	“Sistema de crenças e valores que caracterizam um grupo de pessoas, normalmente com o intuito de ligar o imanente e o transcende”.
Um	“Crenças e práticas de doutrinas religiosas”.
Um	“É um conjunto de crenças e princípios baseado no sagrado”.
Um	“Crenças e valores que seguem a uma determinada religião. Princípios baseados no Sagrado. Está ligada diretamente com a Fé de cada um Sim”.
Um	“Religião é um conjunto de crenças e princípios considerados sagrados”.
Um	“Princípios e crenças”.
Um	“Algo que você segue ou entende, vindo de você ou passado pelas gerações”.
Um	“Crença na existência de um poder ou ser superior”.
Um	“Qualquer atitude que expressa crença em algo superior, forte, que mesmo abstrato é concreto para quem crer”.
Um	“Um sistema de crenças e práticas que envolvem adoração a divindades”.
Um	“É um tipo de crença em alguma divindade, um ser superior e/ou uma forma de compreensão para o significado da vida”.
Um	“O que te faz buscar ser uma pessoa melhor e próxima a Deus”.
Um	“Seguidores que aceita imposição de dogmas e crer na punição divina se descumprir”.
Um	“Religião é uma crença na qual as pessoas acreditam. Onde ali elas irão colocar a sua fé em prática”.
Um	“É um conjunto de pessoas que seguem uma doutrina ou pensamento coletivo”.
Um	“Base”.
Um	“Religião é o sentimento de devoção a tudo que é considerado sagrado. Cada cultura desenvolve crenças baseadas em princípios, doutrinas e livros sagrados”.
Um	“Religião envolve acreditar em algo ou alguém”.

Um	“A religião fornece respostas e questões fundamentais sobre a existência humana, como a origem do universo, o propósito da vida e o significado da vida e da morte”.
Um	“Uma crença”.
Um	“conjunto de crenças e dogmas”.
Um	“É uma série de coisas socioculturais, composto por práticas morais e de crenças”.
Um	“Grupo de pessoas que acreditam em um propósito”.
Um	“Opção de reverência a algum Deus ou força superior”.
Um	“Crença no poder superior”
Um	“Religião é um conjunto de crenças, regras estabelecidas, baseadas na fé”.
Um	“A religião é um sistema de crenças, rituais e práticas que envolvem a adoração ou devoção a uma divindade ou força espiritual. Ela pode incluir dogmas, moralidade, narrativas mitológicas e um conjunto de regras para orientar a vida dos seus seguidores”.
Um	“Conjunto de crenças e práticas sociais relacionadas com a noção de sagrado”.
Um	“É a crença em uma divindade, englobando uma sociedade”.

É perceptível que a religião está interligada com a cultura, influenciando e sendo influenciada por diferentes aspectos culturais que demonstram as práticas simbólicas de determinados grupos. Clifford Geertz definiu a religião como "um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosos, penetrantes e duradouros estados de espírito e motivações nos homens"¹⁴⁹.

Para a BNCC a religião pode ser compreendida através das Unidades Temáticas que compõem portanto, Identidades e alteridades; Manifestações religiosas; Crenças Religiosas e Filosofias de vida, como um conjunto de manifestações dos fenômenos que devem ser estudadas de forma plural. Em resumo, a BNCC aborda a religião no contexto do Ensino Religioso com um foco na promoção da diversidade, respeito mútuo e formação cidadã, garantindo que estudantes tenham uma compreensão abrangente e respeitosa das diferentes tradições religiosas e não-religiosas, proporcionando um ambiente de diálogo e compreensão influenciando a sociedade para atitudes mais tolerantes em relação à pluralidade religiosa.¹⁵⁰

Como vimos nestas duas últimas questões, tanto a cultura quanto a religião são conceitos complexos que devem ser debatidos no ambiente escolar com metodologias que respeitem a identidade de cada indivíduo, sendo assim, passamos à décima questão com a intenção de perceber se estas duas categorias são contempladas no projeto político pedagógico das escolas de Ensino Fundamental séries iniciais e finais do município em estudo.

¹⁴⁹ GEERTZ, 2008, p. 24.

¹⁵⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 445.

Quadro nº 5 Questão nº 10 - Na escola em que você atua, as concepções de cultura e religião são discutidas durante a construção do Projeto Político Pedagógico?

No segundo capítulo desta pesquisa registramos que o currículo escolar do município de Cachoeiro de Itapemirim trabalha apoiado na BNCC, no currículo estadual e nas diretrizes municipais da cidade pautadas na perspectiva da teoria do currículo que valoriza a identidade dos sujeitos, desta forma as escolas são orientadas a organizar os projetos políticos pedagógicos de forma colaborativa e participativa com os profissionais da educação e os seguimentos representativos da comunidade escolar, como os conselhos escolares. Porém ao serem entrevistados com a questão: Na escola em que você atua as concepções de cultura e religião são discutidas durante a construção do Projeto Político Pedagógico, os respondentes declaram que:

Quadro 5. Na escola em que você atua as concepções de cultura e religião são discutidas durante a construção do Projeto Político Pedagógico?¹⁵¹

Quantidade de respondente	Respostas
Doze	“Sim, mas de forma superficial a questão da religião e a cultura está implícita em todas as disciplinas ou matérias”.
Quinze	“Não. Algumas vezes ocorrem projetos isolados”.
Três	“Sim, toda construção é feita em cima de cada período de seus respectivos calendários”.
Cinco	“Certamente, a diversidade de nossa cultura é o objetivo básico do fazer pedagógico”.
Seis	“Não participei da construção do projeto político pedagógica da escola que estou atuando”.
Quatro	“Não e isso é o certo, responsabilidade por ensinamentos de religião cabem a família e a igreja que frequentam”.
Um	“Não temos tempo na escola para dialogar ou discutir sobre religião ou cultura de forma profunda e esses dois assuntos são bem necessários para os alunos, mas o tempo entre as aulas”.
Quatro	“Sim. Todo esse trabalho faz parte do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e devem ser articulados em projetos extra classe”.
Um	“Cultura sim, Religião Não”.
Um	“Sim, sempre tentamos alinhar da melhor forma possível”.
Dois	“Raramente”.

A construção do projeto político pedagógico na escola é um dos princípios que escola precisa cumprir, porém na prática existem desafios para agrupar os docentes, os profissionais

¹⁵¹ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

da educação e a comunidade escolar como um todo para discutir e articular as ações que devem ser planejadas para o ano letivo, assim como a construção da filosofia e da identidade da escola. Esse documento precisa ser dialogado no cotidiano da escola, avaliado e reavaliado sempre que necessário. Porém, os respondentes relataram que nem sempre essa articulação ocorre e apontaram alguns dos motivos como a ausência de tempo que, é muito fragmentado por serem aulas de cinquenta minutos e as trocas de docentes de uma turma para outra ocorre de maneira muito rápida para as discussões, das concepções de alguns profissionais que pensam equivocadamente que não se deve discutir religião na escola porque acham que esse assunto deve ser tratado apenas pela família.

Quadro 6. Em sua concepção, você percebe preconceito cultural e religioso na escola em que atua?¹⁵²

Quantidade de respondente	Respondente
Vinte	“Não”
Dezoito	“Sim”
Um	“Sim, ainda tem muita resistência, principalmente nas matriz Africanas”.
Um	“Não só na escola, mas no Brasil com um todo. Não por parte da instituição, mas de pessoas de todas as funções e escolaridades”.
Um	“Não presenciei nenhum momento que ocorreu preconceito seja cultural ou religioso”.
Quatro	“Não, devido ao trabalho voltado para as diferenças sociais de nosso contexto”.
Sete	“Sim, a partir do momento em que não é mais aceito a pluralidade de manifestações, inclusive com a não existência de festas folclóricas, por desagradar algumas representações”.
Um	“Entre os alunos sim”.
Cinco	“Percebo sim. Mais por parte da família de alguns alunos, que proíbem seus filhos de participarem de algumas danças e festas culturais e folclóricas”.
Um	“Não pois aqui temos o ensinamento que toda crença é válida, respeito em primeiro lugar”.

Os cinquenta e oito respondentes que participaram deste questionário demonstraram que o preconceito existe sim, porém, por falta de diálogo sobre o desconhecido, sobre o novo e por isso é importante a interdisciplinaridade do Ensino Religioso, não só com as aulas de Educação Física, mas com todas as disciplinas também chamadas de componentes curriculares.

¹⁵² Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

Percebemos que sete (7) respondentes foram incisivos em relatar a inexistência das festas folclóricas nas escolas e relataram que: "Sim, a partir do momento em que não é mais aceito a pluralidade de manifestações, inclusive com a não existência de festas folclóricas, por desagradar algumas representações."¹⁵³

Observa-se como a negação da pluralidade cultural e religiosa reflete a complexidade e a necessidade do diálogo reflexivo com intencionalidade pedagógica para criar estratégias de envolver a comunidade escolar com esses conteúdo.

Nessa direção, ao passarmos para a próxima questão vamos relatar as respostas referente ao que a Cultura do Congo representa para os docentes. Essa questão é fundamental para concluirmos os argumentos que respondem à pergunta central deste estudo.

Quadro 7. O que a cultura do Congo representa para você?¹⁵⁴

Quantidade de respondente	Respostas
Nove	“Uma manifestação cultural muito presente no nosso Estado - Espírito Santo”.
Um	“Representa uma religião mais unida”.
Dois	“Nada, não conheço nada sobre o congo”.
Um	“Tradição”.
Cinco	“Representa um marco de uma cultura ocorrida no Brasil”.
Três	“Uma representação cultural importante dos povos africanos que foram escravizados e enviados para o Brasil”.
Cinco	“O Congo e uma manifestação cultural Capixaba que acontece no Espírito Santo, tendo suas origens nos negros escravos, vindos de várias regiões da África, provavelmente, origem nos bantus, grupo etnolinguístico da África”.
Um	“Pessoalmente, somente ritmo e instrumentos. Entendo como manifestação cultural, mas não conheço detalhes”.
Três	“Representa a nossa dança , nossa cultura a valorização da nossa dança capixaba, Expressões artísticas pré-coloniais centraram-se principalmente na produção de música e danças cerimoniais”.
Um	“Não tinha muito conhecimento, mas com esse questionário vou pesquisar mais sobre. No meu Município existe à prática, mas nunca tive contato. Estou disposta a aprender mas não sei muito”.
Cinco	“Alegria, diversão, união de um povo e família”.
Dois	“O sincretismo do negro com o índio e o Catolicismo numa manifestação típica do povo capixaba, é nossa cultura”.
Cinco	“Manifestação folclórica de um povo”.
Um	“É uma manifestação típica da cultura popular capixaba que expressa a mistura cultural ocorrida no Brasil desde o Período Colonial”.

¹⁵³ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹⁵⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

Um	“Não tenho conhecimento e bem vivência da cultura do Congo. Mas, através de discussões sei que representa uma cultura originária da África, trazida para o Brasil desde o processo de colonização”.
Um	“Uma diversidade que deveria ser levada mais a sério pela sociedade. Pois faz parte de uma tradição de um povo”.
Sete	“A cultura do Congo representa uma riqueza de tradições vibrantes, música pulsante, danças cativantes e uma forte conexão com a espiritualidade e a natureza. Ela pode inspirar você a explorar novas formas de expressão artística, a valorizar a comunidade e a celebrar a diversidade cultural”.
Um	“Eu entendo que é muito importante para o papel de identitárias”.
Um	“Representa uma parte da nossa história”.
Um	“Creio que seja uma comunidade que representa a cultura negra”.
Três	“Uma memória histórica da história do país, fazendo parte do processo histórico e construção de identidade. Uma dança cultural manifestação”.
Um	“A cultura do Congo é rica e diversificada, refletindo história complexa e tradições variadas, alguns elementos da cultura do Congo podem ser incluso músicas e danças arte culinária religião e espiritualidade”.

Os respondentes relataram de forma diferente o que eles conhecem sobre o Congo, mas foram unânimes em dizer que se trata de uma manifestação que envolve a cultura do povo negro, porém como esse assunto é pouco debatido e utilizado a escola. Enquanto outros afirmaram que o Congo reflete a diversidade cultural existente no processo histórico. Diante das respostas, percebemos que os respondentes não relataram a origem do Congo e como essa dança chegou em terras capixabas. Mas concordando com Bernardes, quando participamos do conhecimento prévio que os indivíduos possuem sobre determinado conteúdo, podemos incentivá-los e instigá-los a conhecerem aquele assunto de forma profunda. Então as respostas mencionadas nesta questão contribuem para a elaboração do projeto pedagógico onde sugerimos mais à frente sobre a interdisciplinaridade entre Ensino religioso e Educação Física.

Desse modo, cada vez que o docente faz análise dos conteúdos que tem significado ou não para si mesmo, também precisa ter a consciência de que é capaz de absorver o que de fato lhe interessa, como também a capacidade de rejeitar o que não lhe agrega significado, defendendo a intencionalidade da busca pela metodologia correta para abordar o assunto com o estudante. Portanto, o conhecimento deve ser visto como algo produzido a partir do diálogo e da interpretação podendo ser obtido a partir de várias áreas de conhecimento.

Assim passamos ao quadro 8 Questão nº 13: Você acha importante abordar o congo no currículo escolar?

Quadro 8. Você acha importante abordar o congo no currículo escolar?¹⁵⁵

Quantidade de respondente	Respostas
Quatro	“Sim”
Três	“Não”
Um	“Sim, pois o Congo traz uma história que expressa sua manifestação típica da cultura popular capixaba que expressa a mistura cultural que une o batuque do Negro e do índio à religiosidade católica trazida pelos Portugueses”.
Um	“É notável a importância de passar para o aluno a história dessa manifestação”.
Um	“Sim. Pois irá trabalhar diferentes culturas. Onde se irá desmistificar culturas já pré estabelecidas pela sociedade e acabar com preconceitos”.
Um	“Sim, mas não somente o Congo. Sei que faz parte da cultura capixaba, assim como ritmos oriundos dos povos italianos e pomeranos”.
Um	“Sei que o currículo me baseia a trabalhar as habilidades, todas as manifestações religiosas e ritos”.
Um	“Sei que o currículo me baseia a trabalhar nas habilidades, todas as manifestações religiosas, ritos e divindades, porém trabalho mais valores , trabalhando mais superficialmente nas religiões”.
Um	“Sim, ou o jongo, dependendo do que tiver nas proximidades da escola”.
Um	“Acho importante abordar todos os tipos de cultura, desde da cultura católica, Congo e as originárias tanto portuguesa como indígenas e africanas”.
Um	“Talvez”
Um	“Toda e qualquer manifestação cultural sempre enriquece o conhecimento”.
Um	“Não necessariamente”.
Um	“Sim porque faz parte do nosso Estado e porque os estudantes têm que conhecer suas raízes”.
Um	“Não sei dizer”.
Um	“Ajuda a caracterizar a cultura do estado, abrange a questão de ritmo, dança, movimento e história do Estado”.
Um	“Sim. O conhecimento à arte e à cultura são imprescindíveis para uma formação plena de qualquer cidadão”.
Um	“Sim, da mesma forma que ensinam história do seu país, município, estado e comunidade”.
Um	“Sempre é importante abordar assuntos que não tem tanto anseio popular, para que possamos passar para os alunos e professores ainda mais conhecimento e aprendizado do assunto”.
Um	“Sim, assim como todos as outras manifestações da cultura”.

Dentre os cinquenta e nove respondentes à questão treze, (13) apenas relataram não achar importante abordar o Congo na escola, no entanto os demais respondentes demonstram interesse em desenvolver ações envolvendo o Congo e outras manifestações culturais que

¹⁵⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

possam enriquecer o trabalho com os estudantes. Nesta questão foi possível observar que as expressões que mais se destacaram foram: o conhecimento sobre a cultura contribuindo para que docentes e estudantes possam conhecer a história do seu estado e de sua cidade, a importância que a cultura representa na formação do cidadão, e também tivemos relatos de expressões que demonstraram que de fato os conteúdos ligados à religião são trabalhados de forma rasa.

Ademais, ao se analisar essa etapa prática da dissertação pode-se registrar que encontrou-se possíveis pontos de preconceito com o Congo por parte dos docentes que preferem não aderir ao tema, nem o projeto político pedagógico em seus planos de aula. O que resulta na resposta à questão-problema: como as aulas Educação Física e de Ensino Religioso podem, de forma interdisciplinar, articular os conteúdos curriculares para desenvolver o conhecimento da cultura do Congo no ambiente escolar, discutindo sobre a identidade cultural afro-brasileira presente na vida dos sujeitos que perpassam a cultura do Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES?

Para responder a essa pergunta investigativa prosseguimos para a seção 3.3 onde propomos um projeto interdisciplinar que envolve os dois componentes curriculares e um conjunto de estratégias a serem devolvidas para dialogar com os docentes e elaborarem metodologias para que, essa interdisciplinaridade, ao envolver o Congo na escola, possa ampliar e valorizar a cultura do Congo, levando os indivíduos que estão na escola a conhecerem e realizarem atividades criativas e reflexivas.

Nessa direção, passamos para a seção 3. 3 demonstrando como podemos sugerir uma ação que possivelmente vai impactar a escola de forma positiva.

3.3 Projeto pedagógico: Explorando a Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Educação Física

Nesta seção, apresenta-se o projeto pedagógico que representa o produto final da pesquisa. O título do projeto é o seguinte: Explorando a Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Educação Física.

3.3.1 Introdução

A interdisciplinaridade na educação é uma abordagem pedagógica que visa integrar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento para promover uma compreensão mais ampla e

profunda dos conteúdos. Ao invés de ensinar cada disciplina de forma isolada, a interdisciplinaridade busca conectar conceitos e temas de diferentes áreas, proporcionando aos estudantes uma visão holística do mundo e estimulando o pensamento crítico e criativo principalmente quando exploramos componentes curriculares como Ensino Religioso e Educação Física, implementando metodologias reflexivas e criativas em suas práticas contextualizando os fenômenos estudados.

3.3.2 Justificativa

Conectar conceitos dos componentes curriculares de Ensino Religioso e Educação Física com metodologia interdisciplinar permite aos estudantes ver o mundo de uma maneira mais holística e integrada. Estimulando o pensamento crítico, ao enfrentar problemas complexos que não podem ser resolvidos com uma única disciplina, os estudantes são incentivados a pensar criticamente, analisar informações e encontrar soluções criativas.

Nessa linha de pensamento, usar como metodologia de trabalho projetos pedagógicos interdisciplinares contribui para o preparo dos estudantes nos desafios do mundo real, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas e colaboração. Explorando as conexões entre os diferentes componentes curriculares sendo incentivados a abordar os desafios e os problemas de maneira inovadora.

Então é justificável que as complexidades que envolvem os conceitos de religião, cultura e do Congo possam ser dialogadas com os estudantes através de metodologias interdisciplinares envolvendo suas experiências com as diferentes áreas do conhecimento e adquirindo novas experiências com as trocas entre os docentes.

3.3.3 Objetivo geral e específicos

O objetivo geral consiste em: implementar metodologia interdisciplinar entre os componentes curriculares de Ensino Religioso e Educação Física para propor aos estudantes conhecer e vivenciar a cultura do Congo na escola.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) discutir com os estudantes se o Congo traz uma história que expressa sua manifestação típica da cultura popular capixaba que expressa a mistura cultural que une o batuque do Negro e do índio à religiosidade católica trazida pelos Portugueses ou se aborda outros estados;

- b) identificar o potencial da cultura do Congo na cultura brasileira a partir da BNCC;
- c) Identificar se existem intolerância e resistência, em relação a religião principalmente nas matrizes Africanas;
- d) elaborar estratégias colaborativas entre docentes e discentes para dialogar sobre os possíveis preconceitos em relação ao Congo na escola criando novas possibilidades para lidar com essas experiências.

3.3.4 Desenvolvimento, estratégias e recursos

Para desenvolver um projeto interdisciplinar entre os componentes curriculares de Ensino Religioso e Educação Física é necessário: motivar os docentes destas áreas a encontrar dentro dos campos de habilidades de cada componente onde o conteúdo pode ser discutido. Escolhendo temas ou problemas que possam ser explorados de maneira mais completa e rica através da integração de diferentes disciplinas.

Por exemplo, pensarmos como o Congo pode interferir nas situações ambientais que estão destruindo o meio ambiente; podem ser abordados de forma interdisciplinar, envolvendo ciências naturais, ciências sociais e ética:

- a) mobilizar rodas de conversas entre os estudantes e docentes para conhecer a história do Congo;
- b) confecção dos instrumentos que são utilizados no Congo;
- c) realizar mostra cultural de máscaras e vestimentas utilizadas no para o Congo;
- d) planejar atividades colaborativas como cinemas com documentários sobre a cultura do Congo demonstrando os preconceitos que ocorreram ao longo da história com essa manifestação cultural;
- e) palestras com convidados externos da comunidade escolar para dialogar sobre o conceito de religião e cultura entre os docentes para que a escola consiga aplicar através do projeto político pedagógico a concepção de religião de acordo com as Ciências das Religiões;
- f) promover debates entre os dois componentes curriculares estudados nesta pesquisa, incentivando a pesquisa sobre a origem do Congo e suas perspectivas em relação ao resgate cultural, a partir da organização de grupos de trabalho, envolvendo a exploração de diferentes teorias, métodos de pesquisa e pontos de vista para ressignificar as práticas no ambiente escolar;

- g) realizar oficinas envolvendo os estudantes e as pessoas da comunidade para construir os símbolos, e os instrumentos utilizados no Congo, para servirem de material pedagógico durante as aulas de Educação Física e Ensino Religioso;
- h) realizar festival de dança de Congo na escola convidando bandas de outras cidades para participar.

Os recursos são os seguintes: fotografias, cartazes, vídeos, auditório com equipamento de mídia, quadra, argila, tecido, madeiras de diferentes tamanhos, entre outros.

3.3.5 Conclusão e Avaliação

A ideia do Projeto pedagógico: Explorando a Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Educação Física não é ser projeto pronto e acabado, mas apenas um ponto inicial para incentivar o interesse em trabalhar o Congo durante as formações dos docentes e estes profissionais irem criando e pontuando novas possibilidades de trabalhar esse tema desconstruindo as concepções de preconceito que ainda possam existir não só nas escolas de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim quanto nas demais escolas que existem a necessidade desta abordagem.

CONCLUSÃO

Iniciamos essa pesquisa dialogando sobre os caminhos a serem percorridos para responder a questão central do estudo. Nessa direção, buscamos identificar se na concepção do corpo docente havia possíveis traços de intolerância com o Congo e como poderíamos estimular a ampliação do diálogo entre os profissionais e os estudantes para promover atitudes tolerantes em relação ao preconceito com as danças e dos jogos africanos, os quais podem ser evidenciados no timbre dos tambores, nas vestimentas e nos movimentos dos congueiros.

Nessa linha de pensamento, discutimos no primeiro capítulo, de forma sucinta, as concepções de currículo na história da educação brasileira, perpassando as primeiras diretrizes curriculares até a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para chamarmos a atenção ao processo de construção curricular que a educação brasileira passou até o momento atual, no qual temos uma organização curricular basal pensada a partir da teoria crítica e interdisciplinar do currículo. Assim, os sujeitos devem ser protagonistas de sua aprendizagem e participarem da construção dos currículos locais considerando os documentos norteadores federais, estaduais e municipais.

Ainda na primeira etapa do estudo, trouxemos os componentes curriculares de Ensino Religioso e de Educação Física focalizando as habilidades e os conhecimentos que podem contemplar o Congo. Além disso, nas duas seções finais do primeiro capítulo foi importante discutir os possíveis preconceitos que ocorrem durante essas aulas ao se trabalhar com o Congo.

As discussões consolidadas no referido capítulo nos direcionaram a prosseguir para o segundo capítulo dialogando sobre a cultura e a religião, demonstrando a importância da pluralidade cultural e religiosa brasileira, apoiados em recentes pesquisas que estudantes da própria faculdade Unida defenderam nos últimos anos, a exemplo de Monteiro, Bernardes e Lenci. Essas autoras discutiram temas que se aproximaram da presente pesquisa e fortaleceram nosso entendimento do quanto é necessário debater sobre aspectos da cultura de Matriz Africana nos currículos vividos no ambiente escolar.

Outro ponto significativo nessa etapa da pesquisa foi trazer a história do Congo no território capixaba demonstrando as raízes dessa cultura e a ocorrência do sincretismo religioso para que a dança pudesse continuar sendo desenvolvida nas comunidades. Conhecer a origem do Congo e em quais cidades capixabas ele mais se destacou foi um grande aprendizado que nos mostrou que nós, docentes da área da Educação Física e de Ensino Religioso, pouco sabemos sobre o assunto, até porque não temos um número elevado de dissertações e teses envolvendo esse tema. Uma vez que não encontramos referencial nos sites acadêmicos, quando

buscamos na cidade de Cachoeiro de Itapemirim- ES, os resultados não são muito diferentes, o que evidencia, mais uma vez, a importância do presente estudo de caso.

Na sequência do segundo capítulo, dissertamos sobre o referido estudo de caso da população religiosa de Cachoeiro de Itapemirim-ES e nos aprofundamos nas características da cidade que julgamos ser relevantes para a pesquisa. Desse modo, exploramos a cultura, o surgimento da cidade e seu desenvolvimento até chegarmos à dimensão escolar, onde foi possível observar que o sistema de educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES segue as normativas legais, em consonância com a BNCC, com o currículo estadual e as diretrizes municipais, que foram construídas com a participação da categoria do magistério, com a supervisão do Conselho Municipal de Educação.

Assim, passamos ao terceiro capítulo, no qual abordamos a metodologia do estudo de caso associado à pesquisa bibliográfica para demonstrar o perfil pessoal, o perfil acadêmico dos docentes e as respectivas concepções que os respondentes possuem sobre Cultura e Religião. Nessa etapa, os dados e as observações demonstraram que os docentes são indivíduos com faixa etária entre vinte cinco a cinquenta cinco anos. Entre eles há um docente portador de deficiência física. Quanto às principais características de raça/cor, a maioria se identifica como brancos e pardos, e apenas dezesseis por cento são pretos. Tal identificação mostrou-se relevante por se relacionar diretamente com o tema da pesquisa.

Quanto ao perfil acadêmico, foi possível perceber que os docentes de Educação Física estão mais preparados de acordo com o currículo, pois eles precisam estar de acordo com um maior número de exigências para a atuação em sala de aula, dentre as quais se destaca a própria graduação em Educação Física. Por outro lado, os docentes de Ensino Religioso podem ter graduação na área da educação e curso de 100 horas em Ensino Religioso. Em outras palavras, nesse quesito, o município demonstra estar em desacordo com a legislação atual, precisando elaborar e incentivar políticas de formação para estes profissionais.

Quando questionados em relação à cultura e à religião, a questão da formação se destacou, de modo que cada quadro descritivo daria uma gama de outras dissertações, pois ficou evidente que muitas visões ainda são baseadas em concepções empíricas. Apesar disso, elas tiveram relevância para a pesquisa, contribuindo efetivamente para a construção do projeto pedagógico.

De forma semelhante, quando perguntamos o que a cultura do Congo representa para o corpo docente, muitos desconhecem sua importância e sua história. Em suma, cabe ressaltar que o Congo é uma história de amor africana, que tinha como proposta terminar em guerra, mas terminou em festa. Para continuar sendo apreciada nos estados brasileiros, essa história precisou

ser adaptada com o sincretismo religioso, a fim de dar prosseguimento à reverência ao seu santo protetor e à celebração do amor entre um casal de reis.

Nesse entendimento, concluímos que os/as docentes de Ensino Religioso e Educação Física precisam conhecer a história do Congo e discutir como podem resgatar essa cultura utilizando a interdisciplinaridade como metodologia. Portanto, foi construída uma sugestão de projeto pedagógico que possa incentivar os docentes a implementar a Cultura do Congo nas aulas de Educação Física e de Ensino Religioso.



REFERÊNCIAS

ABREU, Dayanna. *O ensino dos esportes de rede com implementos nas aulas de Educação Física: do jogo possível ao protagonismo discente*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

BRANCO, Emerson P. *A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRANDÃO, Carlos R. *A cultura na rua*. Campinas: Papirus, 1989.

BRANDENBURG, Laude E. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Revista Interações*, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. [Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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 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. Acesso em: 20 jun. 2024.

BERNARDES Andréa M. C. *Ensino Religioso e a aprendizagem significativa no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFTMI) “Antonino Acha” em Mimoso do Sul/ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

CAPAI, Humberto. *Atlas do folclore capixaba*. Vitória: SEBRAE, 2009.

CAPRINI, Aldieris B. A. *A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 129-141.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011*. [Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo]. Vitória: Governo do Estado. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO9768.html>. Acesso em: 13 jan. 2024.

ESPÍRITO SANTO NOTÍCIAS. *Atlas do folclore capixaba*. 12 mai. 2018. Disponível em: <https://www.espiritosantonoticias.com.br/grupos-de-cultura-popular-de-cachoeiro-celebram-o-13-de-maio/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FAÇANHA, Marta B.; STEPHANINI, Valdir S. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum: os fundamentos para educação de qualidade. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2021.

FERREIRA, Talita A. S. Sincretismo, cultura e tradição: diálogos. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 24, p. 63-73, 2017.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASO, M. C. S. (orgs.). *Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GOODSON, Ivor F. *Políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

IBGE. *Resultado dos Dados de Cachoeiro de Itapemirim*: 2020. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sonia. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74-92.

LENCI, Sabrina S. C. *Religião e cultura afro-brasileira na escola: o desafio do diálogo entre escola e família*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

LOBATO, Glauber A. B. *Educação e as relações étnico-raciais*. Formiga: Multi Atual, 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Inara N. *A história de Mestre Alcides Gomes da Silva*. Monografia (Bacharelado em Artes) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva V. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004.

MATTOS, Hebe. Colonização e escravidão no Brasil: memória e historiografia. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria F. *O Brasil colonial*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 203-217.

MESSIAS, Elizama P. A implementação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. In: SANTIAGO, Eliete (org.). *Educação, escolarização e identidade negra*: 10 anos de pesquisas sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Universitária da UFPE, 2010. p. 54-86.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC; CNE; CEB. Disponível em: <https://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: 20 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2018.

MOREIRA, Antônio F. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 81-101, 2002.

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

MONTEIRO, Sirlene M. O. *O Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Fundamental UMEF "Izaltina Almeida Fernandes" em Vila Velha/ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

MOURA, Aurélio C. M. *Nova Almeida*. Serra: Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer, 2006.

NEIRA, Marcos G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. *Revista Pensar a Prática*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008.

OLIVEIRA, Osvaldo M. Congo: demarcador de identidade em uma comunidade quilombola. *Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, Vitória, a. 2, n. 3, p. 100-116, 2018.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019.

RODRIGUES, Edile M. F. Metodologia e didática em face da BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson S. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 114-133.

SANCHIS, Pierre. As religiões dos brasileiros. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 28-43, 1997.

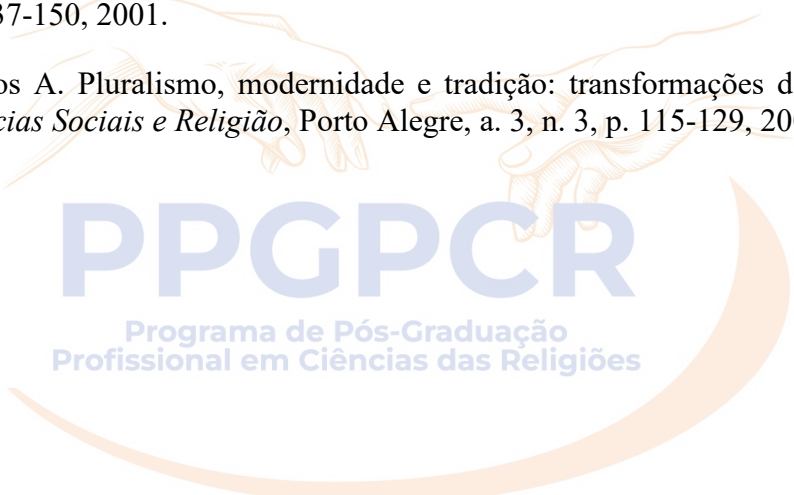
SÉCULO DIÁRIO. *Congo ainda enfrenta intolerância religiosa no Espírito Santo*. 24 nov. 2019. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/cidades/congo-ainda-enfrenta-intolerancia-religiosa-no-espírito-santo>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEME). Edital processo seletivo simplificado 2022/2023. In: PREFEITURA DE CACHOEIRO [Site institucional]. 27 set. 2022. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/editais/2022/09/edital-ma-gisterio-tempo-integral-2022-2023.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SILVEIRA, Guilherme F.; PINTO, Joelcio F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 137-150, 2001.

STEIL, Carlos A. Pluralismo, modernidade e tradição: transformações do campo religioso. *Revista Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, a. 3, n. 3, p. 115-129, 2001.



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

CARTA DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

TÍTULO DA PESQUISA: O CONGO BATER – FLECHAS COMO
INSTRUMENTO DE CULTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM- ES

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Andreia Soares Gonçalves / Orientador:
Dr. Sérgio Luiz Marlow.

TELEFONE: 28 99983-4545

E-MAIL: andreia_soaresg@hotmail.com

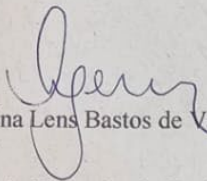
CURSO DE VÍNCULO: Programa de Pós-Graduação em Ciências das
Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação:
Ensino Religioso Escolar. Na Faculdade Unida de Vitória- FUV

Eu, Cristina Lens Bastos de Vargas, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-Es declaro que tomei conhecimento e fui devidamente esclarecida sobre a pesquisa em andamento cujo tema: O CONGO BATER – FLECHAS COMO INSTRUMENTO DE CULTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM- ES no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar. Na Faculdade Unida de Vitória- FUV. A pesquisa tem como o objetivo geral: identificar os possíveis pontos de intolerância religiosa e discriminação com a cultura do Congo na concepção dos/as docentes de Educação Física e a partir do alcance dos resultados ampliar o diálogo entre as Ciências das Religiões e o Congo no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES desenvolvida pela mestrandia Andreia Soares Gonçalves servidora estatutária do referido município. Estou ciente que serão utilizados questionário aplicado através de um formulário eletrônico, conforme o projeto (anexo). Fui informada de que a presente pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Unida de Vitória-FUV e, de acordo com as diretrizes éticas vigentes, somente poderá ser iniciada após sua aprovação.

Também estou ciente de que, de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde no. 466/2012 e no. 510/2016, o pesquisador responsável assumiu os seguintes compromissos: • observar as diretrizes éticas vigentes durante a execução da pesquisa;

adotar medidas para a proteção do sigilo das informações obtidas e da identidade dos participantes; adotar as precauções e medidas para reduzir os potenciais riscos associados à realização da pesquisa, especialmente no trato com as informações sigilosas; empregar os dados obtidos de acordo com as finalidades e objetivos descritos no projeto da pesquisa; retornar uma cópia dos resultados para a instituição/empresa que compartilhará os conhecimentos que eventualmente serão produzidos. Ademais, declaro que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos/as participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Após as informações prestadas pelo(a) pesquisador responsável, informo que concordo e autorizo a realização da(s) etapa(s) da pesquisa prevista(s) para ser(em) executada(s) com a coparticipação de nossa instituição/empresa.

Cachoeiro de Itapemirim-ES, 19 de Março de 2024.


Cristina Lens Bastos de Vargas

Cristina Lens Bastos de Vargas
 Secretária Municipal
de Educação
SEME - Decreto Nº 31.466/2022

Secretária Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim



Faculdade Unida de Vitória
Mestrado - Renovação de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/06/2022 - DOU de 14/07/2022
Doutorado - Portaria de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021



Vitória/ES, 11 de março de 2024.



O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **ANDREIA SOARES GONÇALVES** portador(a) do CPF **092.238.257-33**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3063399**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Sérgio Luiz Marlow e sua pesquisa tem como tema: "CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E AFRICANIDADE: O CONGO COMO INSTRUMENTO DE CULTURA E RELIGIÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM- ES". O trabalho se presta a fins acadêmicos.

David Mesquita de Oliveira
Coordenador do curso de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões