

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CAMPUS BELO HORIZONTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**IDEOLOGIA E CONFRONTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM  
OS PROFESSORES ACERCA DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA  
NEOPENTECOSTAL DIANTE DO ESTUDO DAS MANIFESTAÇÕES  
CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Belo Horizonte, MG  
2023

**MARINA LANZA VENUTO**

**IDEOLOGIA E CONFRONTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM  
OS PROFESSORES ACERCA DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA  
NEOPENTECOSTAL DIANTE DO ESTUDO DAS MANIFESTAÇÕES  
CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como requisito necessário para obtenção do título de mestre.

**Linha de Pesquisa:** Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

**Professor Orientador:** Dr. José Eustáquio de Brito.

Belo Horizonte, MG

2023

---

V472e

Venuto, Marina Lanza

Ensino de história: o que dizem os professores acerca da intolerância religiosa neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras na educação escolar.

[manuscrito] Marina Lanza Venuto. – 2023

1 recurso online, 104 f.; il.

Orientador: José Eustáquio de Brito.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 98- 102

Apêndices: f. 103-104

1. Cultos afro-brasileiros - Teses. 2. Racismo religioso - Teses. 3. Educação – Teses. I. Brito, José Eustáquio de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 320.56

---

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pela vida e por permitir que essa jornada fosse concluída.

Aos meus pais, Maria Ângela e Francisco, pelo amor incondicional e incentivo constante.

Ao meu marido, Ricardo, pelo olhar compreensivo diante de minhas ausências.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Eustáquio de Brito, pela confiança, pelos ensinamentos e por suas sugestões e críticas durante a construção dessa investigação. Sua experiência no campo das relações étnico-raciais contribuiu fundamentalmente para a execução dessa dissertação.

Às professoras da banca de qualificação, Lana Mara de Castro Siman e Lorene dos Santos, pela leitura atenta, pelas críticas e pelas sugestões valiosas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG, pelas contribuições extremamente significativas e aos profissionais da secretaria pelo suporte tão necessário para que essa pesquisa fosse realizada.

À turma XIII, em especial à mestranda e amiga Lorena Rodrigues de Sousa, pelo compartilhamento de ideias e angústias, pelas sugestões, pelas risadas e por caminharmos juntas na construção dos nossos trabalhos.

Aos professores entrevistados, que tão gentilmente me acolheram e compartilharam suas experiências. Sem vocês esse trabalho não teria sido possível.

Aos meus queridos alunos e alunas, presentes de alguma forma em minha pesquisa sobre o ensino de História, e na minha luta constante por uma educação pública antirracista e de qualidade para todos.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um a seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Kabengele Munanga

## RESUMO

A presente pesquisa teve como finalidade analisar, a partir dos relatos de professores de História do ensino médio da educação básica, experiências vivenciadas por eles acerca da intolerância religiosa neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no ambiente escolar. A investigação ocorreu no município de Sete Lagoas (MG) com profissionais atuantes na rede estadual da referida localidade. A partir da revisão bibliográfica realizada e da fundamentação teórica proposta, a pesquisa procurou responder a seguinte questão: O que dizem os professores de História do ensino médio, atuantes na rede estadual de Minas Gerais do município de Sete Lagoas, acerca da intolerância religiosa neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras tendo por referência atitudes percebidas no âmbito de suas atividades junto a estudantes dessa etapa da educação básica? O objetivo geral da presente investigação foi analisar os relatos de experiências de professores de História da rede estadual do município de Sete Lagoas (MG), atuantes no ensino médio, acerca da intolerância neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar. Os objetivos específicos procuraram identificar os tipos de embates ideológicos que ocorrem no espaço escolar relacionados ao posicionamento das igrejas neopentecostais em relação às manifestações culturais afro-brasileiras; coletar informações junto aos professores de História da rede estadual do município de Sete Lagoas (MG), que atuam no ensino médio, acerca de suas estratégias pedagógicas para o ensino das manifestações culturais afro-brasileiras visando à desconstrução dos preconceitos e das estereotípias, bem como não silenciamento dos estudantes que professam as religiões de matriz africana e propor uma análise e uma interlocução entre as relações de poder que envolvem instituições sociais distintas que se interligam e se complementam: o Estado e suas diretrizes educacionais; as manifestações religiosas e seus instrumentos simbólicos; a escola e suas relações de aprendizagem; a família e seu pertencimento religioso. Os referenciais teóricos principais mobilizados na realização da pesquisa foram as obras de Mariano (2014), Souza (2021), Gomes (2019), Oro (2006), bem como as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, elaborado em 2006 pela SECAD. Diante das características do campo estabelecido para desenvolvimento dessa investigação, sua abordagem foi qualitativa com uso da entrevista centralizada no problema, segundo as propostas de Flick (2004). Como síntese dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas junto aos professores de História foi possível identificar a inexistência de políticas públicas na rede estadual de Minas Gerais voltadas para a formação continuada desses profissionais que contemple as temáticas étnico-raciais, a maneira superficial que essas temáticas são apresentadas nos livros didáticos fornecidos aos alunos através do PNLD, a existência dos embates ideológicos envolvendo o discurso neopentecostal e as diretrizes explicitadas pela Lei Federal nº 10.639/03 nas aulas de História e o posicionamento inadequado e/ou inexistente das equipes pedagógicas e das gestões escolares, no que se refere aos episódios de racismo religioso, de preconceito, de tentativas de silenciamentos e de manutenção de estereotípias nas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Cultura afro-brasileira. Lei Federal nº 10.639/03. Neopentecostalismo. Racismo religioso.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to analyse, based on the reports of History teachers in secondary education in basic education, experiences they had about Neo-Pentecostal religious intolerance in the face of the study of Afro-Brazilian cultural manifestations in the school environment. The investigation took place in the municipality of Sete Lagoas (MG) with professionals working in the state network of that locality. Based on the bibliographic review carried out and the proposed theoretical foundation, the research sought to answer the following question: What do high school History teachers who work in the state network of Minas Gerais in the municipality of Sete Lagoas say about neo-Pentecostal religious intolerance in the face of the study of Afro-Brazilian cultural manifestations based on attitudes perceived in the context of their activities with students in this stage of basic education? The general objective of the present investigation was to analyze the experience reports of History teachers from the state network of the municipality of Sete Lagoas (MG), working in high school, about neo-Pentecostal intolerance in the face of the study of Afro-Brazilian cultural manifestations in the school environment. The specific objectives sought to identify the types of ideological clashes that occur in the school space related to the positioning of neo-Pentecostal churches in relation to Afro-Brazilian cultural manifestations; collect information from history teachers in the state network of the municipality of Sete Lagoas (MG), who work in high school, about their pedagogical strategies for teaching Afro-Brazilian cultural manifestations aimed at deconstructing prejudices and stereotypes, as well as not silencing students who profess religions of African origin and propose an analysis and dialogue between the power relations that involve different social institutions that interconnect and complement each other: the State and its educational guidelines; religious manifestations and their symbolic instruments; the school and its learning relationships; family and religious affiliation. The main theoretical references mobilized in carrying out the research were the works of Mariano (2014), Souza (2021), Gomes (2019), Oro (2006), as well as the Guidelines and actions for the education of ethnic-racial relations, elaborated in 2006 by SECAD. In view of the characteristics of the field established for the development of this investigation, its approach was qualitative, using a problem-centered interview, according to Flick's proposals (2004). As a summary of the results obtained from the interviews carried out with the History teachers, it was possible to identify the lack of public policies in the state network of Minas Gerais aimed at the continuing education of these professionals that contemplate ethnic-racial themes, the superficial way that these themes are presented in the textbooks provided to students through the PNL, the existence of ideological clashes involving the neo-Pentecostal discourse and the guidelines set forth by Federal Law No. 10.639/03, schoolchildren, with regard to episodes of religious racism, prejudice, attempts to silence and maintain stereotypes in educational institutions.

**Keywords:** Afro-Brazilian culture. Federal Law No. 10.639/03. Neopentecostalism. Religious racism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação das alunas e dos convidados durante a Semana da Consciência Negra na Escola Estadual “Dr. Arthur Bernardes” – 2022.....	67
Figura 2 - Dança afro-brasileira executada pelas alunas do ensino médio no evento ocorrido durante a Semana da Consciência Negra na Escola Estadual “Dr. Arthur Bernardes” – 2022 .....	68
Figura 3 - Grupo de umbanda do município de Sete Lagoas em evento ocorrido durante a Semana da Consciência Negra na Escola Estadual “Dr. Arthur Bernardes” – 2022.....	69

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “igrejas neopentecostais” AND “lei federal nº 10.639/03.....	28
Quadro 2 - Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “igrejas neopentecostais” AND “racismo religioso” .....	29
Quadro 3 - Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “igrejas neopentecostais” AND “cultura afro-brasileira” .....	31
Quadro 4 - Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “igrejas neopentecostais” AND “relações étnico raciais” - .....	32
Quadro 5 - Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “neopentecostalismo” AND “lei federal nº 10.639/03” .....	33
Quadro 6 - Levantamento de dissertações e teses com uso dos descritores “neopentecostalismo” AND “racismo religioso” .....	34
Quadro 7 - Levantamento de dissertações e teses com uso dos descritores “neopentecostalismo” AND “cultura afro-brasileira” .....	35
Quadro 8 - Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “neopentecostalismo” AND “relações étnico raciais” .....	38
Quadro 9 - Levantamento de conteúdo das teses e dissertações que se relacionam com a temática proposta para investigação .....	41
Tabela 1 - Tabela de produções científicas por estado .....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro

CEP/CONEP – Comitê de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CIEP-SÃO GONÇALO – Centro Integrado de Educação Pública de São Gonçalo

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Coordenação Pedagógica

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FONSANPATMA – Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

IATD – Igreja Apostólica Plenitude do Trono de Deus

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IURD – Igreja Universal do Reino de Deus

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PEB – Professor da Educação Básica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROMESTRE – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAESP/RJ – Rede de Atenção à Pessoa Egressa do Sistema Prisional do Rio de Janeiro

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEE/MG – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB-MS – Universidade Católica Dom Bosco do Mato Grosso do Sul

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade Federal da Bahia

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UNIDA – Faculdade Unida de Vitória

UNIEURO – Centro Universitário Euro-Americano do Distrito Federal

UNILAB-CE – Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira do Ceará

UNIT-SE – Universidade Tiradentes de Sergipe

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1 – A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 À LUZ DAS AÇÕES AFIRMATIVAS, A FORMAÇÃO DO ESTADO LAICO BRASILEIRO E O LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA TEMÁTICA PROPOSTA PARA INVESTIGAÇÃO .....	20
1.1 A Lei Federal nº 10.639/03: uma ação afirmativa ainda em construção.....	21
1.2 O Estado laico brasileiro e as dificuldades de implantar uma educação laica no Brasil.....	24
1.3 Levantamento das teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e da Plataforma Sucupira acerca da temática proposta para investigação.....	26
CAPÍTULO 2 – DINÂMICA HISTÓRICO-INSTITUCIONAL DAS IGREJAS NEOPENTECOSTAIS NO BRASIL, PRODUÇÕES ACADÊMICAS CONCERNENTES AO TEMA PROPOSTO E SELEÇÃO DE ALGUMAS PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE A INTOLERÂNCIA NEOPENTECOSTAL NO ESPAÇO ESCOLAR .....	43
2.1 O neopentecostalismo brasileiro e sua intolerância diante das manifestações culturais afro-brasileiras e das religiões de matriz africana.....	45
2.2 Intolerância neopentecostal no espaço escolar.....	49
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS “ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	58
3.1 Análise do documento intitulado “ <i>Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais</i> ” e elaborado pela SECAD em 2006.....	60
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS E EVIDÊNCIAS RECOLHIDAS NO CAMPO DE PESQUISA.....	72
4.1 A entrevista centralizadas no problema.....	72
4.2 A construção do roteiro de entrevistas.....	76
4.3 Questões éticas e seleção dos sujeitos participantes da pesquisa.....	78

<b>4.4 Análise dos dados produzidos.....</b>	<b>80</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>103</b>

## **IDEOLOGIA E CONFRONTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ACERCA DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NEOPENTECOSTAL DIANTE DO ESTUDO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

### **INTRODUÇÃO**

O estudo das manifestações culturais afro-brasileiras nas instituições educacionais, que contemplam os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB). Segundo as reflexões de Gomes (2019), foi a partir das pressões exercidas pelo movimento negro no tocante à adoção das ações afirmativas em nosso país que, em 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639/03<sup>1</sup> que modificou o texto da LDB.

Entretanto, uma questão bastante delicada que tenho enfrentado ao longo da minha carreira como professora de História da educação básica<sup>2</sup> na rede estadual de Minas Gerais, refere-se à dificuldade de abordar esse conteúdo de forma efetiva diante da pressão exercida pelo número significativo de alunos e coordenadores pedagógicos oriundos das igrejas neopentecostais. Esse fenômeno tem ocorrido porque as expressões religiosas das referidas igrejas que perpassam o espaço escolar apresentam-se, amiúde, permeadas por diversos aspectos preconceituosos e excludentes, sobretudo no que tange ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e/ou religiões de matriz africana.

Abordar questões tão caras ao ensino de História e ao movimento negro em suas lutas para inserir a imprescindível contribuição das populações afrodescendentes na formação da sociedade e da cultura brasileira tem se mostrado um grande desafio enfrentado pelos professores desse segmento de ensino. Percebo em conversas com meus pares acerca dessas temáticas a existência desse enfrentamento de poder. Ademais, diante dessas conversas,

---

<sup>1</sup> Posteriormente, a Lei Federal nº 11. 645/08 também alterou a LDB ao determinar a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena. Porém, optei por evidenciar a Lei Federal nº 10.639/03 por se tratar de um marco referencial na luta pela inclusão de importantes e fundamentais contribuições das populações afrodescendentes para a História do Brasil.

<sup>2</sup> Atuo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da rede estadual de Minas Gerais desde 2004, ano que ingressei na rede no município de Sete Lagoas.

muitos professores demonstraram que sentem intimidação e receio quando percebem uma turma com expressivo número de alunos praticantes de religiões neopentecostais quando, dentro de suas propostas pedagógicas, abordam as manifestações culturais afro-brasileiras. Atuar com coordenadores pedagógicos e/ou gestores educacionais das referidas denominações religiosas também é um grande desafio no tocante à implementação da Lei Federal 10.639/03 nas escolas.

Para uma educação efetiva é necessário que os alunos estejam incluídos em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, independentemente de suas convicções religiosas. Não podemos esquecer que pertencemos a um Estado laico em que a liberdade de opção religiosa é referendada por legislação própria.

É importante evidenciar que, em consonância com inúmeros documentos que norteiam a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o compromisso com o processo educador em suas características físicas, emocionais, sociais e intelectuais. De acordo com o referido documento,

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2018, p.14).

Para proporcionar um ambiente escolar inclusivo e formador de cidadãos conscientes e participativos, no qual o racismo e o preconceito sejam sistematicamente combatidos, torna-se necessário e urgente entender como as igrejas neopentecostais têm atuado no sentido de contribuir para a perpetuação de aspectos segregadores imputados às populações afro-brasileiras. De acordo com Jaccoud (2008, p.55), “a discriminação não atua isoladamente, mas em conjunto com outros mecanismos, no processo de produção e reprodução da pobreza e de restrição de oportunidades para os negros em nosso país”.

A ideia de investigar a doutrinação estabelecida pelas igrejas neopentecostais e suas implicações para os processos relativos ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no ensino de História surgiu a partir das minhas percepções como professora do referido componente curricular, de algumas tentativas de silenciamento que sofri por parte de coordenadoras pedagógicas de orientação neopentecostal (e da conseqüente negligência da equipe gestora diante da exposição dos episódios), além dos debates que estabeleci acerca da temática com outros professores da área, como citado anteriormente.

Diante do exposto, apresento dois episódios que marcaram a minha carreira no que se refere às propostas que procurei desenvolver na escola a partir das orientações estabelecidas pela Lei Federal nº 10.639/03:

1. A resistência por parte de uma coordenadora pedagógica pertencente à Igreja Universal do Reino Deus quando sugeri a exibição do filme brasileiro *Besouro* (produzido em 2009 e dirigido por João Daniel Tikhomiroff) para estudo das manifestações culturais afro-brasileiras em turmas do ensino médio e,
2. A impossibilidade de levar para o espaço escolar uma das Guardas de Congo do município de Sete Lagoas durante a Semana da Consciência Negra.

No primeiro episódio, o filme só foi exibido após muitas discussões com a coordenação da escola e sem um posicionamento efetivo da equipe gestora, mesmo diante do seu conhecimento acerca da legislação em questão. Outro fator marcante ocorrido durante o evento supramencionado foi que, com respaldo da coordenadora pedagógica, alguns alunos de orientação neopentecostal se negaram a assistir e debater sobre a produção cinematográfica proposta.

Já no segundo episódio, a equipe gestora alegou que a presença da Guarda de Congo iria trazer inúmeros problemas para a instituição pois, segundo ela, muitos pais e mães de alunos evangélicos iriam reclamar caso ocorresse um evento dessa natureza e com essa temática no espaço escolar.

Em decorrência desses incidentes e de alguns outros que vivenciei, percebi que se tratava de uma investigação que poderia estar inserida na linha de pesquisa trabalhada no programa de pós-graduação em Educação e

Formação Humana da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), uma vez que essa pesquisa procura entender a relação e os embates envolvendo a escola pública estadual, as igrejas neopentecostais, suas relações de poder e suas implicações com os processos relativos ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no ensino de História.

O objetivo geral da presente investigação é analisar os relatos de experiências de professores de História da rede estadual do município de Sete Lagoas (MG), atuantes no ensino médio, acerca da intolerância neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar.

Os objetivos específicos são:

- Identificar os tipos de embates ideológicos que ocorrem no espaço escolar relacionados ao posicionamento das igrejas neopentecostais em relação às manifestações culturais afro-brasileiras;
- Coletar informações junto aos professores de História da rede estadual do município de Sete Lagoas (MG), que atuam no ensino médio, acerca de suas estratégias pedagógicas para o ensino das manifestações culturais afro-brasileiras visando à desconstrução dos preconceitos e das estereotípias, bem como não silenciamento dos estudantes que professam as religiões de matriz africana e,
- Propor uma análise e uma interlocução entre as relações de poder que envolvem instituições sociais distintas que se interligam e se complementam: o Estado e suas diretrizes educacionais; as manifestações religiosas e seus instrumentos simbólicos; a escola e suas relações de aprendizagem; a família e seu pertencimento religioso.

A partir da revisão bibliográfica realizada e da fundamentação teórica proposta, a pesquisa procura responder a seguinte questão: O que dizem os professores de História do ensino médio, atuantes na rede estadual de Minas Gerais do município de Sete Lagoas, acerca da intolerância religiosa neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras tendo por referência atitudes percebidas no âmbito de suas atividades junto a estudantes dessa etapa da educação básica?

Diante das características do campo estabelecido para desenvolvimento dessa proposta de pesquisa, sua abordagem é qualitativa com uso da entrevista centralizada no problema (FLICK, 2004). Esse tipo de instrumento de produção

de dados consiste no uso de entrevistas semiestruturadas e é constituído por três características principais: foco no problema, desenvolvimento ou modificação dos métodos a partir do objeto a ser investigado e orientação do processo de pesquisa mediante a compreensão desse objeto.

Articulada à essa proposta de investigação e para subsidiar a minha análise dos dados, bem como as minhas impressões recolhidas no campo da pesquisa, o primeiro capítulo foi dividido em três partes. Na primeira parte trato das questões relativas à Lei Federal nº 10.639/03 à luz das ações afirmativas e na segunda parte me detenho aos aspectos históricos referentes à laicidade do Estado brasileiro com foco nas relações pedagógicas e no espaço escolar. Para finalizar este capítulo, na terceira parte apresento um levantamento das produções acadêmicas relativas ao tema proposto para a investigação encontradas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma Sucupira. O recorte temporal deste levantamento foi de cinco anos cujos objetivos foram: detectar as possíveis lacunas existentes acerca da temática em questão e estabelecer um diálogo interdisciplinar com trabalhos desenvolvidos em diferentes programas de pós-graduação inerentes à investigação proposta.

O segundo capítulo foi dividido em duas partes. A primeira parte teve como objetivo apresentar um estudo da dinâmica histórico-institucional das igrejas neopentecostais no Brasil, do seu processo ininterrupto de aculturação das teologias oriundas de outras denominações religiosas como forma de inserção na sociedade, segundo as pesquisas de alguns autores selecionados para essa interlocução. A segunda parte do capítulo está composta por algumas pesquisas realizadas acerca dos desafios enfrentados pelos professores da educação básica no Brasil, no tocante à implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em suas práticas pedagógicas, diante das disputas epistemológicas envolvendo as igrejas neopentecostais frente às manifestações culturais afro-brasileiras. Este item abarca alguns relatos de experiência colhidos por pesquisadores que trataram da temática em questão com um recorte temporal de cinco anos.

No terceiro capítulo me detenho à análise das “*Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*”, elaborado em 2006 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e discorro acerca

da importância do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras na educação básica, tomando como pressuposto o fato de que elas representam elementos fundamentais para construção identitária da população afrodescendente em nosso país.

No quarto capítulo apresento os procedimentos metodológicos utilizados para a construção da investigação, as evidências obtidas no campo de pesquisa através das entrevistas realizadas com os professores de História e as considerações feitas acerca das questões propostas.

Ressalto ainda que a opção pela seleção de professores atuantes no ensino médio está relacionada com a idade do alunado deste segmento escolar, pois é uma fase em que eles têm condições de refletir mais profundamente acerca de suas escolhas religiosas.

## **CAPÍTULO 1 – A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 À LUZ DAS AÇÕES AFIRMATIVAS, A FORMAÇÃO DO ESTADO LAICO BRASILEIRO E O LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA TEMÁTICA PROPOSTA PARA INVESTIGAÇÃO**

A implementação de políticas de ações afirmativas no âmbito da política educacional em nosso país pode ser interpretada como o resultado histórico de um processo de lutas empreendidas pelas organizações do movimento negro em diversos contextos históricos. Segundo Gomes (2005, p. 49),

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

Nessa perspectiva, essas ações podem ser percebidas como medidas cuja finalidade seja a promoção da igualdade para além de uma visão liberal e pretensamente neutra presente na legislação. Ou seja, parte da prerrogativa que diante de situações desiguais torna-se necessário a existência de atitudes diferentes. Frente a isso, Aranha (2014) afirma que o Estado - e as entidades vinculadas a ele - podem impor ou sugerir essas ações com o objetivo de atacar a discriminação arraigada no imaginário social e enraizada na cultura. São ações, portanto, que cumprem uma finalidade pedagógica perante a sociedade, no tocante ao reconhecimento das diferenças.

Desse modo, as ações afirmativas não seriam apenas normas punitivas relativas à discriminação. Teriam como pressuposto fundamental a eliminação dos efeitos causados pelas atitudes discriminatórias do passado que, na concepção de Gomes (2005), tendem a se perpetuar nos meios sociais.

Lopes (2014, p. 123) nos alerta que:

As escolas, como instituições de socialização, têm como tarefa expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade e desenvolver, nos alunos, procedimentos e habilidades imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Ao refletirmos sobre essa afirmativa, podemos compreender o espaço escolar como um lugar onde, a partir da prática cotidiana, os alunos possam

aprender e analisar como e por que as atitudes discriminatórias surgem e qual é o significado das diferenças individuais e coletivas. Nas palavras de Lopes:

A educação em geral trabalharia, portanto, certo sentido de relatividade, de diversidade e de respeito mútuo, enfatizando a singularidade da experiência humana, a variedade de culturas e o longo registro histórico das inter-relações dos grupos humanos. A identidade constitui uma referência para o relacionamento, e não uma fortaleza. Reconhecer isso implica uma abertura mútua, um relacionamento que é, por definição, uma via de mão dupla (LOPES, 2014, p. 123-124).

Um dos grandes desafios da educação brasileira é descolonizar os currículos, estabelecer práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social e com as culturas negadas e silenciadas. A força dessas culturas excluídas dos currículos durante tanto tempo tem aumentado consideravelmente, segundo Gomes (2012). Para a pesquisadora:

As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais (GOMES, 2012, p. 102).

No escopo dessas lutas, encabeçadas sobretudo pelo movimento negro e como um exemplo de ações afirmativas, a Lei Federal nº 10.639/03 foi sancionada e modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, conforme explicitado anteriormente.

### **1.1 A Lei Federal nº 10.639/03: uma ação afirmativa ainda em construção**

As mudanças ocorridas na LDB mediante sanção da Lei Federal nº 10.639/2003 e sua regulamentação através do parecer CNE/CP 03/2004 e da resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2008) encontram-se devidamente expostas no artigo 26-A em seu primeiro e segundo parágrafos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros

no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Para Gomes (2012), a referida lei não representa apenas uma normativa para a educação brasileira, mas é fruto da ação política de uma população cujas histórias, narrativas, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos. E trazê-las para os currículos, compreendê-las e refletir acerca de como esses grupos foram/são marginalizados e discriminados representa um grande avanço no campo educacional.

Diante dessa proposição, é possível afirmar que a mudança promovida pela lei representa os caminhos para a construção de uma educação voltada para o combate ao racismo e à discriminação, na perspectiva de que ela simboliza uma ruptura epistemológica ao legitimar e tornar público o estudo das relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a história da África.

Um outro aspecto a ser considerado acerca da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras, fundamentada pela lei, somente poderá ser vislumbrado como uma verdadeira ruptura epistemológica e cultural para a educação brasileira se elas não forem tratadas como novos componentes curriculares a serem inseridos nos currículos, como afirma (GOMES, 2012). Para a pesquisadora,

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo (GOMES, 2012, p. 107).

O desafio que se coloca é que devemos nos pautar pela superação da perspectiva de conhecimento eurocêntrico, ainda fortemente presente nas escolas, de modo a refletir e perceber dois aspectos a serem suplantados: a existência de um currículo que ainda é fomentador das estruturas vigentes e o combate ao racismo.

A cultura afro-brasileira e africana integra os modos de ação, pensamento e vivências da população do nosso país e estão presentes em todas as regiões do Brasil. Embora tenham aqui desembarcado sob condições desumanas, entre

os séculos XVI e XIX, os africanos escravizados colaboraram ativamente para a construção cultural brasileira, através de um processo contínuo, rico e diversificado na religião, na língua falada, na alimentação, na musicalidade, na literatura, nas ciências e nas técnicas. Entretanto, ainda há um caminho árduo a ser perseguido acerca do reconhecimento dessas culturas negadas nos currículos pois, de acordo com as reflexões de Gomes (2012, p. 106),

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista.

Souza (2021) ainda nos alerta acerca da necessidade de refletirmos sobre alguns riscos presentes em discursos emancipatórios em nossa sociedade que, na perspectiva do autor, nada mais são do que recursos fabricados pelo neoliberalismo e pelo capitalismo global disfarçados de discursos antirracistas com o objetivo de manterem subjugadas as vítimas já “convenientemente silenciadas”. O próprio uso da palavra “tolerância” na LBD é um exemplo de que a educação antirracista não é efetiva no Brasil, mesmo diante da força da lei, pois tolerar pressupõe que os sujeitos invisibilizados necessitem da aprovação dos outros membros da sociedade para existirem.

Nesse sentido, o uso da expressão “lugar de fala” é, segundo o autor supramencionado, uma artimanha que pretende autorizar certos grupos estabelecidos como socialmente detentores de um saber elitizado a falarem em nome de uma coletividade que, por conveniência, foi devidamente silenciada. O autor destaca ainda que:

Assim, não perceber como funciona a dominação em toda a sua multidimensionalidade e tomar a parte pelo todo, a aparência pela essência e o secundário pelo principal é ajudar a manter a dominação muitas vezes sob a máscara da emancipação. Mais ainda: como essa dinâmica é global, é preciso compreender todos os racismos em conjunto, atentando às relações mútuas e ao jogo de máscaras e de substituições que acontecem entre eles (SOUZA, 2021, p. 217).

Em seus estudos, Souza (2021) afirma que a manutenção de uma classe de marginalizados em uma sociedade colonizada como a brasileira – cujas simbologias de prestígio são oriundas de modelos europeus e estadunidenses –

provoca nos demais indivíduos um sentimento de superioridade relativa e contribuem para a aceitação da desigualdade social.

Do ponto de vista prático e trazendo essa discussão para o espaço escolar, é possível perceber como o estabelecimento efetivo da Lei Federal nº 10.639/03 ainda é um desafio a ser enfrentado pelos professores. Como se não bastasse, além da precarização do ensino público brasileiro, ainda há um fator a ser analisado pelos profissionais da educação: a inserção do neopentecostalismo nas escolas e seu racismo religioso declarado frente às manifestações culturais afro-brasileiras e às religiões de matriz africana.

## **1.2 O Estado laico brasileiro e as dificuldades de implantar uma educação laica no Brasil**

De acordo com Porto e Schlesinger (1995, p. 2331), laicidade é “a tendência do homem a conseguir, com respeito à esfera religiosa, uma autonomia na realização de suas atividades (econômicas e sociais, políticas, culturais) que gozam de fins, leis e métodos próprios”. Nessa perspectiva, Ataídes (2014, p. 163) afirma que:

Quando se atribui ao Estado a qualidade de laico, o que está em jogo é o desejo de que ele se abstenha de favorecer um credo em particular, sustentando, em contrapartida, a liberdade de crença, de culto e de consciência, incluindo a liberdade de não crença.

O autor adverte que, até a Proclamação da República, o Estado brasileiro era de natureza confessional e o catolicismo era a religião oficial do Brasil. Com o advento da República, o Estado ganhou autonomia frente à Igreja e pretendeu que a educação se orientasse da mesma forma. Inspirados no pensamento ilustrado que buscava a superação do teocentrismo em detrimento do racionalismo e ao cientificismo, os constituintes da época intencionaram a construção de um Estado laico e de uma educação que se pautasse sob o mesmo princípio. Segundo ele,

A República incorporava a ideia revolucionária da educação como dever do Estado e direito do cidadão, que fosse capaz de convencer o cidadão de seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Por isso, essa educação deveria ser pública e laica (ATAÍDES, 2014, p. 165).

Entretanto, embora a Constituição republicana brasileira de 1891 se orientasse pelo princípio da liberdade de culto religioso, ficava evidente, segundo as reflexões de Monteiro (2010), que a intelectualidade ilustrada dos finais do século XIX e início do século XX reconhecesse apenas o catolicismo e o protestantismo como religiões. Naquele período, não existia no país o estabelecimento público de qualquer outra denominação religiosa. As demais práticas eram vistas como rituais de magia e superstição, portanto antissociais, que deveriam ser combatidas, principalmente se tivessem conotação africana e afrodescendente. E a escola corroborava com essas ideias.

Atualmente, vivemos uma situação diferente e os princípios e normativas para a educação estão estabelecidos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). No que se refere à pluralidade de ideias, a Constituição é bem clara quando afirma em seu artigo 206, incisos II e III: a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988).

Porém, Ataídes (2014, p. 165-166) destaca que:

Não se afirma que um dispositivo constitucional ou legal seja suficiente para que esse objetivo seja alcançado. No entanto, ele permite que a lei seja evocada perante qualquer atentado contra a liberdade do cidadão e qualquer iniciativa do Estado em burlar a consciência individual ou coletiva.

Existe ainda um obstáculo a ser suplantado no Brasil, uma vez que em nosso país “os hábitos religiosos possuem maior poder de influência que o Estado, caracterizando a não compreensão do brasileiro acerca do significado de um Estado laico” (VALENTE, 2017, p. 2).

No escopo dessa dificuldade, permanecem no espaço escolar simbologias cristãs fortemente arraigadas e aliadas ao racismo étnico-religioso. Dessa forma é possível compreender por que ocorrem os embates ideológicos no espaço escolar e como é necessário e urgente trazer para o debate essas questões. À princípio, encabeçada pela Igreja Católica, hoje é possível perceber como certos grupos neopentecostais atuam no sentido de dificultar a autonomia intelectual do corpo docente em suas práticas relacionadas às normativas da Lei Federal nº 10.639/03 e suas diretrizes, conforme será abordado no próximo capítulo.

Para finalizar é preciso destacar que, com o golpe parlamentar de 2016 e a ascensão da extrema-direita ao poder nas eleições de 2018, a força do neopentecostalismo se avoluma, o racismo implícito e o conservadorismo do governo Bolsonaro se aliam à pregação de várias denominações evangélicas, aumentando também sua expressão político-parlamentar no Congresso Nacional, conforme as reflexões de Souza (2021). O autor afirma ainda que:

O que expressa o conservadorismo político da maioria das denominações evangélicas é que o mundo social não é percebido como construído pelos interesses políticos e econômicos da elite dominante. A ação do “diabo” é transcendental e mágica, não pertencendo a este mundo. A responsabilidade pela situação de opressão social é transferida ao próprio sujeito e às influências de seu meio social mais próximo (SOUZA, 2021, p. 276).

Trata-se de uma questão a ser analisada com mais profundidade, pois o racismo ganha novas roupagens em um país que insiste em dizer que é antirracista. Porém, é de fácil entendimento compreender que o discurso do bolsonarismo, aliado à pregação neopentecostal, propõem a divisão dos pobres para melhor conquistá-los e mantê-los sob vigilância, ensejando uma tática tão antiga quanto a história. No seio da discussão está a opressão às manifestações culturais afro-brasileiras e às religiões de matriz africana, entendidas como um mal a ser combatido dentro dos meios populares pelos seus próprios pares.

### **1.3 Levantamento das teses e dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma Sucupira acerca da temática proposta para investigação**

Por se tratar de uma temática relativamente recente, uma vez que a implantação efetiva da Lei Federal nº 10.639/03 se estabeleceu nos anos subsequentes à promulgação da mesma, e pelo fato de que, segundo Mariano (2014), o aumento exponencial das igrejas neopentecostais se intensificou em meados dos anos 1990, é possível identificar uma lacuna acerca de trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação que envolvam os embates ideológicos perpetrados pelas igrejas neopentecostais e incorporados pelos seus membros acerca do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar.

Com o objetivo de detectar essas possíveis lacunas existentes nas produções acadêmicas concernentes ao tema proposto para investigação, fiz um levantamento de dissertações e teses na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma Sucupira, com um recorte temporal de cinco anos. Com isso, percebi a existência de poucos trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação cuja temática dialogasse com as questões a serem investigadas.

Esse procedimento foi estruturado em três etapas. A primeira etapa constituiu-se do levantamento de teses e dissertações com uso dos seguintes descritores:

- “Igrejas neopentecostais” AND “lei federal nº 10.639/03;
- “Igrejas neopentecostais” AND “racismo religioso”;
- “Igrejas neopentecostais” AND “cultura afro-brasileira”;
- “Igrejas neopentecostais” AND “relações étnico-raciais”;
- “Neopentecostalismo” AND “lei federal nº 10.639/03;
- “Neopentecostalismo” AND “racismo religioso”;
- “Neopentecostalismo” AND “cultura afro-brasileira e,
- “Neopentecostalismo” AND “relações étnico-raciais.

Na segunda etapa, as pesquisas identificadas foram agrupadas por estado e na terceira etapa fiz uma análise de conteúdo das produções encontradas que estabelecessem uma similaridade com a temática proposta. Os resultados obtidos na primeira etapa podem ser visualizados nos quadros a seguir:

**Quadro 1**  
**Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores**  
**“igrejas neopentecostais” AND “lei federal nº 10.639/03”**

<b>Tipo</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>
Dissertação	PINGO, Lisandra Cortes.	Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).
Dissertação	CASTRO, Lavini Beatriz Vieira de.	Leituras evangélicas frente ao estudo da cultura e história do negro na educação brasileira	2019	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET/RJ).
Dissertação	RODRIGUES, Ozaias da Silva.	A força dos que resistem e a sanha dos que atacam: casos de racismo religioso e intolerância contra candomblecistas em Fortaleza e região metropolitana	2020	Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

No quadro 1 é possível perceber a existência de poucas pesquisas que abordam a temática em questão, uma vez que foram encontradas apenas três dissertações e nenhuma tese com uso dos descritores citados e com o recorte temporal utilizado.

## Quadro 2

### Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “igrejas neopentecostais” AND “racismo religioso”

Tipo	Autor (a)	Título	Ano	Programa de Pós-Graduação
Tese	CAVALCANTI, Ana Paula Rodrigues.	Relações entre preconceito religioso, preconceito racial e autoritarismo de direita: uma análise psicossocial	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Dissertação	SANTIAGO, Nelson Lopes.	Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre o neopentecostalismo e a lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro	2016	Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
Dissertação	OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de.	Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso	2017	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (UNB).
Dissertação	PINGO, Lisandra Cortes.	Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).
Dissertação	ALMEIDA, Adriani Lameira Theophilo de.	A geograficidade das relações raciais e religiosas: conflitos e ações contra hegemônicas do povo de terreiros em São Gonçalo – RJ	2019	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Tese	ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de.	A luta por um “modo de vida”: as narrativas e estratégias de enfrentamento ao racismo religioso do Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana (FONSANPOTMA)	2019	Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).
Dissertação	NASCIMENTO, Olivia dos Santos.	A representação da identidade religiosa afro-brasileira no discurso de demonização neopentecostal contemporâneo	2019	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Dissertação	NETO, Pedro Meneses Feitosa.	Liberdade afro-religiosa: negação histórica, processo constituinte de 1987/1988 e a construção de um novo direito pelos povos de terreiro	2019	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes de Sergipe (UNIT-SE).
Tese	FERNANDES, Tania de Souza.	O grupo de estudos Bráulio Goffman no Rio de Janeiro: movimento político-religioso e reconfiguração da tradição no candomblé	2020	Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).
Dissertação	RODRIGUES, Ozaias da Silva.	A força dos que resistem e a sanha dos que atacam: casos de racismo religioso e intolerância contra candomblecistas em Fortaleza e região metropolitana	2020	Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC).
Dissertação	SILVA, Francisco Rejanio de Sousa.	Uma leitura de elementos representados no culto evangélico pentecostal procedentes das práticas culturais da umbanda no município de Maracanaú-CE	2020	Programa de Pós-Graduação em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira do Ceará (UNILAB-CE).

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

Através da análise do quadro 2, verifica-se a existência de um aumento nas produções, mas ainda pequeno, visto que foram encontradas apenas oito dissertações e três teses no período considerado. Além disso, dois trabalhos se repetem nos quadros 1 e 2: as produções de Pingo (2018) e Rodrigues (2020).

### Quadro 3

#### Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “igrejas neopentecostais” AND “cultura afro-brasileira”

Tipo	Autor(a)	Título	Ano	Programa de Pós-Graduação
Dissertação	SOUZA, Naiana Zaiden Resende.	Legitimidade e legalidade na atuação das igrejas neopentecostais no Brasil	2016	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Dissertação	NETO, Humberto dos Santos.	Os recursos musicoterapêuticos nas comunidades neopentecostais	2017	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).
Dissertação	SILVA, Juliano Eugênio da.	Pentecostais e neopentecostais na Câmara Municipal de Curitiba (1989-2016): práticas e representações	2017	Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
Dissertação	CASTRO, Lavini Beatriz Vieira de.	Leituras evangélicas frente ao estudo da cultura e história do negro na educação brasileira	2019	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ).
Tese	MARTINS, Alberto Mesaque.	Masculinidades no reino de Deus: corpo, gênero e representações sociais de homem entre frequentadores da Igreja Universal do Reino de Deus	2019	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Dissertação	NASCIMENTO, Olivia dos Santos.	A representação da identidade religiosa afro-brasileira no discurso de demonização neopentecostal contemporâneo	2019	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Tese	SAMPAIO, Darli de Fatima.	Educação, gênero e religião: a nova cruzada moral e religiosa contra o gênero	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).
Tese	MARQUES, Camilla Fernandes.	Dispositivo de catequização: a emergência de uma nova política de gestão	2020	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco do Mato Grosso do Sul (UCDB-MS).
Dissertação	SILVA, Francisco Rejanio de Sousa.	Uma leitura de elementos representados no culto evangélico pentecostal procedentes das práticas culturais da umbanda no município de Maracanaú-CE	2020	Programa de Pós-Graduação em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira do Ceará (UNILAB-CE).
Dissertação	SOUSA, Cláudio Rogério Vieira de.	Análise psicopatológica do perfil dos líderes religiosos em igrejas evangélicas de Goiânia	2020	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).
Dissertação	VIEIRA, Mauro Primo.	Influência da matriz africana na religiosidade da comunidade quilombola do Cedro de Mineiros-GO	2020	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).
Dissertação	MORAIS, Thiago Ferreira de.	O consumo da fé e a fé que consome: uma análise das celebrações neopentecostais brasileiras	2022	Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS).

Fonte: elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

Pela análise do quadro 3 é possível perceber um pequeno aumento no quantitativo de produções encontradas, uma vez que foram identificadas nove dissertações e três teses. Entretanto, ainda é um número reduzido se partirmos do pressuposto que esse levantamento abrange todos os trabalhos produzidos em programas de pós-graduação das universidades brasileiras no período demarcado. Além disso, o trabalho de Castro (2019) foi identificado no quadro 1 e os trabalhos de Nascimento (2019) e Silva (2020) estão identificados no quadro 2, restringindo ainda mais o quantitativo de produções.

#### Quadro 4

##### Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “igrejas neopentecostais” AND “relações étnico raciais”

Tipo	Autor (a)	Título	Ano	Programa de Pós-Graduação
Dissertação	NUNES, Renato Cassim.	A construção do discurso religioso nas práticas católicas carismática e neopentecostal: um estudo sobre as relações de proximidade e distanciamento dos ethos religioso na argumentação	2017	Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS).
Dissertação	SANTANA, Janaína.	O discurso religioso e o capitalismo moderno: a ascensão política das igrejas evangélicas e os impactos de sua aproximação com o poder	2020	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Violência do Centro Universitário Euro-Americano do Distrito Federal (UNIEURO-DF).
Dissertação	PAULA, Gabriela Silva de Oliveira.	Religião, política e favela: influências sociopolíticas de igrejas evangélicas pentecostais e neopentecostais na cidade do Rio de Janeiro	2022	Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

Através da análise do quadro 4 é possível perceber que foram identificadas apenas três produções com os descritores utilizados e com o recorte temporal proposto, sendo três dissertações e nenhuma tese.

**Quadro 5**  
**Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores**  
**“neopentecostalismo” AND “lei federal nº 10.639/03”**

<b>Tipo</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>
Dissertação	SANTIAGO, Nelson Lopes.	Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre o neopentecostalismo e a lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro	2016	Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

No quadro 5 os descritores “igrejas neopentecostais” AND “lei federal nº 10.639/03 (apresentados no quadro 1) foram substituídos por “neopentecostalismo” AND “lei federal nº 10.639/03” e, diante dessa substituição, foi possível identificar apenas uma dissertação e nenhuma tese com o recorte temporal proposto. Ademais, nota-se que a Santiago (2016) também foi identificada no quadro 2. Com isso, é possível concluir que o quantitativo de trabalhos referentes à temática proposta é ainda menor.

**Quadro 6**  
**Levantamento de dissertações e teses com uso dos descritores**  
**“neopentecostalismo” AND “racismo religioso”**

<b>Tipo</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>
Dissertação	SANTIAGO, Nelson Lopes.	Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre o neopentecostalismo e a lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro	2016	Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
Tese	SILVA, Antônio José da.	Escola e igreja: racismo, preconceito e preconceito religioso	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Dissertação	SANTOS, Lídia Ribeiro Bradymir.	Da guerra santa ao racismo religioso: desdobramentos teóricos do conflito religioso em Salvador	2022	Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

Através da análise do quadro 6, é possível identificar a existência de apenas três produções concernentes aos descritores utilizados e com o recorte temporal proposto: duas dissertações e uma tese. Novamente, o trabalho de Santiago (2016) - presente nos quadros 2 e 5 - é aqui identificado.

### Quadro 7

#### Levantamento de dissertações e teses com uso dos descritores “neopentecostalismo” AND “cultura afro-brasileira”

Tipo	Autor (a)	Título	Ano	Programa de Pós-Graduação
Tese	OLIVEIRA, Carlos José de.	A cristologia neopentecostal no Brasil pós-moderno: continuidade e ruptura	2016	Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).
Dissertação	JUNIOR, Odilon Mendonça de Oliveira.	O neopentecostalismo e seus símbolos: caso IURD	2016	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Faculdade Unida de Vitória (UNIDA).
Dissertação	ABREU, Nayara dos Santos.	“Mágia” neopentecostal e “espírito” neoliberal	2017	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Dissertação	JUNIOR, Isley Borges da.	Espaço, cultura e religião: um olhar para o neopentecostalismo underground	2017	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Dissertação	COSTA, Rafael Vilaça Epifani.	O novo templo de Salomão: o projeto de extensão da Igreja Universal do Reino de Deus para o Brasil e o mundo	2017	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).
Dissertação	MARCONDES, Maryana.	“Quem está com Cristo não fica em crise”: um estudo sobre o empreendedorismo religioso na Bola de Neve Church (2015-2017)	2018	Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Tese	JUNIOR, José Dantas de Sousa.	Cultura do consumo e religião na pós-modernidade: a localização dos fiéis consumidores no espaço social	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Dissertação	SANTOS, Óseas Jesus dos.	Mudanças doutrinárias na Assembleia de Deus em Belém do Pará	2018	Mestrado em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Tese	BOARETTO, Antônio Carlos de Oliveira.	Modernidade, religião e globalização no Brasil contemporâneo: da complexa relação entre os efeitos da globalização e da modernização reflexiva sobre o neopentecostalismo brasileiro no século XXI	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).
Dissertação	QUITÉRIO, Moyses Naftali Leal.	A hipérbole do neopentecostalismo brasileiro: estudos a respeito da Igreja Apostólica Plenitude do Trono de Deus, o líder apóstolo Agenor Duque e suas inscrições midiáticas no cenário religioso brasileiro	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).
Dissertação	BARRIOS, Rogério.	Templo de Salomão: “mande” in Brazil	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Dissertação	FIGUEIREDO, Paulo Henrique.	Apóstolo, “bispa” e seus rituais mágicos: observações antropológicas sobre a Igreja Apostólica Plenitude do Trono de Deus (IAPTD)	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).
Tese	DUARTE, Marcello Felipe.	O diabo a serviço de Deus: a teologia da prosperidade e as representações acerca do diabo no neopentecostalismo iurdiano (1977-2015)	2018	Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Dissertação	CUNHA, Vanessa Cristine Cardoso.	A Universal como ator político: a relação entre o pragmatismo da IURD	2018	Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Tese	TAVARES, Anderson Severino de Oliveira.	Pedagogias da corporeidade e o cuidado de si na Igreja Verbo da Vida	2019	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Tese	MARQUES, Camilla Fernandes.	Dispositivo de catequização: a emergência de uma nova política de gestão	2020	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
Tese	LOIOLA, José Roberto Alves.	Neopentecostalismo e a “teologia de gestão”: uma leitura sociológica do “ethos” religioso da Igreja Sara Nossa Terra no Distrito Federal (1992-2018)	2020	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).
Tese	RIBEIRO, Saulo Duarte Lima	Das teologias da prosperidade, do neocalvinismo e da transformação social: um estudo histórico comparativo das igrejas Verbo da Vida e Cidade Viva	2021	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Dissertação	ZANELLI, Fernanda Fragoso.	Igrejas evangélicas como dispositivos infoculturais para o engajamento juvenil: o caso da Força Jovem Universal	2021	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de São Paulo (USP).
Dissertação	MORAIS, Thiago Ferreira de.	O consumo da fé e a fé que consome: uma análise das celebrações neopentecostais brasileiras	2022	Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).
Dissertação	SANTOS, Ellen Soares.	De pródigo a honrado: a oferta neopentecostal ao cárcere: um estudo de caso exploratório sobre o fenômeno neopentecostal e a Rede de Atenção à Pessoa Egressa do Sistema Prisional – RAESP/RJ no Rio de Janeiro.	2022	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

Com uso dos descritores delimitados no quadro 7 foi possível identificar um número mais significativo de produções (treze dissertações e oito teses), embora os trabalhos de Marques (2020) e Moraes (2022) também apareçam no quadro 3. Entretanto, ao analisá-los, foi possível concluir que nenhuma dessas produções encontradas está relacionada com os embates ocorridos no espaço escolar envolvendo a doutrinação estabelecida pelas igrejas neopentecostais diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras.

### Quadro 8

#### Levantamento das dissertações e teses com uso dos descritores “neopentecostalismo” AND “relações étnico raciais”

Tipo	Autor (a)	Título	Ano	Programa de Pós-Graduação
Dissertação	LUGO, Mauro.	Relações entre famílias e lideranças kaiowá na aldeia Rancho Jacaré	2020	Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Dissertação	COUTO, Taimara Pereira Brito do.	A “Mulher V”: uma análise sobre a construção da “virtuosidade” feminina na Igreja Universal do Reino de Deus	2020	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Dissertação	SANTOS, Gabrielle Consenza.	Religião em rede: a transnacionalização da Igreja Universal do Reino de Deus	2021	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

Ao finalizar essa primeira etapa com a elaboração do quadro 8 foi possível encontrar apenas três produções com os descritores selecionados e o resultado obtido nessa primeira etapa foi a identificação de trinta e quatro dissertações e catorze teses, totalizando quarenta e oito produções.

A segunda etapa caracterizou-se pelo levantamento das produções científicas por estado com o recorte temporal de cinco anos, conforme evidenciado anteriormente. O resultado obtido pode ser visualizado a seguir:

**Tabela 1**  
**Tabela de produções científicas por estado**

Estado	Total de trabalhos
Rio de Janeiro	12
São Paulo	8
Minas Gerais	6
Goiás	3
Paraná	3
Bahia	2
Ceará	2
Distrito Federal	2
Mato Grosso do Sul	2
Rio Grande do Norte	2
Espírito Santo	1
Pará	1
Paraíba	1
Pernambuco	1
Sergipe	1
Outros estados	0
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>

**Fonte:** elaboração própria a partir de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira.

De acordo com a tabela 1, conclui-se que o estado do Rio de Janeiro possui o maior quantitativo de produções, com doze trabalhos, seguido pelo estado de São Paulo com oito trabalhos; o estado de Minas Gerais com seis trabalhos; os estados de Goiás e do Paraná com três trabalhos cada; os estados da Bahia, do Ceará, do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Norte e o Distrito Federal com dois trabalhos cada; e os estados do Espírito Santo, do Pará, da Paraíba, de Pernambuco e do Sergipe com apenas um trabalho cada.

Os seis trabalhos produzidos em programas de Pós-Graduação das universidades mineiras foram desenvolvidos nas áreas de Ciências Sociais (dois na Universidade Federal de Uberlândia-UFU), Administração (um na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-Minas), Geografia (um na Universidade Federal de Uberlândia-UFU), Letras (um na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-Minas) e Psicologia (um na Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG).

Na terceira etapa do levantamento, foram analisadas apenas as produções científicas que estabeleceram uma relação intrínseca com a temática proposta na presente investigação. Os resultados encontrados podem ser visualizados no quadro 9.

### Quadro 9

#### Levantamento de conteúdo das teses e dissertações que se relacionam com a temática proposta para investigação

Autor(a)	Título	Ano	Tipo/ Relação com a pesquisa	Programa de Pós-Graduação
SANTIAGO, Nelson.	Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre o neopentecostalismo e a lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro	2016	Dissertação. Pesquisa cujo objetivo foi investigar os limites e possibilidades na abordagem das religiões afro-brasileiras no espaço escolar, contextualizado pelas disputas ideológicas entre as igrejas neopentecostais e o movimento negro organizado. O pesquisador utilizou o episódio Lendas de Exu - caso julgado na Escola Municipal Pedro Adami em Córrego do Ouro na região serrana de Macaé-RJ - como amostragem das tensões envolvendo os neopentecostais com as demandas curriculares da lei 10.639/03.	Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de.	Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso	2017	Dissertação. Investigação que teve por objetivo contribuir para a categorização do termo racismo religioso, partindo do pressuposto que o racismo é da discriminação contra as religiões de matriz africana. A pesquisadora identificou as perseguições políticas, midiáticas, as violações do neopentecostalismo e as ações e omissões do estado brasileiro sofridas pelas religiões afro-brasileiras a partir da lógica da colonialidade do poder.	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (UNB).
PINGO, Lisandra Cortes.	Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola	2018	Dissertação. Pesquisa que reflete e problematiza a figura de Exu e suas representações nas canções brasileiras, a partir da desconstrução de sua figura como demônio cristão. Essa associação, perpetrada primeiro pela Igreja Católica e reapropriada pelo neopentecostalismo, contribui para difundir a intolerância e a perseguição sobre as religiões de matriz africana, configurando o que hoje é caracterizado como racismo religioso.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).
SILVA, Antônio José da.	Escola e igreja: racismo, preconceito e preconceito religioso	2018	Tese. Produção cujo objetivo foi apresentar algumas causas para a discriminação, o preconceito e o racismo contra a cultura afrodescendente com foco no cotidiano escolar, local que, segundo o pesquisador, essas formas de discriminação e preconceito acontecem e são confirmadas.	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
CASTRO, Lavini Beatriz Vieira de.	Leituras evangélicas frente ao estudo da cultura e história do negro na educação brasileira	2019	Dissertação. Trabalho que procurou desenvolver uma reflexão acerca das leituras evangélicas, sobretudo das igrejas neopentecostais, no tocante ao ensino da história, à cultura africana e aos afro-brasileiros. Pretendeu-se nessa pesquisa, discorrer acerca da influência religiosa neopentecostal na educação escolar como um obstáculo para a aplicação da lei 10.639/03.	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET/RJ).
SAMPAIO, Darli de Fatima	Educação, gênero e religião: a nova cruzada moral e religiosa contra o gênero	2019	Tese. Estudo que procura analisar a tentativa de anulação da questão de gênero nas escolas, estabelecida pela Igreja Católica e pelas igrejas protestantes de vertente pentecostal e neopentecostal. A pesquisa procurou investigar junto aos (as) estudantes de Pedagogia, quais eram os seus conceitos de gênero com base em seus vínculos religiosos.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

Fonte: elaboração própria a partir de dados da CAPES e pela Plataforma Sucupira.

Ao restringir o levantamento das dissertações e teses vinculadas à temática proposta para a presente investigação, foram identificadas somente seis pesquisas, sendo quatro dissertações e duas teses. Entretanto, a dissertação de Oliveira (2017) analisa a questão do racismo religioso sofrido pelas religiões de matriz africana através dos discursos neopentecostais, mas sem restringir-se ao espaço escolar e a tese de Sampaio (2019) analisa as visões conservadoras no que se refere às questões de gênero das religiões católicas e protestantes de vertente pentecostal e neopentecostal, não abrangendo aspectos relacionados a manifestações culturais afro-brasileiras.

Diante da identificação dessas lacunas, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para novas abordagens acerca da temática proposta, para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a contribuição das populações afrodescendentes na História do Brasil e para o combate ao racismo religioso no espaço escolar.

## **CAPÍTULO 2 – DINÂMICA HISTÓRICO-INSTITUCIONAL DAS IGREJAS NEOPENTECOSTAIS NO BRASIL, PRODUÇÕES ACADÊMICAS CONCERNENTES AO TEMA PROPOSTO E SELEÇÃO DE ALGUMAS PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE A INTOLERÂNCIA NEOPENTECOSTAL NO ESPAÇO ESCOLAR**

Segundo Mariano (2014) o termo neopentecostal é utilizado para designar as congregações religiosas estabelecidas no Brasil a partir da década de 1970 e que possuem características diferenciadas, em seus aspectos dogmáticos, das denominadas por ele como pentecostais clássicas e deuteropentecostais<sup>3</sup>. Isso porque, de acordo com o autor, no Brasil houve três ondas do pentecostalismo. A primeira onda ocorreu com a introdução da Congregação Cristã (1910) e da Assembleia de Deus (1911), sendo essas instituições religiosas identificadas como igrejas pentecostais clássicas. A segunda onda ocorreu nas décadas de 1950 e 1960 com o surgimento da Igreja do Evangelho Quadrangular (1951), a Igreja Brasil Para Cristo (1955) e a Igreja Deus é Amor (1962). A terceira onda relaciona-se às igrejas neopentecostais que foram analisadas pelo referido autor e que serão tratadas na presente pesquisa.

Para a realização de sua análise acerca das igrejas neopentecostais, Mariano (2014) desenvolveu uma extensa pesquisa de campo na região metropolitana de São Paulo, tendo como principais instrumentos para a obtenção das informações necessárias: realização de entrevistas semiestruturadas com pastores e bispos, levantamento de material impresso em acervos de bibliotecas públicas do município de São Paulo, além da frequência em diversos cultos.

De acordo com o autor, essas igrejas rompem com o sectarismo e ascetismo<sup>4</sup> contracultural de suas predecessoras em busca de melhor se adequarem às demandas da sociedade e seus padrões de consumo. Uma parcela considerável de seus membros pertence às camadas mais pobres e

---

<sup>3</sup> De acordo com Mariano (2014), o uso do radical deuterio refere-se a segundo ou segunda vez, estabelecendo-se, assim, o termo deuteropentecostal.

<sup>4</sup> O sectarismo e o ascetismo cederam lugar à acomodação ao mundo, acompanhando o processo de institucionalização, ou a rotinização do carisma, do pentecostalismo. Nos EUA, esse processo teve início já nos anos 60. No Brasil, ele é mais recente, principia nos anos 70 e se aprofunda com o nascimento e o crescimento do neopentecostalismo (MARIANO, 2014, p. 148-149).

marginalizadas da população. Os motivos para a penetração das referidas igrejas nesses estratos sociais são assim definidos por ele:

Com o propósito de superar precárias condições de existência, organizar a vida, encontrar sentido, alento e esperança diante de situação tão desesperadora, os estratos mais marginalizados – distantes do catolicismo oficial, alheios a sindicatos, desconfiados de partidos e abandonados à própria sorte pelos poderes públicos -, têm optado voluntária e preferencialmente pelas igrejas pentecostais (MARIANO, 2014, p. 12).

Aliada às reflexões de Mariano, Souza (2021, p. 275) afirma que:

O fenômeno multifacetado e múltiplo das igrejas evangélicas surge como resposta ao abandono de dezenas e dezenas de milhões de pessoas entre as camadas mais pobres. São pessoas que nunca receberam a devida atenção do Estado e foram desprezadas secularmente pelas outras classes sociais. Os sentimentos difusos mais presentes nessas massas desorientadas, sem sequer vinculação sindical ou política, são o ressentimento social e o abandono.

Wrege (2010) salienta, entretanto, que essas igrejas não são compostas somente por membros provenientes de camadas populares, uma vez que, atualmente no Brasil, percebe-se uma considerável participação da classe média nessas congregações. Acerca dessa afirmativa, Mariano (2014, p. 149) ressalta que:

Diferente de outrora, agora, muitos crentes, além de desejosos, reúnem condições econômicas de desfrutar das boas coisas que o mundo podia oferecer. Para isso, entretanto, primeiro era preciso substituir suas concepções teológicas, que diziam que os verdadeiros cristãos seriam, senão materialmente pobres, ao menos desinteressados de coisas e valores terrenos. Com sua diversidade interna, o pentecostalismo poderia dar conta dessa nova demanda e de outras. E deu, entre outras formas, com o surgimento da Teologia da Prosperidade.

A Teologia da Prosperidade substituiu a tendência do pentecostalismo clássico e do deuterpentecostalismo de se acomodarem diante das mudanças da sociedade de consumo e defendem que o mundo é um *locus* de felicidade, abundância e prosperidade para os fiéis. Estes seriam, de acordo com as pesquisas feitas por Mariano (2014) acerca da mensagem neopentecostal, os herdeiros das promessas divinas de compensações materiais propostas pela liturgia das referidas congregações.

Além da ênfase na Teologia da Prosperidade, os autores supramencionados afirmam que as igrejas neopentecostais apresentam características peculiares em suas práticas que a determinam e delimitam, tais como: lideranças fortes e carismáticas, escassa propensão à tolerância e ao ecumenismo, uso de meios de comunicação de massa e técnicas de *marketing* para arregimentar fiéis e recolher dízimos, uso de ritos de cura e exorcismo e oposição aos cultos afro-brasileiros.

## **2.1 O neopentecostalismo brasileiro e sua intolerância diante das manifestações culturais afro-brasileiras e das religiões de matriz africana**

Segundo Mariano (2014), o crescimento da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) é impressionante. A igreja possui cerca de três mil templos, atua em cinquenta países e sua membresia ultrapassa um milhão de adeptos. Sua inserção nos meios midiáticos, na política partidária, bem como a sua capacidade para mobilizar fiéis em todo território nacional e no exterior não encontram paralelo na história de nenhuma outra congregação protestante brasileira.

Na perspectiva do autor, o ataque declarado às manifestações culturais afro-brasileiras e às religiões de matriz africana representa uma das principais características da referida congregação. Para exemplificar a intolerância religiosa perpetrada pela Igreja Universal do Reino de Deus frente aos cultos afro-brasileiros ele afirma que:

Para publicizar o poder exorcista de Deus e de seus intermediários na terra, às sextas a TV do bispo exibe os chamados “cultos de libertação”, cujos protagonistas, devidamente incorporados e solícitos, atendem pela alcunha de Exu Caveira, Maria Mulambo entre outros (MARIANO, 2014, p. 17).

Ainda acerca da abordagem da Igreja Universal do Reino Deus e sua intolerância frente às religiões de matriz africana, Wrege (2010) afirma que o líder da igreja, o bispo Edir Macedo<sup>5</sup>, apresenta uma interpretação negativa e

---

<sup>5</sup> Edir Bezerra Menezes é natural da cidade de Rio das Flores, localizada na região serrana do Rio de Janeiro. Converteu-se ao pentecostalismo aos dezoito anos quando, por influência da irmã, ingressou na Igreja de Nova Vida. Após doze anos na referida congregação, fundou a Cruzada do Caminho Eterno juntamente com Romildo Ribeiro Soares, Roberto Augusto Lopes,

estereotipada às entidades que atuam no Candomblé, Umbanda e Quimbanda, denominando-as como espíritos que só provocam malefícios em seus praticantes. A autora aponta ainda que:

Outro aspecto a ser destacado é que os líderes costumam aproveitar os nomes das entidades das religiões afro-brasileiras para nomear os espíritos malignos. Enquanto no Candomblé e na Umbanda há espíritos bons e maus de acordo com a concepção própria dessas religiões, na “Igreja Universal” e na “Deus é Amor”, todas as entidades sempre fazem o mal para os homens (WREGE, 2010, p. 110).

Com o objetivo de entender o porquê de as igrejas neopentecostais elegerem as religiões afro-brasileiras como seu principal alvo de perseguições, estereótipos e demonizações, Silva (2005) utilizou diversos estudos feitos acerca do tema para sistematizar seus argumentos, além de realizar observações de campo e de analisar a literatura religiosa produzida nas instâncias neopentecostais. Assim, o autor chegou à conclusão de que as religiões afro-brasileiras são combatidas pelas igrejas neopentecostais porque essas últimas se apropriaram de rituais comumente utilizados na umbanda e no candomblé, transformando-os em símbolos neopentecostais. Do ponto de vista prático, o autor afirma que:

Combater essas religiões é menos uma estratégia proselitista voltada para retirar fiéis desse segmento, embora também tenha essa função, é mais uma forma de atrair fiéis ávidos pela experiência de religiões com forte apelo mágico e extáticas, com a vantagem da legitimidade social conquistada pelo campo religioso cristão (SILVA, 2005, p. 152).

Silva (2005) atesta que há muito mais proximidade entre as religiões afro-brasileiras e as práticas da Igreja Universal do Reino de Deus, por exemplo, do que distâncias. Uma delas refere-se à valorização das tradições orais como estruturas mágicas, capazes de promoverem transformações na realidade através do uso da palavra para alertas à membresia das igrejas, ordenações de cura e expulsão de demônios. Nas religiões afro-brasileiras o uso da palavra também é revestido de simbologias muito semelhantes. Como explicita o autor:

---

Samuel Coutinho e Fidélis Coutinho. Após desentendimentos com os demais líderes, Macedo, Romildo Soares e Roberto Lopes saíram da Cruzada do Caminho Eterno e fundaram a Igreja Universal do Reino de Deus em 9 de julho de 1977. No início pregavam nas ruas, em praças públicas, em cinemas alugados e de residência em residência. Inicialmente, Romildo Soares era o líder da Universal, mas devido ao autoritarismo de Macedo desligou-se da igreja em 1980 e fundou, em moldes similares à IURD, a Igreja Internacional da Graça de Deus (MARIANO, 2014).

No candomblé, por exemplo, a palavra pronunciada é considerada emanção de axé, importante mecanismo de movimentação de forças sagradas. A fala (seja para coletar as folhas dos orixás, proferir rezas, consagrar a iniciação religiosa por meio de invocações ou anunciar a presença divina) possui um poder de realização que faz com que a transmissão do saber que ela expressa seja vista não no nível de uma compreensão racional, mas de uma dinâmica comportamental (SILVA, 2005, p. 154).

Nas igrejas neopentecostais o uso da fala, segundo o autor, mais do que um simples instrumento de pregação, tornou-se a personificação de um poder mágico associado aos rituais de cura e de libertação que as aproximou, em muitos aspectos, dos poderes de realização das entidades afro-brasileiras.

No que se refere à experiência do transe, podemos observar nos estudos de Silva (2005) um outro exemplo de apropriação das práticas religiosas afro-brasileiras pelas igrejas neopentecostais. Acerca dessa temática, ele afirma que:

Ainda que consideremos as diferenças entre o transe do Espírito Santo e o das divindades afro-brasileiras (ou mesmo as diferenças entre transe e possessão), o fato é que essa experiência extática, sobretudo entre as camadas populares, preferenciais na adesão ao pentecostalismo, põe os conteúdos desses sistemas em trânsito permanente, na medida em que abre as portas para um conjunto de “experiências místicas”, correlatas às do transe (SILVA, 2005, p. 155).

O autor destaca ainda que a aproximação entre as igrejas neopentecostais e as simbologias das religiões afro-brasileiras pode ser percebida também no estabelecimento dos seus calendários rituais e nas práticas destinadas a cada dia da semana ou mês. Como ocorre, por exemplo, à meia-noite das sextas-feiras, horário em que os Exus se manifestam e trabalham nos terreiros de umbanda, enquanto nas igrejas neopentecostais eles são invocados para, posteriormente, serem expulsos dos corpos do público presente nas cerimônias.

No tocante aos rituais, o autor supramencionado afirma que o uso de panos coloridos, chás, galhos de arruda, sal grosso e indumentárias na cor branca podem ser percebidos em ambas as liturgias religiosas, como outros exemplos de apropriações feitos pelas igrejas neopentecostais para aproximar os fiéis de um conjunto de práticas já construídas anteriormente pelas religiões afro-brasileiras e solidificadas no imaginário coletivo brasileiro.

Ao analisar a Igreja Universal do Reino de Deus e a literatura produzida por esse segmento neopentecostal, Oro (2006) considera-a como uma igreja religiofágica, isto é, uma igreja que se apropria do repertório simbólico oriundo de outras religiões para construir suas crenças e rituais. Entretanto, como o exorcismo e a demonização das religiões afro-brasileiras ocupam uma posição central em sua prática ritualística e em seu discurso, é nessas religiões que a Universal busca suas principais características para, então, ressignificá-las.

Nesse aspecto, o autor afirma que essa apropriação é intencional e bem fundamentada. Isso porque, para o bispo Edir Macedo, as religiões afro-brasileiras representam os principais espaços de atuação demoníaca. Nas palavras do bispo:

Com nomes bonitos e cheios de aparatos, os demônios vêm enganando as pessoas com doutrinas diabólicas. Chamam-se orixás, caboclos, pretos-velhos, guias, espíritos de luz etc. Dizem-se ser exus, erês, espíritos de crianças, médicos famosos etc., mas na verdade são anjos decaídos (MACEDO, 1987, p. 32).

De acordo com Oro (2006), após identificar os demônios e seus espaços de atuação, a IURD se predispõe a combatê-los visando à libertação dos fiéis. Por isso, é fundamental que a IURD não apenas tenha um amplo conhecimento das práticas desenvolvidas pelas religiões afro-brasileiras, mas também se aproprie delas. O papel da libertação e expulsão dos demônios na IURD acaba se reverberando como um contrafeitiço frente ao feitiço das religiões afro-brasileiras, na qual ela reconhece e legitima.

Ainda segundo Oro (2006), os ataques às religiões afro-brasileiras sempre estiveram nas práticas da IURD desde sua fundação. À princípio, tratava-se de acusações diretas nos meios midiáticos, mas, a partir das críticas estabelecidas por alguns setores da sociedade, elas diminuíram, embora continuem compondo os rituais performáticos de exorcismo dentro de seus templos. Em suas práticas, a IURD invoca as entidades das religiões afro-brasileiras para depois humilhá-las. Como destaca o autor:

A ridicularização ocorre de várias formas. A mais usual é o ordenamento para que a “entidade” se ajoelhe diante do pastor. Outra é que ela “bata a cabeça” para o pastor, ou bispo. Mas pode, também, quem preside o ritual convocar toda a assembleia para repetir com ele

um refrão comum nos jogos infantis: “O Exu Caveira é um bobão, olha a cara dele” (ORO, 2006, p. 329).

Essa ridicularização atende ao propósito de deslegitimar as entidades das religiões afro-brasileiras e colocá-las numa posição de propagadora dos males terrenos, a fim de afastá-las de seus fiéis, o que o tornam propensos a estigmatizá-las.

Diante do exposto, é possível concluir que a demonização das manifestações culturais afro-brasileiras é um recurso simbólico utilizado pelas igrejas neopentecostais para se legitimar perante a sociedade e arregimentar fiéis numa perspectiva individual, uma vez que muitos adeptos do neopentecostalismo mantinham, de forma direta ou indireta, proximidade e/ou contato com o universo religioso afro-brasileiro.

## **2.2 Intolerância neopentecostal no espaço escolar**

De acordo com Costa (2020), os cultos afro-brasileiros sofrem todas as formas de preconceito e discriminação por estarem ligados historicamente aos negros e suas ancestralidades africanas e por não se coadunarem com o cristianismo, religião majoritária e hegemônica no Brasil, fruto da herança colonial. A autora alerta também para o preconceito sofrido por docentes e, sobretudo pelos discentes praticantes das religiões de matriz africana no espaço escolar. Essas pessoas, muitas vezes, optam pela ocultação de sua crença e, quando são descobertas, vivenciam situações de perseguições. Isso demonstra que, em nosso país, o direito à liberdade religiosa, prerrogativa fundamental da pessoa humana, não está efetivamente sendo respeitado. No que se refere a esse contexto, Costa (2020, p. 2) afirma:

Perseguidas pela Igreja e pelo estado são ainda hoje mal compreendidas como práticas mágicas, supersticiosas e primitivas de gente baixa e pouco esclarecida, dada a trocas e a favores com finalidades financeiras, amorosas, como também de represália aos desafetos.

Em suas pesquisas acerca de como o racismo religioso se configura no espaço escolar, a autora procurou estabelecer sua análise a partir de uma perspectiva histórica nos seus aspectos sociais e culturais e percebeu que:

Ao longo da história, as religiões afro-brasileiras foram demonizadas e perseguidas tanto pela Igreja Católica, e atualmente, também, pelas igrejas cristãs evangélicas. Os orixás e as entidades espirituais, os cultos e as práticas religiosas, os símbolos e a estética das imagens sacras, ao estarem associadas ao mal e ao diabo, causam medo (COSTA, 2020, p. 2).

Assim, é possível perceber que o desconhecimento acerca dos cultos afro-brasileiros aliado ao racismo, à intolerância e às perseguições propagadas pelas religiões cristãs, sobretudo as igrejas neopentecostais, contribuem para reprimir a cultura do povo negro e estabelecê-la em uma posição marginalizada.

A questão religiosa se apresenta de difícil abordagem, principalmente, devido à obrigatoriedade do Ensino Religioso de matrícula facultativa nas instituições de educação básica. Segundo Costa (2020, p. 2):

Embora pautada em uma proposta pluralista, a catequese e o proselitismo religioso, hegemonicamente cristãos, é sobejamente praticado, afastando o ensino religioso de uma educação voltada para o respeito às diferenças, o fomento da igualdade e do respeito.

Essa postura de professores de Ensino Religioso reforça a exclusão daqueles que praticam uma religião distinta do cristianismo ou até mesmo daqueles que não praticam religião alguma. Embora as pesquisas de Costa (2020) não tenham como objetivo discutir a obrigatoriedade ou não do Ensino Religioso nas escolas e nem como ele deve ser ministrado pelos professores, a autora apresenta essa perspectiva com objetivo de refletir acerca da importância da diversidade religiosa nesses espaços e como ela se encontra atualmente permeada por condutas discriminatórias.

Em seu artigo, Marques (2019) afirma que o silenciamento e a impossibilidade de efetivação da Lei nº. 10.639/03 na sala de aula parte, muitas vezes, da equipe gestora e/ou da equipe pedagógica de algumas escolas, identificadas com a mensagem segregadora e preconceituosa perpetrada pelas igrejas neopentecostais. Nas palavras da autora:

O professor que aplica esses enredos ligados ao sagrado afro-brasileiro transita em assédios administrativos, constrangimentos e muito desgaste emocional. Entretanto, não desiste da luta. Tem que estar engajado na causa. E o primordial, a vontade de assistir ao verdadeiro significado dessas crenças afro-brasileiras, a Umbanda e o Candomblé, e não a demonização atribuída a elas (MARQUES, 2019, p. 4).

Através de pesquisas realizadas na rede de educação do município do Rio de Janeiro, Oliveira e Rodrigues (2013) se depararam com relatos de professores que vivenciaram situações extremamente delicadas ao inserirem em suas práticas pedagógicas os estudos acerca da cultura afro-brasileira. Nas entrevistas obtidas, os pesquisadores puderam perceber como as narrativas das igrejas neopentecostais estão presentes no cotidiano escolar e como elas estabelecem uma disputa epistêmica nas diversas temáticas abordadas em sala de aula.

Por se tratar de um espaço heterogêneo, a sala de aula é um ambiente onde as afinidades ocorrem em consonância com os conflitos e as tensões, sendo possível a percepção de tentativas de dominação epistemológicas nos campos cognitivos e simbólicos. Para os autores citados:

A lógica discursiva dos neopentecostais versa sobre a perspectiva de negação do outro de matriz afro-brasileira pela via de suas expressões religiosas, e em outras áreas do conhecimento. Reivindica a exclusividade da verdade sobre as formas como se organizaram as sociedades e como elas deveriam se organizar. Combate ferozmente qualquer interpretação do outro afrodescendente na dimensão de suas culturas e ainda, em certos casos, recomenda retoricamente sua eliminação dos espaços escolares (OLIVEIRA E RODRIGUES, 2013, p. 09-10).

Em uma outra pesquisa acerca da presença da religiosidade na escola pública, Valente (2015) observou, a partir da análise de duas turmas do Ensino Fundamental I no município de Santo André – SP, como a religião não apenas se encontra presente nas práticas pedagógicas e nas relações simbólicas do espaço escolar, como constatou a existência de uma hierarquização entre as religiões. Nesse processo, as religiões cristãs ocupariam as posições mais elevadas, em uma escala de valores, e as religiões de matriz africana ficariam em último lugar. A pesquisadora percebeu que a negação das religiões de matriz africana e sua invisibilização estão incorporadas em algumas práticas docentes, embora, muitas vezes, as professoras observadas não tenham percepção disso.

Para compreender os desafios de ensinar História da África e cultura afro-brasileira diante da visão preconceituosa e segregadora perpetrada pelas igrejas neopentecostais, Maia (2019) realizou uma pesquisa com os alunos da rede pública estadual do município de São Gonçalo – RJ, pertencentes às referidas

igrejas. Para isso, a pesquisadora estabeleceu uma comparação entre a autoridade do professor e a do líder religioso, mais especificamente, do pastor, como fontes de conhecimento para tratar de tais questões.

Em seus estudos, Maia (2019) observou que os líderes evangélicos, como por exemplo o pastor Romildo Ribeiro Soares, constantemente alertam seus públicos da onipresença do diabo e que este se encontra disfarçado, podendo exercer suas artimanhas nos mais variados espaços da vida humana. Por isso, é necessário que o fiel se mantenha em constante vigília, sendo necessário que, ao vencê-lo, o crente busque evangelizar e converter aqueles que ainda se encontram perdidos. E que o diabo pode inclusive estar escondido na intelectualidade transmitida no espaço escolar.

Esse discurso, que vê o diabo e seus demônios personificados nas entidades afro-brasileiras, torna o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira cada vez mais conflituoso, uma vez que a figura do professor como detentor do saber histórico se torna deslegitimada perante a mensagem dos pastores. Além disso, o crescimento das igrejas neopentecostais se encontra atrelado ao crescimento da bancada evangélica no Congresso, onde esse discurso também é reproduzido, gerando efeitos diretos nos espaços escolares. Como exemplo, a pesquisadora cita a fala do pastor e deputado federal Marco Feliciano, que identifica a África como um local que precisa ser evangelizado, uma vez que sua religiosidade é a principal fonte das mazelas sofridas nesse continente, tais como fome, doenças e misérias.

Essa visão deturpada da África pôde ser percebida por Maia (2019) nas entrevistas que realizou junto aos alunos de uma turma do Ensino Fundamental II em um CIEP de São Gonçalo no ano de 2018. Em uma das entrevistas, um aluno relatou que, de acordo com o pastor de sua igreja, a África é um lugar miserável, onde as pessoas passam fome devido à atuação do diabo e ele acredita que, na Bahia e em um determinado local da comunidade em que vive, ocorre o mesmo fenômeno. Maia (2019, p. 13) alerta que:

Ainda nessa entrevista, podemos ver a ocorrência de associações entre a miséria e as religiões afro-brasileiras, uma vez que o aluno deixa claro que, segundo o pastor de uma igreja localizada na favela, a parte do território que mais apresenta problemas infra estruturais e sociais, é justamente aquela em que há mais adeptos de religiões afro-

brasileiras, com a presença de um terreiro, que de acordo com a visão do aluno, contribui para a pobreza do local.

Portanto, quando o professor apresenta uma visão da África e da cultura afro-brasileira diferente daquela estabelecida pelo pastor ou pelos meios midiáticos, os alunos colocam sua credibilidade em xeque, e muitos acreditam que ele não faz com má intenção, mas sim porque está orientado por forças malignas. A pesquisadora observou esse pensamento em várias entrevistas que realizou e percebeu que a implementação da Lei nº 10.639/03 não tem se estabelecido de maneira tranquila nos espaços escolares.

Entretanto, Castro (2019) encontrou um discurso mais cauteloso acerca dessa temática quando realizou uma pesquisa com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual do município de São Gonçalo – RJ. Esses alunos eram autodeclarados evangélicos de denominação neopentecostal e o objetivo da pesquisadora era descobrir se eles conheciam a Lei nº 10.639/03 e se encontravam problemas acerca do estudo da cultura e religiosidade afro-brasileira.

Por meio de entrevistas não estruturadas, a pesquisadora descobriu que os alunos apresentaram uma postura de respeito e aceitação no tocante às temáticas que são propostas pela lei. Com isso, ela concluiu que nem todos os praticantes das religiões neopentecostais reproduzem o discurso oficial de suas igrejas, sobretudo na demonização às religiões afro-brasileiras. Entretanto, em algumas entrevistas foi possível perceber que alguns desses alunos possuíam ou ainda possuem familiares que eram/são praticantes da umbanda ou do candomblé e que, talvez, esse aspecto tenha afetado suas posturas. Na perspectiva da pesquisadora, “o contato indireto com a religiosidade de matriz africana por questões de parentesco permite uma relação mais flexível entre os diferentes grupos religiosos inibindo atitudes de intolerância entre eles” (CASTRO, 2019, p. 117).

Um outro aspecto a ser considerado na fala dos entrevistados seria, talvez, uma tentativa de reconstrução de um discurso mais respeitoso em relação às religiões afro-brasileiras para que esses grupos não sejam mais vistos como fundamentalistas, visando à construção de uma nova perspectiva do coletivo evangélico diante de repercussões negativas que esses grupos vêm sofrendo, por adotarem uma postura de intransigência.

Porém, a pesquisadora alerta que, para entender de forma mais precisa esse posicionamento encontrado nos seus entrevistados, seria necessário a realização de pesquisas mais aprofundadas na área. E salienta a possibilidade das seguintes hipóteses para esse discurso mais cauteloso encontrado:

Ou os entrevistados, mesmo tendo preconceito, não seguem os aspectos dos grupos fundamentalistas neopentecostais, ou não querem ver seus nomes associados ao aspecto fundamentalista que tanto se critica (CASTRO, 2019, p. 123).

Ao analisar o caso *Lendas de Exu*<sup>6</sup> a partir de documentos escolares, atas de reuniões, depoimentos da comunidade escolar, da equipe pedagógica, da equipe gestora e da secretaria de educação da localidade onde ocorreu o fato, Santiago (2016) percebeu que o espaço escolar é atravessado pelas ações do movimento negro e pela atuação do neopentecostalismo. De acordo com o referido pesquisador, se, por um lado, o movimento negro atua como um importante agente histórico no sentido de influenciar as propostas curriculares para a educação das relações étnicas raciais, por outro, o neopentecostalismo – como a religião que mais se expande no país, exerce forte influência no cotidiano da escola e dos alunos. Para ele:

Na escola as discussões que esbarram em questões relacionadas às religiões afro-brasileiras, ou aos aspectos da identidade étnica na perspectiva do movimento negro geram conflitos e tensões emocionais, psicológicas, mentais individual e coletivamente (SANTIAGO, 2016, p. 06).

Na perspectiva do autor supramencionado, analisar as tentativas de impedir o cumprimento da Lei 10.639/03 e as situações de intolerância explícita, como foi o caso *Lendas de Exu*, podem auxiliar os professores a melhor compreenderem e refletirem acerca do cotidiano de suas práticas com o objetivo de atuarem no combate ao racismo e às formas de intolerância imputadas ao estudo da história da África e da cultura afro-brasileira.

Santiago (2016) relata que, antes de pesquisar acerca do caso *Lendas de Exu* quando atuava como professor de História da rede estadual do Rio de

---

<sup>6</sup> O episódio que ficou conhecido judicialmente como *Lendas de Exu* ocorreu em 2009 no Colégio Municipal Pedro Adami em Macaé-RJ. Naquele ano, a professora Maria Cristina Marques – que lecionava no referido colégio os componentes curriculares Literatura Brasileira e Redação – enfrentou forte resistência da comunidade escolar, predominantemente evangélica, quando utilizou em suas aulas a obra literária *Lendas de Exu* de Adilson Martins (SANTIAGO, 2016).

Janeiro, ele também vivenciou uma experiência de intolerância similar à que a professora Maria Cristina Marques e eu vivenciamos. Ele afirma que foi acusado por uma professora de “ensinar macumbaria” para seus alunos quando exibiu o filme *Besouro* em suas aulas. Além disso, o pesquisador relata que:

Além dessa experiência que vivenciei em minha escola, já tinha também ouvido, muitos relatos parecidos de outros professores, sobre as dificuldades, ao tentarem exibir filmes, documentários, apresentar danças, jongo, capoeira, ritmos, culinária ou quaisquer outras tentativas de ensinar sobre a cultura negra ou sobre religiões de matrizes africanas nas escolas (SANTIAGO, 2016, p. 02).

Diante dessa proposição, em consonância com as situações que também vivenciei e a partir dos relatos que ouvi ao longo da minha carreira acerca dessas questões, é possível concluir que o estudo das temáticas propostas pela Lei 10.639/03 percorrem um árduo caminho no ambiente escolar. Aliado ao posicionamento dos neopentecostais e às pressões do movimento negro, a efetivação da referida lei, passados vinte anos da sua promulgação, oscila entre avanços e recuos.

Segundo Martins e Wingert (2019), a intolerância e o preconceito em relação às religiões afro-brasileiras é um reflexo direto do racismo e tais posturas se impregnaram no ambiente escolar, resultando em atitudes de desrespeito, segregação e inferiorização da cultura e da população negra. Os autores chegaram a tais conclusões a partir de uma pesquisa realizada em uma escola municipal localizada na região metropolitana de Porto Alegre – RS, junto aos professores de História atuantes em turmas do 6º ao 9º ano da Educação Básica. A pesquisa tinha por objetivo analisar, através de entrevistas semiestruturadas, as percepções e dificuldades encontradas por esses profissionais no que se refere à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03.

Os resultados obtidos mostraram que o racismo na escola não se restringe, exclusivamente, à questão da cor da pele, mas trata-se de atitudes que segregam e tentam invisibilizar o universo cultural afro-brasileiro, com destaque para a intolerância religiosa. Os relatos dos entrevistados sobre as atitudes discriminatórias contra as religiões de matriz africana e seus praticantes são recorrentes e muito preocupantes. Para os pesquisadores, o desconhecimento e a visão deturpada, não somente dos alunos como também de boa parte da sociedade, acerca das religiões afro-brasileiras, têm raízes

históricas. Eles afirmam que, teologicamente, foram cristalizadas interpretações hegemônicas no nosso país que associaram as religiões afro-brasileiras a características de natureza demoníaca. Diante dessa afirmativa, eles propõem uma reflexão:

Como uma “crença” que só se manifestou, historicamente, no Novo Mundo, por meio de seus adeptos devido ao processo escravizador, de cativo e de tráfico sofrido, pode ser abordada em sala de aula, sem enfrentamento de barreiras, preconceitos e resistências se esta sempre foi entendida e tratada como “manifestação religiosa” primitiva, inferiorizada, demoníaca? (MARTINS e WINGERT, 2019, p. 84).

Responder a essa questão não é tarefa fácil, pois trata-se da desconstrução de estereótipos, inferiorizações e tentativas de apagamentos que datam de meio milênio. No entanto, a instituição da Lei nº 10.639/03 pode ser considerada como passo fundamental para a construção de ações afirmativas que busquem promover e valorizar a cultura e o legado das populações afro-brasileiras.

A partir da análise dos artigos e obras apresentados, e tomando como pressuposto a ideia de poder estabelecida por van Dijk (2008) como mecanismo de controle que atua na dimensão do contexto, do discurso e da mente, é possível observar como o racismo religioso e doutrinação das igrejas neopentecostais contribuem para reforçar as visões deturpadas acerca da cultura e das religiões afro-brasileiras, dificultando a sua abordagem no espaço escolar. E como ainda é árdua a tarefa de implementação da Lei Federal nº 10.639/03 de forma efetiva, de modo a valorizar a ancestralidade da população afrodescendente, uma vez que o racismo religioso se interpenetra ao racismo estrutural em decorrência da herança escravocrata do nosso país.

Torna-se fundamental salientar que, para van Dijk (2008, p.21):

Poder nesse sentido não deve ser definido como o poder de uma pessoa, mas antes como poder de uma posição social sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização. Portanto, precisamos fazer uma análise social muito mais sofisticada para conseguirmos indicar com precisão quem controla o discurso público e como.

Ou seja, é preciso analisar se o discurso das igrejas neopentecostais em relação às manifestações culturais afro-brasileiras não tem por intenção apenas

a apropriação dessa cultura para ressignificá-la em busca de novos fiéis, mas também de manter a população negra numa condição de subalternidade.

Essas percepções mostram como é necessário o desenvolvimento de pesquisas acerca da temática de modo a compreender como essas relações de poder se estabelecem no seio da escola para não somente fazer com que a referida lei seja efetivamente cumprida, mas também para evitar que tais visões deturpadas perpetradas pelas igrejas neopentecostais não se solidifiquem na sociedade brasileira.

Nesse sentido, é importante conceber a escola como um espaço plural, onde todas as manifestações culturais e religiosas sejam respeitadas, visando à construção de cidadãos éticos e conscientes da importância de valorizar outras vozes, sobretudo aquelas que sempre estiveram relegadas a posições inferiorizadas e que são tão fundamentais para a construção cultural do povo brasileiro.

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS “ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Segundo Morais (2013), a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, em 09 de janeiro de 2003, a comunidade escolar e os pesquisadores em educação se debruçaram sobre um conteúdo que necessita de um novo olhar e de uma nova perspectiva para ser apreendido. Dentre as normativas preconizadas pela lei, a autora destaca a inclusão do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras como temática a ser contemplada no currículo das escolas de educação básica.

A partir da análise dos materiais produzidos pelo Ministério da Educação para estudo das relações étnico-raciais, a autora concluiu que um aspecto em particular representa uma barreira para a abordagem, por exemplo, das religiões afro-brasileiras e de matrizes africanas no ensino de história e nos demais componentes curriculares acionados pela Lei 10.639/03: o preconceito a que elas estiveram submetidas no passado a partir dos atos de repressão do Estado e da igreja católica. Esses fatores moldaram o imaginário coletivo brasileiro, marcando-as sob o estigma da magia e da feitiçaria. A autora afirma que:

Antes da instituição da República, o Estado e a igreja católica se fundiam em um só ente que tratava as religiões afro-brasileiras como feitiçaria e interpretava seus rituais como curanderismo, considerado crime. Mesmo após a Proclamação da República, essas religiões continuaram a ser reprimidas por perturbarem a paz pública ao longo do século XX, quando também passaram a receber ataques das igrejas neopentecostais (MORAIS, 2013, p. 254).

A partir do seu reconhecimento como parte inerente à cultura brasileira e detentoras da herança cultural africana, as religiões afro-brasileiras vão além da esfera religiosa. Além disso, Morais (2013) nos mostra a mobilização das religiões afro-brasileiras no contexto da Lei 10.639/03 e como os documentos e materiais produzidos pelo Ministério da Educação, que versam sobre a implementação da norma, acionam essas religiões. Diante do levantamento dessas questões e da análise criteriosa dos documentos citados, ela concluiu que não existe uma alusão direta no texto da lei referente às religiões afro-

brasileiras mas, por representarem um traço importante da cultura afro-brasileira, elas devem ser abordadas nos componentes curriculares acionados pela normativa.

O objetivo das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira*, definidas pelo parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e instituídas pela Resolução 01/2004 do referido órgão é atender às demandas da população afrodescendente no que se refere à educação, a partir das políticas de ações afirmativas, entendidas segundo Morais (2013, p. 259) “como políticas de reparações, reconhecimento e valorização da cultura, história e identidade dos afrodescendentes”.

Dessa forma, o parecer estabelece que os conteúdos a serem abordados na escola, bem como as religiões afro-brasileiras, devem ser contemplados em três situações: nos ensinamentos de história afro-brasileira, história da África e cultura afro-brasileira. Dessa forma, as temáticas a serem desenvolvidas no ensino da história afro-brasileira podem ser definidas como: as organizações negras (quilombos e demais organizações de natureza recreativa, artística, educativa, cultural etc.), o movimento negro e as irmandades religiosas. No ensino de história da África destacam-se a religiosidade africana e a ancestralidade. E, no ensino de cultura afro-brasileira os conteúdos a serem contemplados são aqueles referentes ao cotidiano das populações afrodescendentes e suas mais diversas celebrações, tais como congadas, rodas de samba, moçambiques, maracatus, folia de reis, terreiros etc.

Diante do exposto, este capítulo procura analisar as “*Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais*” – elaborado em 2006 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a importância do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras na educação básica, tomando como pressuposto o fato de que elas representam elementos fundamentais para construção identitária da população afrodescendente em nosso país. Em consonância com essa afirmativa, Cavalleiro (2006, p. 16) nos diz que:

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias

condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras.

Isso nos remete às reflexões de Cuche (1999) acerca das questões relativas à cultura, na perspectiva da construção das identidades individuais e coletivas. Segundo o referido autor, é difícil delimitar e definir a identidade em função da sua multidimensionalidade e de seu caráter dinâmico. São essas características, segundo ele, que conferem à identidade sua complexidade, mas permitem a sua flexibilidade. “A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até a manipulações” (CUCHE, 1999, p. 196).

Dessa forma, Cuche (1999) nos informa que alguns autores utilizam o conceito de “estratégias de identidade”. Nesse aspecto, a identidade serviria como um mecanismo para atingir um objetivo. No caso específico dos africanos submetidos à escravidão no Brasil, estes utilizaram o que o autor delimita como caso extremo de estratégia de identidade, na medida em que ressignificaram suas religiões ancestrais de modo a se adequarem à cultura dominante. Assim, construíram religiões genuinamente afro-brasileiras como forma de resistirem à dominação cultural a que foram submetidos.

### **3.1 Análise do documento intitulado “*Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*” e elaborado pela SECAD em 2006**

Em 2004, como um desdobramento da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras.

A partir dessas ações institucionais, em 2006 foi elaborado o documento intitulado “*Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*”. Este documento é fruto do resultado de diversos grupos de trabalho que foram constituídos por cerca de 150 estudiosos(as), sobretudo educadores(as), reunidos entre dezembro de 2004 e junho de 2005 em Salvador, Belo Horizonte,

Florianópolis e Brasília. Disponibilizado para as escolas de educação básica e para o setor responsável pelas licenciaturas nas universidades, o seu objetivo é nortear o trabalho dos profissionais da educação acerca do estudo das relações étnico-raciais, promovendo ações pautadas pelo antirracismo e pelo respeito à diversidade nas escolas. Para cada nível ou modalidade de ensino, ele apresenta um histórico da educação brasileira em conjunção com as questões étnico-raciais, bem como propõe atividades voltadas para o tratamento adequado das temáticas afro-brasileiras e africanas.

A opção por analisar o referido documento se relaciona com o fato de que ele ter sido elaborado por inúmeros pesquisadores de diversas regiões do Brasil com a finalidade de construir um importante guia acerca do estudo das relações étnico-raciais na educação básica. É interessante ressaltar que ele não me foi ofertado por nenhuma equipe pedagógica e/ou gestores das escolas estaduais que trabalhei e trabalho, e o meu conhecimento acerca do mesmo foi fruto das minhas visitas periódicas à biblioteca da instituição em que fui nomeada e na qual vivenciei a maior parte da minha carreira docente.

Entretanto, a promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o intuito de incluir nos currículos da educação básica a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nos mostra as intenções do Estado brasileiro de superar o racismo e a discriminação racial da nossa sociedade. Além disso, segundo Cavalleiro:

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, a promulgação da referida lei pode ser considerada como uma iniciativa em direção à uma reparação histórica e humanitária para a população brasileira afrodescendente, na medida em que atua no sentido de promover medidas com a finalidade de “corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação” (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Os professores da educação básica, ao inserirem em suas práticas

pedagógicas o estudo da diversidade étnico-racial e da cultura afro-brasileira, são levados a compreender as estratégias de sobrevivência construídas pelas populações africanas que aqui, forçosamente, se estabeleceram. Nesse sentido, é importante atentarmos para a questão da religião, como afirma Cavalleiro:

A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(as) africanos em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs e de recriação das religiões de matriz africana (CAVALLEIRO, 2006, p. 22).

Diante dessa proposição, é necessário que o estudo dessas experiências religiosas estejam presentes no cotidiano escolar e que elas sejam conhecidas e reconhecidas por todos os envolvidos no processo de educação no Brasil, sobretudo pelos professores e alunos.

No tocante a essa temática, Santiago (2016) destaca os espaços de reconhecimento e legitimidade que as religiões afro-brasileiras têm conquistado nos últimos anos. Segundo o autor, além de se afirmarem como religiões universais e abertas a todos, independentemente de aspectos étnicos, elas representam uma característica essencial da identidade nacional. O autor destaca que:

Por conta dessa percepção de uma relação estreita entre religião e identidade, o movimento negro tem incluído sistematicamente em sua agenda a reivindicação por políticas públicas de proteção e promoção das chamadas “religiões negras”. Também pelo mesmo motivo as têm inserido em todos os debates relativos às lutas por melhoria das condições de vida da população negra e promoção da igualdade racial (SANTIAGO, 2016, p. 12).

De acordo com as reflexões do autor, a questão religiosa é concebida como uma das armas principais na luta pela cidadania plena dos afrodescendentes, pela reescrita da história do povo brasileiro e pelo respeito à diversidade cultural.

Em sua contribuição para a escrita do documento analisado no presente capítulo, Cavalleiro (2006) afirma que a partir de um olhar mais atento para o espaço escolar é possível captar situações que podem ser configuradas como expressões racistas. A autora adverte que:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem

permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente (CAVALLEIRO, 2006, p. 23).

Trazendo essa discussão para a questão das religiões afro-brasileiras e de matriz africana é perceptível que esse entendimento costuma ser pautado, muitas vezes, por uma visão acrítica que mantém a divisão e a hierarquização racial. Portanto, é fundamental reconhecer essa adversidade e combatê-la nas escolas. A educação escolar deve estar fundamentada pelo respeito ao outro, pelo reconhecimento das diferenças e pela possibilidade de falar sobre elas sem receio e sem preconceito, de modo a valorizar o pertencimento racial dos alunos afrodescendentes. Ligeiro e Brito (2020, p. 161) ainda nos alertam que:

Contudo, compreender como o racismo se manifesta no cotidiano da educação e reconhecer sua existência é uma condição para se pensar uma educação antirracista que promova relações interpessoais respeitáveis e igualitárias no cotidiano da escola. Sobretudo para os grupos sociais excluídos, entre eles os negros e negras, a instituição escolar pode ser capaz de contribuir como agente de processos pedagógicos mais transformadores.

Embora não seja o objetivo dessa investigação, é importante destacar que, na parte destinada às propostas de estudo das relações étnico-raciais voltadas para a educação infantil presente no documento em análise, Santana (2006) afirma que a questão religiosa se apresenta, muitas vezes, como um elemento de inibição e doutrinação das diferentes experiências no ambiente escolar. A autora cita como exemplo as festas juninas que, muitas vezes, se mostram como momentos de conflitos na escola, pois alguns alunos são impedidos por seus familiares de participarem dos eventos por estes estarem relacionados aos santos da igreja católica. Como consequência, essa proibição limita as possibilidades de aprendizado das crianças que a festividade pode proporcionar. Entretanto, a autora reflete que as festas juninas e outros eventos cristãos são menos desrespeitados e mais aceitos por parte daqueles que professam outras religiões em comparação com as festividades das religiões de matriz africana.

Em consonância com essa afirmativa, Santiago (2016) salienta que:

Denota-se que ao cercear as religiões de matrizes africanas no processo de ensino aprendizagem, de forma explícita ou dissimulada, ao dar preferência no acesso à educação, tão-somente a outros segmentos religiosos na escola, demonstra o valor que a escola, como instrumento para a reprodução de práticas ideológicas em favor das classes dominantes que contribuíram para a prática do racismo, torna-se a reprodutora da cultura legítima.

Além disso, Santana (2006) adverte acerca do próprio sentido das práticas religiosas que, muitas vezes, desviam do seu propósito e atuam como mais um elemento de exclusão e diferenciação. Segundo suas reflexões, a autora afirma que:

Considerando que o próprio sentido da religião é o de promover a paz, entendemos que as atividades pedagógicas também devem se voltar para esta perspectiva e favorecer a possibilidade do diálogo, do respeito e da valorização das diferentes culturas que compõem a formação da sociedade brasileira (SANTANA, 2006, p. 45).

No que se refere à sabedoria popular, por exemplo, o tratamento de doenças com ervas e benzeduras que representam elementos culturais dos povos indígenas e descendentes de africanos, Santana (2006) propõe que essas experiências, vivências e conhecimentos adentrem as rodas de conversas com as crianças, os momentos de confraternização envolvendo a família e a escola, bem como as pesquisas escolares. Trazer esses conhecimentos milenares e a sabedoria dos mais velhos para as práticas pedagógicas promoverá um ensino muito rico de significações para as crianças. E essas práticas irão reverberar de forma positiva no que se refere ao respeito à diversidade nas etapas posteriores da educação escolar, atingindo os jovens do ensino médio.

Souza (2006), autora responsável pela parte destinada ao ensino médio das *“Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais”*, afirma que a história e cultura afro-brasileira encontra-se inserida no espaço escolar pela presença dos afrodescendentes que lá se encontram. Porém, eles não são devidamente valorizados nas práticas pedagógicas, na composição dos currículos e nos materiais didáticos de maneira contextualizada. A autora nos informa que:

Registra-se significativo número de professores/as, em sua maioria negros (as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola.

Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupos de estudo que apoiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, porém, no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas (SOUZA, 2006, p. 86).

Infelizmente, segundo a autora supracitada, embora esse trabalho seja de fundamental importância, na maioria das vezes ele não consegue alterar os silêncios impostos, as práticas racistas, preconceituosas e excludentes presentes nas escolas. Contudo, é inegável a existência de inúmeras iniciativas que vão se consolidando a partir da insistência dos envolvidos e das articulações do movimento negro junto às administrações democráticas.

Entretanto, Santos (2017) ressalta que a complexidade das tradições, das práticas ritualísticas, das crenças e dos códigos simbólicos inerentes às religiões afro-brasileiras ainda são consideradas irrelevantes no currículo escolar. Para o autor, isso está relacionado com o fato de que a diáspora africana, bem como o pensamento filosófico produzido na África ainda são invisibilizados e negados no Brasil. Segundo o autor:

Enquanto o currículo escolar e o campo de formação de professores continuarem ignorando a produção acadêmica e filosófica africana, bem como os conteúdos culturais e religiosos da diáspora africana, nas disciplinas escolares e na pesquisa, o passivo cultural sobre a história e cultura africana e afro-brasileira sofrerá apenas mudanças superficiais. Isso significa que o racismo, a intolerância com relação às religiões de matrizes africanas e a ideia de que o pensamento africano não conta em termos de desenvolvimento humano vão permanecer presentes entre nós (SANTOS, 2017, p.14-15).

Santos (2017) ainda destaca que o desconhecimento acerca da cultura e da história africana na educação brasileira é fruto de intolerâncias, do racismo religioso e do preconceito racial velado. Isso decorre de uma naturalização de que a África é um continente sem história, sem desenvolvimento econômico e sem produções artísticas e culturais.

Para Souza (2006) uma das formas de reverter esse quadro pode ocorrer, a partir de um olhar mais atento dos profissionais e pesquisadores da educação, para algumas ações promovidas por parte da juventude afrodescendente que tem procurado ressignificar os espaços de tradição e cultura afro-brasileira, estabelecendo vínculos com a ancestralidade a partir da construção de suas identidades. A autora parte do pressuposto que a escola precisa conhecer

melhor seus estudantes, compreender e valorizar a cultura juvenil que é produzida por essa faixa etária. No tocante à cultura juvenil, a autora afirma que:

Em seu interior transitam a literatura, as linguagens – os quadrinhos, os textos poéticos, os movimentos culturais populares - , os blocos carnavalescos, os grupos de congadas, os grupos teatrais e musicais e as bandas de música (pop, rock, reggae, música afro), passes de rappers, movimento hip hop, funk e outros (SOUZA, 2006, p. 89-90).

Nessa perspectiva, a escola se consolidaria como um espaço de troca de experiências e de valorização da diversidade e da igualdade, além de conectar aspectos inerentes à história da diápora africana, da cultura afro-brasileira e do processo ininterrupto das lutas por emancipação da população negra. Além disso, essa abertura dos educadores para a cultura produzida pelos jovens com o enfoque na diversidade pode proporcionar uma mudança significativa no que se refere à exclusão e discriminação que levam a população negra a evadir-se da escola. A autora supramencionada parte do pressuposto de que:

A escola de Ensino Médio deve desenvolver ações para que todos(as), negros(as) e não-negros(as), construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização da diversidade que se localiza o trabalho com a questão racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negros(as) e não-negros(as) (SOUZA, 2006, p. 91).

Para exemplificar uma ação de valorização da cultura afro-brasileira e das religiões de matriz africana no espaço escolar, destaco um momento ocorrido durante as comemorações da Semana da Consciência Negra do ano de 2022 na escola em que leciono atualmente. Por iniciativa de duas alunas que professam religiões afro-brasileiras, a escola recebeu um grupo de Umbanda do município de Sete Lagoas para que eles falassem acerca de suas práticas e de aspectos relacionados à valorização da cultura e da história da população afro-brasileira e africana. Os registros a seguir mostram esse momento tão rico de significados para todos os envolvidos.

**Figura 1**

**Apresentação das alunas e dos convidados durante a Semana da Consciência Negra na Escola Estadual “Dr. Arthur Bernardes” – 2022**



**Fonte:** arquivo pessoal. Fotografia tirada em 21 nov. 2022.

**Figura 2**

**Dança afro-brasileira executada pelas alunas do ensino médio no evento ocorrido durante a Semana da Consciência Negra na Escola Estadual “Dr. Arthur Bernardes” – 2022**



**Fonte:** arquivo pessoal. Fotografia tirada em 21 nov. 2022.

**Figura 3**  
**Grupo de umbanda do município de Sete Lagoas em evento**  
**ocorrido durante a Semana da Consciência Negra na Escola Estadual “Dr.**  
**Arthur Bernardes” – 2022**



**Fonte:** arquivo pessoal. Fotografia tirada em 21 nov. 2022.

Destaco que, durante o evento, um dos convidados parabenizou a escola por proporcionar a abertura para as manifestações afro-brasileiras, pela iniciativa das alunas e pelo fato de que a instituição se localiza em um município marcado pelo patriarcalismo, pelo preconceito e pela discriminação. Essa fala nos mostra que eventos dessa natureza não são comuns nos espaços escolares da cidade e que os convidados já vivenciaram situações de racismo religioso e de invisibilização.

Um dos fatores preconizados por Silva (2005) para superar o racismo no espaço escolar diz respeito aos materiais pedagógicos produzidos para os alunos da educação básica. Para a autora, é indispensável que esses materiais

sejam pautados pela inexistência de todo e qualquer conteúdo racista e/ou discriminatório. No tocante aos livros didáticos, ela afirma que os grupos considerados subalternizados na sociedade, cujas contribuições para a construção identitária e cultural do país ainda não são devidamente valorizadas, continuam marcados pela estereotipia e pela caricatura. Para a autora, aspectos relacionados à humanidade e à cidadania são representados nesses materiais através da figura do homem branco, oriundo da classe média. As mulheres, os africanos escravizados, os afrodescendentes, os povos indígenas, entre outros, são delimitados pela etnia ou pelo gênero como forma de registro de sua existência. Silva (2005, p. 22) nos alerta que:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização do seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Por outro lado, a recorrência dessa invisibilização e inferiorização dos grupos subordinados e de seus valores culturais nos materiais pedagógicos e nos veículos de comunicação resultam na construção de um senso comum de todos, indiferente de classe social e etnia. Dessa forma, os professores que deveriam contemplar em suas práticas pedagógicas as diferenças culturais muitas vezes não o fazem porque podem ter internalizado esse senso comum.

Silva (2005) ainda destaca que o livro didático é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, sobretudo em escolas públicas, sendo, na maioria das vezes, a única fonte de leitura dos alunos provenientes das classes populares. Assim, devido à importância que lhe é atribuída e ao caráter de veracidade que lhe é conferido, o livro didático pode atuar como produtor e reproduzidor de estereótipos. Frente a isso, a autora nos informa que:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 24).

É nesse cenário que o professor, segundo a autora, pode se tornar um mediador inconsciente da manutenção dessas estereótipos, sobretudo se não

tiver uma visão crítica das instituições que procuram manter a ideologia dos grupos dominantes. Todavia, Silva (2005) reflete que:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-política-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (SILVA, 2005, p.25).

O desafio que se coloca, em termos práticos, diz respeito às questões que norteiam o campo de formação de professores através da consolidação de conhecimentos significativos acerca do estudo das relações étnico-raciais, pautados pela desconstrução dessas estereotípias e voltados para o desenvolvimento de uma pedagogia transformadora. Além disso, nas “*Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*”, Pires (2006) reflete que:

Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, deve-se buscar conhecer os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira em suas diversas formas de preservação e manifestação: os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os cangados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, que devem ser tomados como aspectos fundamentais para estabelecer vínculos com a ancestralidade, no que se refere a lugares de constituição de identidades da população negra (PIRES, 2006, p. 113).

É necessário e urgente refletir acerca desses espaços de formação docente e avaliar se as instituições de ensino superior estão fornecendo de maneira adequada componentes curriculares destinados ao estudo das relações étnico-raciais, bem como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## **CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS E EVIDÊNCIAS RECOLHIDAS NO CAMPO DE PESQUISA**

Conforme evidenciado na introdução, a presente pesquisa é qualitativa de acordo com a perspectiva de Flick (2009). Para o autor, embora existam muitos enfoques para a pesquisa qualitativa, é possível identificar certas características comuns inerentes a ela. A primeira característica diz respeito à análise de experiências individuais ou coletivas, no que se refere aos processos rememorativos de biografização dos participantes da pesquisa e às suas práticas cotidianas e profissionais. A segunda característica é a observação e o registro de práticas interativas e de comunicação, aliadas à análise desse material. Já a terceira característica está relacionada ao estudo de documentos diversos, tais como textos, imagens, filmes, músicas, bem como aspectos semelhantes de interações. De acordo com o autor:

Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos (FLICK, 2009, p.8).

Nas pesquisas qualitativas os investigadores interessam-se pelas experiências, interações e documentos em seu estado natural; os conceitos são aprimorados durante o processo da pesquisa; novas metodologias e novas abordagens podem ser adaptadas e desenvolvidas para se adequarem àquilo que se pretende investigar; as experiências dos pesquisadores no campo são primordiais para o processo de pesquisa e para a escrita; as descrições e as interpretações dos resultados obtidos no campo são de fundamental importância para a investigação.

### **4.1 A entrevista centralizada no problema**

Na presente pesquisa o procedimento metodológico selecionado foi a pesquisa qualitativa com uso da entrevista centralizada no problema (FLICK, 2004). Esse tipo de instrumento de produção de dados consiste no uso de

entrevistas semiestruturadas e é constituído por três características principais: foco no problema, desenvolvimento ou modificação dos métodos a partir do objeto a ser investigado e orientação do processo de pesquisa mediante a compreensão desse objeto.

As entrevistas semiestruturadas, segundo o autor supramencionado, são caracterizadas por se constituírem de questões mais ou menos abertas, cujo objetivo é possibilitar que o entrevistado consiga respondê-las de forma mais livre e sem restrições inerentes aos questionários padronizados. Essa combinação entre narrativas e questões formais “tem por objetivo localizar a opinião do entrevistado em relação ao problema em torno do qual a entrevista se centraliza” (FLICK, 2004, p. 103).

A combinação de partes estruturadas e partes narrativas nas entrevistas apresenta um campo muito rico de significações, pois com o discurso narrativo o pesquisador pode apreender as trajetórias humanas na temporalidade específica de suas vivências e de suas experiências. Partindo dessa proposição, torna-se importante estabelecer que a narrativa está permeada não somente pelo meio histórico e social dos sujeitos, como também pelas múltiplas relações que estes estabelecem com os seus entornos. Ou seja, “o ponto de partida empírico consiste nos significados subjetivos que os indivíduos atribuem a suas atividades e a seus ambientes”. (FLICK, 2004, p.33). Essa linha de pesquisa é denominada de interacionismo simbólico. De acordo esse autor,

O pano de fundo teórico da maioria dos estudos que usam entrevistas está situado, em certa medida, na tradição do interacionismo simbólico – de que as pessoas refletem sobre sua vida e que essa forma de produção de sentido pode ser acessada para entender as questões dessa reflexão (FLICK, 2009, p. 108).

Dessa forma, é primordial que o pesquisador tenha um amplo conhecimento do campo e das relações que se estabelecem nos contextos nos quais são desenvolvidas as suas observações, a fim de compreender as singularidades inerentes ao processo narrativo.

Ainda inspirada nas propostas apresentadas acima, Nakayama (2015) afirma que o recurso à memória individual dos professores, que objetiva uma reflexão acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais, está permeado pelas representações que eles fazem sobre si mesmos e pelas imagens que

selecionam nos atos de lembranças/esquecimentos a que se entregam. Em outros termos, é importante que o pesquisador tenha em mente que as memórias são paradoxais e subjetivas. Muitas vezes, os sujeitos se apropriam de falas, vivências e experiências que, em verdade, não são necessariamente suas, mas estão internalizadas em seus espaços cotidianos e em seus ambientes sociais. Dessa forma, não há que se buscar um conceito de verdade nos relatos, mas situações que corroboraram para a constituição singular e individual dos sujeitos envolvidos nos processos rememorativos.

Um aspecto a ser considerado na utilização do material narrativo em pesquisas educacionais está relacionado ao campo de investigação científica dessa natureza, uma vez que, de acordo com Delory-Momberger (2012), o pesquisador somente terá acesso às informações dos narradores a partir das permissões que estes proporcionarão ao investigador. Por conseguinte, é importante que o ambiente estabelecido entre narrador e o pesquisador seja de liberdade. Liberdade no sentido de permitir que o colaborador possa rememorar suas representações de conhecimento, suas concepções acerca da educação, seu interesse pelo ensino, entre outros aspectos inerentes à sua trajetória social e profissional.

Blumer <sup>7</sup>apud Flick resume as três premissas simples do interacionismo simbólico:

A primeira premissa é a de que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles (...) A segunda premissa é a de que o significado dessas coisas provém, ou resulta, da interação social que se tem com o outro. A terceira premissa é a de que esses significados são controlados em um processo interpretativo, e modificados através do processo utilizado pela pessoa ao lidar com as coisas com as quais depara (BLUMER, 1969, *apud* FLICK, 2004, p.34)

No caso da entrevista centralizada no problema, ela é caracterizada por quatro estratégias centrais: “a entrada conversacional, as induções geral e específica e as questões *ad hoc*” (WITZEL<sup>8</sup>, 1985, *apud* FLICK, 2004, p. 101). Após a entrada conversacional, ou seja, o diálogo introdutório da interlocução e

---

<sup>7</sup> BLUMER, H. **Symbolic Interactionism: perspective and method**. Berkeley, CA: University of California, 1969.

<sup>8</sup> WITZEL, A. Das problemzentrierte Interview. In: G. Jutternann (ed.). **Qualitative Forschung in der Psychologie**. Weinheim: Beltz, 1985. p. 227-255.

a inserção da temática a ser investigada, utiliza-se a indução geral para obter detalhes extras relacionados ao que entrevistador obteve junto ao entrevistado. Essa indução é feita com uso de questões adicionais para ampliação das respostas.

A função da indução específica é aprofundar a temática da entrevista a fim de possibilitar ao entrevistador uma melhor interpretação acerca do que foi dito pelo entrevistado, no tocante às inconsistências e contradições dos enunciados, mas mantendo-se uma atmosfera aprazível no diálogo.

Além disso, a entrevista centralizada no problema é precedida por um pequeno questionário, o guia da entrevista, cujo objetivo é reunir elementos biográficos relacionados a um problema específico. Acerca do planejamento desse dispositivo de coleta de dados Witzel *apud* Flick:

O guia da entrevista é planejado para auxiliar a “corrente narrativa desenvolvida pelo próprio entrevistado; mas, sobretudo, é empregado como base para dar à entrevista um novo rumo “no caso de uma conversa estagnante ou de um tópico improdutivo” (WITZEL, 1985, *apud* FLICK, 2004, p. 100).

Dessa forma, caberá ao entrevistador decidir, tendo como base o guia da entrevista, quando abordar seu interesse no problema específico a partir das questões direcionadas para tal finalidade. Flick salienta que a construção de um pequeno questionário agregado à entrevista é produtiva pois:

Ela possibilita ao pesquisador coletar dados (por exemplo, dados demográficos) que sejam menos relevantes do que os tópicos da própria entrevista antes da entrevista real. Isso permite ao pesquisador reduzir o número de questões e – o que é particularmente valioso em um programa com espaço de tempo limitado – utilizar o curto tempo da entrevista para tópicos mais essenciais (FLICK, 2004, p. 102).

Os sujeitos participantes da pesquisa em questão são professores de História da rede estadual de Minas Gerais e, diante das demandas inerentes ao exercício da docência, essa interlocução foi planejada de modo a respeitar as possibilidades e disponibilidades dos entrevistados no campo da investigação.

Aliados ao guia da entrevista, o autor sugere o uso de um gravador – para melhor transcrição dos dados coletados - e o pós-escrito, ou seja, um protocolo da entrevista. De acordo com ele,

Imediatamente após o término da entrevista, o entrevistador deve anotar suas impressões a respeito da comunicação, do entrevistado enquanto pessoa, dele mesmo e do seu comportamento na situação, das influências externas, da sala na qual a entrevista ocorreu etc. (FLICK, 2004, p. 102).

Essas anotações são úteis no que se refere às interpretações posteriores das questões da entrevista, promovendo possíveis comparações aos diferentes momentos da interlocução.

## **4.2 A construção do roteiro de entrevistas**

O roteiro de entrevista foi construído com base nas referências bibliográficas selecionadas e apresentadas nos capítulos anteriores, bem como a partir das orientações de Flick (2004) no que se refere ao método da entrevista centralizada no problema. Esse roteiro foi construído em duas etapas. A primeira etapa procura identificar os seguintes dados iniciais dos entrevistados:

- a) Sexo;
- b) Formação acadêmica (nome do curso e ano de formatura);
- c) Período de docência no componente curricular História na rede estadual de Minas Gerais,
- d) Localização da/das escolas estaduais que o professor atua e,
- e) Orientação religiosa.

Essa primeira etapa teve por objetivo, além das informações factuais acerca do sexo dos sujeitos participantes da pesquisa, identificar sua formação acadêmica pois, de acordo com os documentos norteadores para essa finalidade<sup>9</sup>, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) permite diferentes modalidades de formação para o exercício da função de Professor da Educação Básica (PEB) – componente curricular História.

O ano de conclusão da graduação do professor também é de fundamental relevância para a investigação em curso para identificar se, durante sua formação, foi ofertado a ele os conteúdos referentes à História da África e dos africanos, o estudo da cultura afro-brasileira, além do processo/implementação das normativas estabelecidas pela Lei Federal nº 10.639/03. Caso o professor

---

<sup>9</sup> De acordo com a Resolução SEE Nº 4.773/2022 de 04 out. 2022. Disponível em: [http://sei.mg.gov.br/controlador\\_externo.php](http://sei.mg.gov.br/controlador_externo.php)? Acesso em: 20 out. 2022.

não tenha se apropriado dessas temáticas no espaço acadêmico, é importante identificar se ele realizou (ou não) cursos de capacitação e/ou formação continuada para a abordagem dos temas em questão na sua prática docente.

Por se tratar de uma investigação que procura analisar o fenômeno da intolerância neopentecostal no espaço escolar diante das normativas presentes na Lei nº 10.639/03, a orientação religiosa dos sujeitos participantes da pesquisa <sup>10</sup>é um dado relevante para entendermos a partir de qual perspectiva ele percebe e/ou vivencia o racismo religioso, os silenciamentos e outras questões relacionadas à temática.

A partir desse quinto enunciado inicia-se a segunda etapa do roteiro de entrevistas. Com base no problema de pesquisa, no objetivo geral e nos objetivos específicos delimitados para a presente investigação e seguindo a proposta metodológica evidenciada anteriormente, as questões construídas para essa etapa foram elaboradas de modo a permitir que os professores de História explicitassem com maior liberdade e espontaneidade aspectos relativos:

- a) Às suas percepções acerca da presença e das práticas orientadas por discursos ideológicos oriundos das igrejas neopentecostais no espaço escolar e “reinterpretados” por alunos e coordenadores pedagógicos dessa denominação religiosa diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras, tendo por referência atitudes percebidas no âmbito de suas atividades docentes;
- b) Às práticas pedagógicas que utilizam para o estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas;
- c) À utilização (ou não) de estratégias pedagógicas para o ensino das manifestações culturais afro-brasileiras, visando à desconstrução dos preconceitos e das estereótipos, bem como não silenciamento dos estudantes que professam as religiões de matriz africana e,

---

<sup>10</sup> Segundo dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Sete Lagoas, em 2022, possuía uma população de 227.360 habitantes. No que se refere ao pertencimento religioso dessa população, foram identificados 158.889 católicos apostólicos romanos, 36.291 evangélicos, 8.049 sem religião, 5.621 espíritas, 1.724 testemunhas de Jeová, 1.030 de outras religiosidades cristãs, 1.007 da Igreja Apostólica Brasileira, 512 da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 332 não determinada e de múltiplo pertencimento, 324 umbandistas e candomblecistas, 308 umbandistas, 120 não sabem, 74 da Igreja Católica Ortodoxa, 32 budistas, 20 espiritualistas, 16 candomblecistas, 11 judeus, 11 das novas religiões orientais e 9 hindus (IBGE, 2023).

- d) Às suas percepções no que se refere ao posicionamento da equipe pedagógica e da gestão escolar acerca da temática em questão, tomando como pressuposto fundamental o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/03, o respeito à laicidade do Estado brasileiro e os documentos que norteiam a educação básica em nosso país.

Por fim, Rubin e Rubin (1995) <sup>11</sup>apud Flick (2009) nos alerta que o desenho da pesquisa deve se pautar pela flexibilidade, interatividade e continuidade, ao invés de definir um plano inicial para posterior execução. Nesses termos,

O desenho flexível significa que você adapta sua seleção de entrevistados e, talvez até algumas das perguntas, ao avanço do estudo e ao que você encontra de acessível e interessante no campo. O desenho interativo significa que você muda seu plano de amostragem e o foco da entrevista individual várias vezes, em várias etapas, por exemplo, reduzindo o foco (da amostragem e/ou das perguntas) (FLICK, 2009, p. 107).

Isso significa que o desenho contínuo pressupõe adaptações e melhorias ao longo do processo da pesquisa e até a inclusão de novas perguntas ou tópicos em posteriores entrevistas.

### **4.3 Questões éticas e seleção dos sujeitos participantes da pesquisa**

Inicialmente, o projeto da pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CEP/CONEP, a fim de assegurar que essa investigação seguiu todas as normativas éticas estabelecidas para as pesquisas em educação, no que se refere à sua elaboração, execução e divulgação dos resultados obtidos.

Após a aprovação pelo CEP, foram selecionados os sujeitos participantes da pesquisa para realização das entrevistas. No que se refere à seleção dos entrevistados é importante recorrer às reflexões de Luna (2011) acerca da questão:

Por mais abrangente que possa ser, uma pesquisa toma sempre um “pedaço”, uma amostra de um fenômeno para estudo; até demonstração em contrário, os resultados a que a pesquisa chega - se teórica e metodologicamente corretos – têm sua validade restrita. Cabe

---

<sup>11</sup> RUBIN, H.J.; RUBIN, I. S. **Qualitative Interviewing**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

ao pesquisador indicar o grau de generalidade que se possa vir a atribuir a eles, ou seja, em que medida eles podem ser estendidos a situações não contempladas pela pesquisa (LUNA, 2011, p. 21-22).

Na concepção do referido autor, analisar um fenômeno a partir de relatos verbais pressupõe que os indivíduos a serem entrevistados tenham a informação da temática a ser investigada, sejam capazes de transmiti-la verbalmente e estejam dispostos a fazê-la para o pesquisador. Para ele,

Essas características dos indivíduos selecionados não deveriam constituir meros pressupostos; ao contrário, o pesquisador deve estar preparado para avaliá-las durante a seleção dos seus sujeitos (LUNA, 2011, p. 58).

É importante destacar que, como sou professora da rede estadual de Minas Gerais no município de Sete Lagoas<sup>12</sup>, a articulação com os sujeitos participantes e a imersão no campo de pesquisa não foram de difícil execução, uma vez que mantenho contato com diversos professores de História para compartilhamento de experiências e de propostas pedagógicas inerentes à profissão docente. Além disso, esse contato que tenho estabelecido ao longo da minha carreira permitiu que eu pudesse selecionar previamente os sujeitos participantes da pesquisa de modo que estes estivessem, através de suas vivências no espaço escolar, aptos a responderem às questões propostas para a presente interlocução.

Dessa forma, os professores foram selecionados tomando como pressuposto fundamental profissionais que estivessem comprometidos com o estudo das relações étnico-raciais, com as manifestações culturais afro-brasileiras e africanas. De acordo com Flick (2009, p. 107), “o foco da pesquisa com entrevistas está (em sua maioria) na experiência individual do participante, que é considerada relevante para se entender a experiência das pessoas em uma situação semelhante”.

No que se refere aos protocolos éticos de respeito ao anonimato dos professores ao longo do processo de pesquisa e na posterior publicação dos

---

<sup>12</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Censo Escolar de 2021, o município de Sete Lagoas possuía 42 estabelecimentos de ensino médio, sendo 27 deles da rede estadual de Minas Gerais. O número de matrículas em 2021 era de 7.575 estudantes e contava com 714 docentes atuando nessa modalidade de ensino.

resultados obtidos, seus nomes foram preservados e substituídos por outros sugeridos pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa.

#### **4.4 Análise dos dados produzidos**

O método utilizado para análise dos dados produzidos foi a Análise de Conteúdo proposta por Flick (2004). Esse método é utilizado para analisar textos e uma de suas características essenciais é a utilização de categorias obtidas a partir de modelos teóricos. O objetivo principal do referido método é a redução do material colhido no campo de pesquisa.

Os procedimentos da análise qualitativa do conteúdo são desenvolvidos em diversas etapas, segundo as propostas definidas por Mayring (1983) <sup>13</sup>apud Flick (2004). Seguindo essas orientações, as etapas foram definidas da seguinte forma:

##### **1ª etapa – Articulação com os sujeitos participantes da pesquisa**

Após a concordância dos professores selecionados para as entrevistas<sup>14</sup>, a data e o local das interlocuções foram estabelecidos de acordo com as disponibilidades dos entrevistados. Os sujeitos participantes para a interlocução foram quatro professores de História da rede estadual de Minas Gerais que atuam no município de Sete Lagoas. As entrevistas ocorreram no espaço escolar, perfazendo um período de uma hora e meia, aproximadamente.

##### **2ª etapa – Instrumentos de coletas de dados**

Para a execução das entrevistas foram utilizados os seguintes instrumentos para a produção de dados: um gravador e um bloco de notas. Essas interlocuções foram transcritas para posterior análise dos dados produzidos.

---

<sup>13</sup> MAYRING, P. **Qualitative Inhaltsanalyse**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1983.

<sup>14</sup> Os termos de consentimento das instituições em que os sujeitos participantes da pesquisa lecionam, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram elaborados seguindo as normativas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CEP/CONEP.

### **3ª etapa – Execução das entrevistas: dados iniciais**

Após a explicação acerca das questões que norteiam a pesquisa e a entrega dos termos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), as datas para a realização das entrevistas foram marcadas.

A primeira entrevista ocorreu em dois de fevereiro de 2023 com a professora Luciana. Esta professora trabalha na rede estadual de Minas Gerais há treze anos, licenciou-se em História no ano de 2004 e atua em uma escola estadual da rede central do município de Sete Lagoas.

A segunda entrevista ocorreu em seis de fevereiro de 2023 com a professora Lélia, que atua na rede estadual de Minas Gerais há dezessete anos e licenciou-se em História no ano de 2003. Atualmente, a professora Lélia trabalha em duas escolas estaduais na área periférica de Sete Lagoas.

A terceira entrevista foi realizada em nove de fevereiro de 2023 com o professor Agenor. Este professor licenciou-se em História no ano de 2007, trabalha na rede estadual de Minas Gerais há quatorze anos e, atualmente, leciona em escolas estaduais que estão localizadas entre a área periférica e a área central de Sete Lagoas.

Por fim, a quarta entrevista foi realizada em vinte e quatro de fevereiro com o professor Arnaldo. Este professor licenciou-se em História no ano de 2008, possui a segunda graduação em Pedagogia e é especializado em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). É mestrando em História pela UFMG no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) e trabalha na rede estadual de Minas Gerais há treze anos. O professor Arnaldo atua em duas escolas estaduais do município de Sete Lagoas: uma na área periférica e a outra na área central.

No que se refere ao pertencimento religioso dos sujeitos participantes da pesquisa foi possível identificar que a professora Luciana e a professora Lélia são católicas, sendo professora Lélia adepta também das religiões de matriz africana, mas não assídua em nenhuma das denominações religiosas. O professor Agenor afirma ser espírita kardecista, mas, atualmente, não professa nenhuma religião específica. Já transitou pelas igrejas neopentecostais e pelo

candomblé, entretanto não se identificou com nenhum dos espaços. Já o professor Arnaldo é umbandista praticante.

#### **4ª etapa – Codificação e categorização**

Segundo Flick (2004), o procedimento metodológico da análise qualitativa do conteúdo não se limita a uma determinada teoria e é utilizado, principalmente, na análise de pontos de vista subjetivos obtidos nas entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento é caracterizado, basicamente, pela existência de três técnicas: abreviação da análise do conteúdo, análise explicativa do conteúdo e análise estruturada do conteúdo.

Na abreviação da análise do conteúdo os trechos e paráfrases menos significativos ou repetidos são omitidos e reduzem-se ou condensam-se as paráfrases semelhantes. Dessa forma, é possível obter “uma combinação da redução do material através da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de reduzir esse material em um nível maior de abstração” (FLICK, 2004, p. 202).

Já a análise explicativa do conteúdo opera na direção oposta, no tocante ao esclarecimento de trechos obscuros, ambíguos ou contraditórios. Os conceitos podem ser extraídos de dicionários ou as definições podem ser formuladas a partir da gramática.

Por fim, a análise estruturadora do conteúdo procura tipos ou estruturas formais nos textos. Ou seja, os aspectos formais são revelados na estrutura interna do texto, esse material é extraído e estruturado no nível do conteúdo. Os aspectos únicos e evidentes presentes no material são descritos com maior exatidão e, posteriormente, são classificados.

Para Flick (2004), a análise qualitativa de conteúdo é um procedimento de coleta de dados que oferece maior clareza, menor ambiguidade e é mais fácil de controlar se comparado a outros métodos que se destinam à semelhante finalidade.

Com base nas orientações acerca do referido procedimento e tendo em vista as questões que nortearam a entrevista com a finalidade de responder à pergunta de pesquisa, esta foi dividida em sete categorias para análise:

I – Formação acadêmica/continuada e Lei Federal nº 10.639/03;

- II – Planejamento de ensino/aulas e Lei Federal nº 10.639/03;
- III – Livro didático e Lei Federal nº 10.639/03;
- IV – Materiais didáticos complementares e Lei Federal nº 10.639/03;
- V – Neopentecostalismo e Lei Federal nº 10.639/03 no espaço escolar;
- VI – Posicionamento da equipe pedagógica/ gestão escolar diante dos embates ideológicos e,
- VII – Estratégias pedagógicas para aplicação da Lei Federal nº 10.639/03 em turmas com número expressivo de alunos neopentecostais.

### **Categoria I – Formação continuada e Lei Federal nº 10.639/03**

No que se refere à questão sobre a oferta das disciplinas referentes ao estudo da História da África e dos africanos, bem como a história da cultura afro-brasileira durante a formação acadêmica, no quadro 10 apresento as respostas dos professores entrevistados. A questão levantada foi:

- Durante a sua formação acadêmica, você estudou sobre a história e cultura afro-brasileira e africana? Em caso afirmativo, me fale sobre as suas percepções acerca da temática no espaço acadêmico. Em caso negativo, você fez algum curso de capacitação sobre a temática em decorrência da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03? Como foi? A capacitação foi ofertada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) ou você estudou por iniciativa própria?

Seguem as respostas dos professores entrevistados:

Além de seguir as habilidades propostas pela BNCC, busco discutir a temática étnico-racial no Brasil e mostrar a importância do continente africano como berço da humanidade, demonstrando que a partir dela a história começa e nela que se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história. Procuro também trazer discussões de documentos diversos sobre o tema, uma vez que a BNCC ainda trata essas questões apenas de maneira pontual (ENTREVISTA LUCIANA, 2023).

Não me foi ofertado nada sobre o assunto durante minha formação acadêmica e nem pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. As leituras e estudos sobre esse contexto histórico foram por conta própria (ENTREVISTA LÉLIA, 2023).

Na verdade, me lembro de fazer a disciplina de História da África na universidade. Era no início da Lei 10.639/03 e algumas faculdades ainda não tinham implantado a disciplina de Cultura Afro-Brasileira. A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais não ofertou nenhuma capacitação sobre esses temas. No ano de 2018, comecei a fazer uma pós-graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira em uma universidade privada, mas, infelizmente, não consegui terminá-la por motivo financeiro (ENTREVISTA AGENOR, 2023).

Em minha formação segui a grade curricular anterior à 2006. Ingressei na universidade em 2005. Com isso, não havia uma disciplina específica que trabalhasse a cultura afro-brasileira. Assim, cursei uma optativa denominada África Sob Domínio Colonial. Os currículos pós 2006 já haviam sido acrescidos de disciplina própria e obrigatória. Entretanto, a UFJF ofertou, em 2012, o curso de atualização Estudo das Relações Étnico-Raciais, que introduzia a temática, apresentando propostas de trabalho em sala de aula referentes ao tema. Porém, o curso simplesmente “desapareceu” da grade da universidade, não sendo disponibilizado aos alunos qualquer comprovante de sua realização, a não ser poucas apostilas ofertadas ao longo do curso. Já, durante o GDE, houve disciplina específica sobre relações étnico-raciais, mas não direcionada à cultura afro-brasileira. Nenhum dos cursos foi ofertado pelo Governo do Estado de Minas Gerais (ENTREVISTA ARNALDO, 2023).

A partir da fala dos entrevistados, podemos inferir que, pelo fato destes terem realizado a graduação na primeira metade da década de 2000, as proposições presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em História ainda não contemplavam – ou contemplavam de forma precária – as disciplinas de História e Cultura afro-brasileira e africana.

Outro aspecto que se repete nas quatro entrevistas diz respeito à inexistência de qualquer oferta desta formação por parte da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) ao longo da carreira dos entrevistados.

Esse fenômeno nos mostra que a força da Lei Federal nº 10.639/03 ainda não é suficiente para que o órgão estatal responsável pela educação básica em nosso Estado compreenda a necessidade de capacitar os seus profissionais para o estudo das relações étnico-raciais. Como professora de História da rede estadual de Minas Gerais há dezenove anos, posso corroborar com a fala dos entrevistados e afirmar que, assim como eles, procurei me aperfeiçoar acerca das temáticas determinadas pela normativa através de leituras, estudos e cursos por iniciativa própria.

A professora Luciana ainda destaca o fato de que os debates acerca das temáticas acionadas pela Lei nº 10.639/03 ainda são insipientes no espaço

escolar, tanto entre os professores de História quanto entre os demais profissionais da área de Ciências Humanas.

### **Categoria II - Planejamento de ensino/aulas e Lei Federal nº 10.639/03**

Após essa imersão inicial no espaço acadêmico dos entrevistados no tocante aos estudos acerca da temática relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como dos aspectos relacionados à formação continuada, deixei que eles discorressem sobre a elaboração de seus planejamentos de ensino e aulas a fim de contemplar as normas estabelecidas pela Lei Federal nº 10.639/03.

Estas são as respostas dos entrevistados acerca do tópico proposto:

Além de seguir as habilidades propostas pela BNCC, busco discutir a temática étnico-racial no Brasil e mostrar a importância do continente africano como berço da humanidade, demonstrando que a partir dela a história começa e nela que se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história. Procuo também trazer discussões de documentos diversos sobre o tema, uma vez que a BNCC ainda trata essas questões apenas de maneira pontual (ENTREVISTA LUCIANA, 2023).

Quando estou trabalhando com as turmas do oitavo ano do ensino fundamental ou do segundo ano do ensino médio, planejo aulas sobre a comunidade preta desde a diáspora africana no século XVI até as questões atuais da população afro-brasileira em seus aspectos políticos, culturais e sociais. Gosto de trabalhar com reportagens atuais, filmes e documentários. Entrevistas com profissionais que se dedicam ao estudo da temática também se revelam uma excelente ferramenta para inserir o debate com os alunos sobre a importância desse estudo na formação da identidade da população brasileira (ENTREVISTA LÉLIA, 2023).

Normalmente eu sigo os termos da BNCC, os livros didáticos e outros materiais sobre a temática. Tento mobilizar as turmas para que façam pesquisas, apresentem em trabalhos. Também desenvolvemos feiras sobre a temática das relações étnico-raciais (ENTREVISTA AGENOR, 2023).

Eu busco apresentar a África enquanto formadora da nossa identidade. Assim, perpasso por aspectos culturais, com contação de histórias, filmes, recontos e livros. Depois parto para o conhecimento da África enquanto ambiente físico, apresento seu espaço, clima, vegetação e demais aspectos naturais. Posteriormente, cito os grandes reinos e sua influência em nossa cultura. Por fim, falo das grandes navegações e seu impacto na destruição dos reinos africanos e propagação da escravidão com seus efeitos na sociedade brasileira atual. Tudo isso se estende ao longo do ano, com uso de mídias diversas, mas

principalmente notícias e questões atuais (ENTREVISTA ARNALDO, 2023).

Diante da questão levantada e a partir da análise das respostas dos entrevistados, é inegável perceber que o professor Arnaldo, por estar conseguindo investir mais em sua formação continuada envolvendo o estudo das relações étnico-raciais, apresentou mais detalhes acerca do seu planejamento de ensino e de aulas sobre as temáticas acionadas pela Lei Federal nº 10.639/03. Monteiro (2006, p. 128) reflete que:

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alternado antes os espaços de formação docente.

Por outro lado, destaca-se que, mesmo sem incentivo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) no que se refere à oferta de cursos de capacitação acerca das temáticas em questão, os professores têm se esforçado para inserirem em suas práticas pedagógicas o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Um outro aspecto presente na fala dos entrevistados diz respeito ao fato de que eles procuram trazer para o debate junto aos estudantes questões atuais acerca da temática afro-brasileira e do estudo das relações étnico-raciais através de reportagens, pesquisas, entrevistas etc.

### **Categoria III – Livro didático e Lei Federal nº 10.639/03**

Nessa parte da interlocução procurei ouvir a opinião dos professores entrevistados acerca do livro didático fornecido pela rede estadual, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. As respostas estão transcritas abaixo.

A maioria dos livros didáticos apresentam um padrão eurocêntrico, destacando a história a partir dos feitos dos europeus. A história da África e das manifestações culturais afro-brasileiras são apenas pontuais e relacionadas aos temas envolvendo a escravidão nas

Américas. Dessa forma, o livro didático se apresenta apenas como uma ferramenta superficial para o estudo da cultura afro-brasileira. (ENTREVISTA LUCIANA, 2023).

O livro didático não contempla o conteúdo em questão, que é longo e plural. Ele contempla o olhar do colonizador europeu. Ainda é um instrumento pedagógico muito deficitário para o estudo dos temas referentes à Lei 10.639/03. Procuro deixar claro para os meus alunos que os livros didáticos mostram apenas o ponto de vista dos autores e que a história das populações afro-brasileiras e africanas é muito mais densa do que está apresentado nesses materiais (ENTREVISTA LÉLIA, 2023).

Na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) existem alguns tópicos sobre o assunto, mas a história dos povos africanos ainda é muito pouco citada. Conseqüentemente, os livros não trazem muitas informações sobre o que realmente devemos trabalhar segundo a Lei 10.639/03 (ENTREVISTA AGENOR, 2023).

Apesar do esforço de inserção da temática, os livros ainda parecem incipientes e pontuais demais. A intolerância religiosa e o preconceito estrutural que acompanham a cultura afro-brasileira parecem atuar como limitadores para os autores do livro, uma vez que não vejo aprofundamento na explicação da cultura religiosa e nas relações de sincretismo. Além disso, o currículo ainda se mantém extremamente eurocêntrico (ENTREVISTA ARNALDO, 2023).

A partir da análise das respostas, é possível observar que os entrevistados foram enfáticos em relatar que os livros didáticos ainda não contemplam de forma efetiva as temáticas acionadas pela Lei Federal nº 10.639/03. Apenas apresentam tópicos pontuais e ainda permanecem pautados por uma perspectiva reducionista e eurocêntrica.

Esses dados obtidos através das falas dos entrevistados, acerca dos livros didáticos, nos remetem às reflexões de Silva (2005) destacadas no capítulo três da presente dissertação. De acordo com as reflexões da autora, cabe ao professor utilizar os livros didáticos de maneira crítica de modo a desconstruir ideologias que desumanizam e desqualificam a importância das populações afrodescendentes para a construção cultural e histórica do nosso país. Segundo ela,

A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade (SILVA, 2005, p. 33).

Além disso, Janz (2014) destaca que os livros didáticos de História se configuram como objetos riquíssimos para analisarmos se as mudanças propostas pela Lei 10.639/03 foram realmente efetivadas na elaboração dos materiais pedagógicos. Isso porque, de acordo com a autora, os livros didáticos são fundamentais no que se refere à formação de identidades e nas representações que fazemos do outro, além de serem importantes ferramentas para professores e alunos.

Como professora de História do ensino médio, corroboro com as reflexões feitas pelos entrevistados no tocante à maneira como são tratadas as temáticas relacionadas ao estudo das relações étnico-raciais e as manifestações culturais afro-brasileiras e africanas nos livros didáticos disponibilizados para as escolas estaduais de Minas Gerais. Infelizmente, os temas ainda não são apresentados de maneira a contemplar as normativas da Lei 10.639/03.

#### **Categoria IV – Materiais didáticos complementares e Lei Federal nº 10.639/03**

Após as discussões feitas acerca dos livros didáticos, procurei identificar junto aos entrevistados se eles utilizavam outros materiais didáticos complementares para estudo das temáticas em investigação.

Seguem as respostas dos professores entrevistados:

Procuo complementar o livro didático com sites da internet, exibição de filmes, documentários e reportagens sobre os temas relacionados ao estudo da cultura afro-brasileira e africana e do estudo das relações étnico-raciais (ENTREVISTA LUCIANA, 2023).

Utilizo citações de historiadores do período colonial como Mary Del Priori, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, entre outros. Procuo selecionar os contextos sociais, as problematizações históricas que prendem a atenção dos alunos a respeito das relações da casa-grande ou da senzala, as regras e normas que a igreja católica impunha através das irmandades religiosas, os rituais religiosos africanos, a capoeira como forma de resistência, o processo de favelização do Rio de Janeiro no início do século XX, as doenças e o descaso do poder público com a comunidade preta (ENTREVISTA LÉLIA, 2023).

Utilizo vídeos curtos para complementar os assuntos tratados, uma vez que percebo o uso do recurso visual como importante ferramenta para enriquecimento das aulas sobre a temática afro-brasileira e africana, bem como para outras temáticas (ENTREVISTA AGENOR, 2023).

Uso livros paradidáticos, filmes, história que englobam a cultura africana, como as histórias de Ananse, as fábulas, e filmes como “As aventuras de Azur e Asmar” e “Kiriku e a feiticeira”, além de mapas e resumos (ENTREVISTA ARNALDO, 2023).

Cientes de que os livros didáticos apresentam apenas a temática étnico-racial de maneira pontual e ainda pautados sob uma perspectiva eurocêntrica, conforme evidenciado anteriormente, é possível identificar através das falas dos entrevistados que eles procuram enriquecer esses estudos com a utilização de outros materiais complementares. Além disso, embora saibamos da importância dos livros didáticos como evidenciado por alguns autores citados, os entrevistados foram categóricos ao afirmarem que o livro didático é apenas uma das ferramentas utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem.

Isso nos mostra que os professores têm procurado adequar suas aulas e suas práticas pedagógicas de maneira a atenderem às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

### **Categoria V – Neopentecostalismo e Lei Federal nº 10.639/03 no espaço escolar**

Nessa parte da interlocução procurei aprofundar nas questões centrais da pesquisa, ou seja, no que se refere à percepção dos professores entrevistados acerca da existência de embates ideológicos no espaço escolar relacionados ao posicionamento dos sujeitos praticantes das religiões neopentecostais diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas. A pergunta norteadora foi:

- Você percebe, ou já percebeu, a existência de embates ideológicos no espaço escolar relacionados ao posicionamento dos sujeitos praticantes das religiões neopentecostais diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas? Me dê exemplos de situações vivenciadas por você acerca desses embates no espaço escolar. Como você se sentiu?

As respostas para essa questão estão evidenciadas abaixo.

Sim, eu percebo a existência desses embates. Ocorre uma demonização das religiões afro-brasileiras pelos neopentecostais. Comparam os ritos das religiões afro-brasileiras com a adoração de demônios. Um exemplo foi quando uma aluna criticou um grupo que estava apresentando um trabalho sobre influências africanas nas vestimentas brasileiras. Eu me senti com uma sensação de frustração, de que tudo que foi trabalhado dentro de sala não surtiu nenhum resultado (ENTREVISTA LUCIANA, 2023).

Quando falamos sobre as religiões de matriz africana, logo nas primeiras frases ouvimos: “Isso aí é macumba, professora”. Sempre a frase vem com uma conotação pejorativa. Certa vez, eu expliquei sobre a teoria criacionista e evolucionista e coloquei um esquema explicativo no quadro sobre o assunto. Os alunos dessa turma específica eram questionadores e fizeram muitas perguntas sobre o tema do ponto de vista histórico, desde a extinção dos dinossauros, as primeiras formas de vida etc. Procurei explicar dentro do possível porque o tempo voa numa aula lotada de raciocínios e interpretações. Sai da sala, mas não tive tempo de apagar o quadro. A professora de Língua Portuguesa, que lecionava na turma logo depois de mim, viu minhas anotações e afirmou para os alunos que todas as explicações eram mentira minha. Que, na verdade, Deus colocou os dinossauros na Terra para amassá-la e compactá-la pois, assim, caberia mais gente. Quando voltei nessa turma na aula seguinte, fiquei horrorizada com os relatos dos alunos e chamei um outro colega de área para testemunhar o que eles contavam. Era uma aberração. Chamei a professora para um diálogo e ela afirmou que aprendeu assim na igreja evangélica. Além disso, existem os casos de *bullying* racista envolvendo os praticantes das religiões de matriz africana que sempre são tratados pela direção e equipe pedagógica como se fossem exageros por parte de quem sofre. (ENTREVISTA LÉLIA, 2023).

Além dos embates envolvendo os temas relacionados às manifestações culturais afro-brasileiras e as religiões de matriz africana, existem embates envolvendo os neopentecostais em relação à sexualidade e transexualidade, com comentários pejorativos e até ofensivos. São muitas as situações e não são pontuais. Sinto que temos muito que avançar na conscientização dos alunos sobre o respeito ao próximo, a alteridade e à laicidade do Estado (ENTREVISTA AGENOR, 2023).

Entre os adolescentes há certa cautela em manifestarem de forma contrária, mas entre as crianças esses embates são mais frequentes. Eles usam constantemente a expressão “macumba” e trazem o discurso da família e de suas religiões para dentro da sala de aula. Expressões como “Ele vai fazer macumba para mim” ou “Mas isso é macumba” são frequentes. Em uma excursão para a Serra de Santa Helena<sup>15</sup>, um grupo de adolescentes quis chutar duas oferendas para Oxalá e Obaluaiê. Orientei a eles sobre os significados e a importância disso e avisei que me retiraria da excursão caso fizessem isso. (ENTREVISTA ARNALDO, 2023).

---

<sup>15</sup> A Serra de Santa Helena é um ponto turístico de Sete Lagoas, localizada a 7 quilômetros do centro da cidade. Trata-se de uma formação calcária, com aproximadamente 400 metros de elevação em relação ao município e cerca de 1.100 metros em relação ao nível do mar. Em seu topo existe um cruzeiro e a igrejinha de Santa Helena, erguida em 1852 e caracterizada pelo estilo colonial português (<https://www.setelagoas.mg.gov.br> Acesso em 06 jan. 2023).

Podemos evidenciar vários fatores a partir da análise das respostas dos entrevistados. Em primeiro lugar, a existência dos embates envolvendo os posicionamentos dos sujeitos praticantes das religiões neopentecostais diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas. Essa constatação corrobora com as pesquisas que foram selecionadas para comporem o capítulo 2 da presente dissertação, no item identificado como “Intolerância neopentecostal no espaço escolar”. Geralmente, os sujeitos praticantes das religiões neopentecostais, sejam eles alunos ou demais profissionais atuantes na escola, apresentam um discurso pautado pela intolerância, pela demonização às manifestações culturais afro-brasileiras e, sobretudo, aos rituais e simbologias das religiões de matriz africana.

Além disso, a professora Lélia e o professor Arnaldo evidenciaram o uso pejorativo da palavra “macumba” pelos alunos ao tratarem das temáticas em questão. O professor Agenor ainda salientou que o discurso intolerante dos neopentecostais não se restringe às manifestações culturais afro-brasileiras e africanas, mas também em situações relacionadas à sexualidade e à transexualidade.

Um segundo fator diz respeito à existência de um discurso neopentecostal, por parte dos praticantes dessa denominação religiosa, que procura deslegitimar os professores de História, conforme destacado pela professora Lélia no episódio por ela relatado. Em suas pesquisas, Oliveira e Rodrigues (2013) e Maia (2019) refletem acerca dessa disputa epistêmica no espaço escolar entre aquilo que é proferido pelos pastores neopentecostais e o que é ensinado pelos professores em sala de aula.

Entretanto, o professor Arnaldo encontra um discurso menos intolerante entre os adolescentes e mais agressivo entre as crianças, talvez por estas estarem mais influenciadas pelas falas de suas famílias. Porém, de acordo com o professor, o desejo de destruírem as oferendas encontradas, durante a excursão que ele realizou, tenha partido dos adolescentes. E foi necessário que o professor ameaçasse encerrar o evento para que estas não fossem violadas.

Por fim, todos os entrevistados afirmaram se sentirem frustrados e desanimados ao confrontarem essas situações de racismo religioso, de intolerância e das tentativas de silenciamentos acerca das temáticas

estabelecidas na Lei 10.639/03. Em função disso, é fundamental nos atentarmos para o posicionamento da equipe pedagógica e da gestão escolar no que se refere a esses embates e se os professores têm sido amparados por esses profissionais na ocorrência desses fatos.

### **Categoria VI – Posicionamento da equipe pedagógica/gestão escolar diante dos embates ideológicos**

Para além da identificação da existência dos embates ideológicos envolvendo os sujeitos praticantes das religiões neopentecostais diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas no espaço escolar, analisar como a equipe pedagógica e os gestores se posicionam nessas situações é de extrema importância. Portanto, solicitei aos entrevistados que discorressem acerca da reação desses profissionais da educação a partir da identificação dos referidos embates.

Seguem as respostas dos professores entrevistados:

Na situação que vivenciei, a equipe pedagógica e a gestão escolar conversaram com a aluna e ela se desculpou diante da turma. O problema é que nem todos aqueles que sofrem o racismo religioso relatam sobre esse sofrimento. Assim, fica difícil levar a questão para a direção da escola (ENTREVISTA LUCIANA, 2023).

Percebo que nem a equipe pedagógica e nem a gestão escolar têm preparo para argumentar de forma assertiva com os agressores. Portanto, tudo é amenizado ou colocado de forma sutil. A vítima, geralmente, fica como a chata da história, a exagerada etc. (ENTREVISTA LÉLIA, 2023).

“A equipe pedagógica e a gestão escolar não se posicionam, procurando evitar os conflitos e as polêmicas (ENTREVISTA AGENOR, 2023)”.

A equipe pedagógica e a gestão escolar não interferem, a não ser em casos de preconceito direto. No mais, na escola da periferia, onde a concentração de alunos de uma mesma comunidade religiosa neopentecostal é muito forte, há uma recomendação (proibição velada) de lidar com a mitologia Yorubá, por exemplo, para evitar conflitos. (ENTREVISTA ARNALDO, 2023).

As respostas dos entrevistados nos mostram uma realidade preocupante. No relato da professora Luciana, percebemos a intervenção da equipe

pedagógica e da gestão escolar acerca da postura preconceituosa de uma aluna. Contudo, a professora destaca a existência de silenciamentos e de autocensura por parte dos alunos afrodescendentes praticantes das religiões de matriz africana. E esses silenciamentos, além de afetarem a autoestima dos estudantes, impedem que os profissionais da escola identifiquem as atitudes de racismo religioso, de modo a não permitirem que eles aconteçam.

Nos relatos da professora Lélia, do professor Agenor e do professor Arnaldo percebemos uma situação ainda mais alarmante, pois ambos os entrevistados afirmam que as equipes pedagógicas e as gestões escolares das escolas em que atuam não se posicionam diante dos preconceitos e das situações de racismo religioso, procurando relativizar os fatos ocorridos de modo a evitarem os conflitos.

O professor Arnaldo ainda reflete a questão das recomendações propostas pela gestão escolar de uma das escolas em que trabalha, localizada na periferia e com um número expressivo de alunos praticantes das religiões neopentecostais. Segundo o professor, ele foi desestimulado pela diretora da escola a inserir as temáticas afro-brasileiras e africanas em suas aulas porque, assim, evitaria situações conflituosas com a comunidade evangélica. Isso se configura como um grave desrespeito às orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, além de violar o direito à liberdade religiosa e à laicidade do Estado democrático de direito.

Rocha e Trindade (2006, p. 71) afirmam que:

Crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os (as) estudantes.

Ademais, para impedirem essas situações que comprometem o aprendizado e a autoestima dos alunos afrodescendentes é necessário que todos os profissionais atuantes no espaço escolar estejam engajados com a promoção de uma educação antirracista e com um trabalho que contemple, efetivamente, as diretrizes que são explicitadas na Lei 10.639/03.

## **Categoria VI - Estratégias pedagógicas para aplicação da Lei Federal nº 10.639/03 em turmas com número expressivo de alunos neopentecostais**

Para finalizar as entrevistas, solicitei que os professores discorressem acerca de suas estratégias pedagógicas para o ensino das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas em turmas com número expressivo de alunos oriundos das igrejas neopentecostais. Pedi que me apresentassem exemplos de trabalhos/atividades/tarefas que eles desenvolveram junto a essas turmas e suas impressões no que se refere às atitudes dos alunos de orientação neopentecostal diante dessas propostas. Acerca dessa temática, obtive as seguintes respostas:

Eu vou ser bem sincera, não costumo mudar minhas atividades por causa dos alunos de orientação neopentecostal. Trabalho com as manifestações culturais afro-brasileiras através de aulas expositivas, pesquisas, feiras etc. Quando questionada por esses alunos, procuro explicar, da maneira mais clara possível, a questão do respeito e da diversidade (ENTREVISTA LUCIANA, 2023).

Quando vou introduzir as matérias em questão, divulgo a lei que me ampara e utilizo o recurso da aula expositiva. Se alguém comete racismo religioso, eu interrompo a aula, explico o contexto e afirmo que se repetirem ou insistirem com o racismo iremos para a direção fazer uma ata e documentar o crime. Eles têm liberdade para questionar, perguntar, problematizar e argumentar. Eu sempre vou explicar primeiro a legislação, a necessidade histórica da legislação e depois introduzir o conteúdo. Se mesmo assim o racismo perdurar, aviso para a questão do registro oficial junto à direção da escola (ENTREVISTA LÉLIA, 2023).

Procuro apresentar aos alunos a necessidade de estudarmos os temas e do que orienta a legislação. Acho fundamental falar sobre a importância da legislação para todos os alunos, sobretudo para aqueles de orientação neopentecostal. E utilizo diversos recursos para trabalhar as manifestações culturais afro-brasileiras: aula expositiva, exibição de documentários, trabalhos em grupo, pesquisas etc. (ENTREVISTA AGENOR, 2023).

A maior e mais significativa estratégia têm sido a Contação de Histórias. Eu tenho uma mala, onde conto histórias de culturas diversas e trago livros para a leitura. Apresento, assim, a cultura dos povos originários e dos africanos. Desenvolvemos também na escola uma radionovela sobre preconceito, onde os alunos do ensino médio desenvolveram o roteiro. Curiosamente, preferiram se imaginarem em uma escola norte-americana ao invés de brasileira, o que evidenciou a dificuldade de se inserirem nas mesmas situações que criticaram (ENTREVISTA ARNALDO, 2023).

O que fica evidente na exposição das estratégias pedagógicas para ensino das diretrizes orientadas pela Lei Federal nº 10.639/03 diz respeito, sobretudo, ao esclarecimento para os alunos da existência da normativa e dos principais fatores que fizeram com que ela fosse sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003.

A conscientização acerca da existência de legislação específica que trata da temática afro-brasileira e africana para o ensino de História é premissa fundamental para a elaboração de trabalhos diversos, exposições, feiras, contações de história e demais estratégias utilizadas pelos professores. Como professora da educação pública estadual há dezenove anos, posso afirmar que, muitas vezes, os alunos não são informados acerca dos pilares que norteiam a educação brasileira e isso gera situações de preconceito e discriminação como os relatados pelos entrevistados.

A professora Lélia ainda destacou que, mesmo quando a gestão escolar se nega ou relativiza as situações de embate com a intenção de evitar os conflitos com a comunidade neopentecostal presente na escola, ela reporta as situações e destaca a lei que a ampara a fim de que medidas disciplinares mais contundentes sejam tomadas.

Isso nos mostra como o engajamento dos professores com uma educação antirracista, plural e verdadeiramente democrática é imprescindível. Compreender como suas estratégias pedagógicas são mobilizadas para contemplar o trabalho com as temáticas é condição primordial para todos aqueles que estão envolvidos no processo de construção de uma escola pública que valorize a diversidade racial, a dignidade das populações afrodescendentes e, conseqüentemente, de toda a população brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, as mobilizações do movimento negro e a inserção das políticas públicas voltadas para a construção de práticas pedagógicas antirracistas contribuíram fundamentalmente para avançarmos no campo das relações étnico-raciais. Todavia, os vinte anos de promulgação da referida lei e os cento e trinta e cinco anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes “para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo de quatro séculos de regime escravocrata” (CAVALLEIRO, 2006, p.16).

No epicentro das relações de violência, de discriminação, de preconceito e dos discursos racistas percebemos as visões distorcidas que ainda perpetuam na sociedade brasileira acerca das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas, sobretudo no tocante às religiões de matriz africana. Encabeçando esses discursos, identificamos as igrejas neopentecostais a partir de seus repertórios de intolerância religiosa e de desrespeito às diferenças.

Como reflexo dessa sociedade que, infelizmente, ainda não reconhece a importância das populações afro-brasileiras para a construção cultural, material e simbólica do nosso país, a intolerância perpetrada pelos neopentecostais adentra os muros da escola e invade o espaço da sala de aula. É dever do Estado promover uma educação pública e laica de qualidade, pautada pelo respeito à diferença, pelo fim do racismo e pela proteção à diversidade cultural. Não existe preconceito racial que possa resistir ao conhecimento.

Entretanto, os relatos dos professores entrevistados denunciam uma realidade preocupante. Em primeiro lugar, destaco a inexistência de políticas públicas para a formação continuada para esses profissionais que contemple as temáticas étnico-raciais. Conforme afirmado nas entrevistas, nenhum dos sujeitos participantes da pesquisa recebeu, através da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG), cursos que abarcassem as diretrizes propostas pela Lei Federal nº 10.639/03. Estes têm procurado, por iniciativa própria, se atualizarem e se aprofundarem nas temáticas em questão.

Em segundo lugar, a maneira como a temática étnico-racial é tratada nos livros didáticos, fornecidos através do PNLD, para as escolas estaduais foi, enfaticamente, destacada pelos entrevistados como superficial, no que se refere

ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas. Infelizmente, mesmo diante da força da legislação, os livros didáticos ainda permanecem edificados através de uma perspectiva eurocêntrica e parcial. Diante dessa constatação, os professores têm se mobilizado para adequarem suas práticas através de materiais complementares e instrumentos pedagógicos que possibilitem aos alunos o estudo adequado desses temas.

Em terceiro lugar e na centralidade da pesquisa, foi possível identificar a existência dos embates ideológicos envolvendo o discurso neopentecostal e as diretrizes explicitadas pela Lei Federal nº 10.639/03 nas aulas de História. E esses embates não são pontuais, segundo os relatos dos professores entrevistados.

Além disso, o posicionamento inadequado e/ou inexistente das equipes pedagógicas e das gestões escolares, no que se refere aos episódios de racismo religioso, de preconceito, de tentativas de silenciamentos e de manutenção de estereótipos nas instituições de ensino, revelam a existência de um grave desrespeito à normativa e falta de comprometimento desses profissionais com uma educação antirracista e plural. Contudo, os entrevistados, mesmo diante de transitarem em tentativas de silenciamento e de situações de desamparo, se mobilizam através de inúmeras estratégias para inserirem em suas práticas as temáticas estabelecidas pela Lei 10.639/03.

Dessa forma, espero que as investigações realizadas tenham contribuído para a conscientização dos problemas identificados, a fim de avançarmos na construção de uma escola verdadeiramente democrática, pautada pelo respeito à diferença, pelo antirracismo e pelo valorização das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Ações afirmativas. In: GUERRA, Rosângela; SOUZA, João Valdir Alves. (Org.). **Dicionário crítico da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, p. 13-15, 2014.

ATAÍDES, Daniel Antunes. Laicidade. In: GUERRA, Rosângela; SOUZA, João Valdir Alves. (Org.). **Dicionário crítico da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, p. 163-166, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES)**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, DF: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/setelagoas/panorama>. Acesso em 10 jun. 2023.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 05. jan. 2023.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CASTRO, Lavini Beatriz Vieira de. Discurso neopentecostal e o ensino da História e cultura afro-brasileira. **Revista Jesus Histórico**, n. 23, 2019, p. 109-125. Disponível em: <https://www.klineeditora.com/revistajesushistorico/arquivos23/7-lavini-castro-dossie.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, p.15-28, 2006.

COSTA, Geiziane Angélica de Souza. Escola e religião no estado laico: intolerância e racismo religioso frente ao direito de liberdade religiosa. **14ª Reunião da ANPEd – Sudeste**. UERJ, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7663-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://www.anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7663-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) Acesso em: 11 jul. 2021.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51 set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 28 mai. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC: UNESCO, p. 47-82, 2005. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes\\_afirm\\_combate\\_racismo\\_americas.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf) Acesso em 15 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p.98-109, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/áreas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso em: 10 jun. 2023.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 1. ed. Brasília: IPEA, 2008.

JANZ, Rubia Caroline. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. **Anais do XV Encontro**

**Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**. Florianópolis, UFSC, 11 a 14 de agosto de 2014. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/31/1405545780\\_ARQUIVO\\_trabalhocompleto\\_RubiaCarolineJanz.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/31/1405545780_ARQUIVO_trabalhocompleto_RubiaCarolineJanz.pdf) Acesso em 04 mar. 2023.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. Enfrentando o racismo nas aulas de sociologia. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, 2020, p. 155-183. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p155-183> Acesso em: 23 abr. 2022.

LOPES, José Miguel Lopes. Escola e (in) tolerância. In: GUERRA, Rosângela; SOUZA, João Valdir Alves. (Org.). **Dicionário crítico da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, p. 122-124, 2014.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MACEDO, Edir. **Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?** Rio de Janeiro: Universal Produções, 1987.

MAIA, Aline de Assis Xavier. Aprender com o pastor ou com o professor? Um panorama da recepção de alunos pentecostais ao ensino de História e cultura afro-brasileira. **ANPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História**. UFPE, Recife, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564402579\\_ARQUIVO\\_PASTORANPUH-ALINEMAIA.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564402579_ARQUIVO_PASTORANPUH-ALINEMAIA.pdf) Acesso em: 15 jul. 2021.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARQUES, Maria Cristina. As literaturas africanas e afro-brasileiras – O desafio da aplicabilidade da lei 10639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os deuses afros. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFF, Niterói, 2019. Disponível em: [https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_39\\_2](https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_2) Acesso em: 11 jul. 2021.

MARTINS, Jander Fernandes; WINGERT, Vitória Duarte. A intolerância religiosa como tentáculo do racismo e preconceito contra a cultura de matriz africana. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 214, 2019, p. 78-87. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/45772/751375139360> Acesso em: 19 jul. 2021.

MONTEIRO, Paula. Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia. In: MORAES, Amaury César (Org.). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, p.15-28, 2006.

MORAIS, Mariana Ramos. Não chute, é macumba! Ou melhor, uma oferenda – Notas sobre as religiões afro-brasileiras no contexto da Lei 10.639. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, 2013, p. 249-270. Disponível em: <https://ser.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24069/13269> Acesso em: 14 fev. 2022.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Leitura e produção do conhecimento e potencialidade heurística das narrativas educativas. In: **Narrativas de Professores em Formação – o Significado de ser Pedagogo**. NUNES, Célia Maria Fernandes e ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; RODRIGUES, Marcelino Euzebio. A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFG, Goiânia, 2013. Disponível em: [http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt21\\_trabalhos\\_pdfs/gt21\\_2678\\_texto.pdf](http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2678_texto.pdf) Acesso em: 11 jul. 2021.

ORO, Ari Pedro. O “neopentecostalismo macumbeiro”. **Revista USP**, n. 68, 2006, p. 319-332. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13505> Acesso em: 14 jul. 2021.

PIRES, Rosana de Almeida. Educação de jovens e adultos. **Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais**. Brasília, DF: SECAD, p. 101-119 2006.

PORTO, Humberto; SCHLESINGER, Hugo. **Dicionário enciclopédico das religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, p. 55- 77, 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação infantil. **Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais**. Brasília, DF: SECAD, p. 31-51, 2006.

SANTIAGO, Nelson Lopes. **Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar**: choques entre o neopentecostalismo e a Lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705601> Acesso em: 12 jun. 2021.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Aportes de “La Philosophie Bantoue” e sua relação com a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas:

questões para a educação das relações étnico-raciais. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFMA, São Luís, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_637.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_637.pdf) Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005

SILVA, Vagner Gonçalves da. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica. **Revista USP**, n. 67, 2015, p. 150-175. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13461> Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, p. 81-98, 2006.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3949.pdf> Acesso em: 20 jul. 2021.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

WREGGE, Rachel Silveira. **As mensagens das igrejas neopentecostais e suas consequências para a educação**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Olá! Meu nome é Marina Lanza Venuto, sou discente do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGEDUC -UEMG) e estou desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “Ideologia e confrontos no ensino de História: relatos de experiências acerca da intolerância religiosa neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras na educação escolar”. O objetivo da investigação em curso é responder a seguinte questão: O que dizem os professores de História do ensino médio, atuantes na rede estadual de Minas Gerais do município de Sete Lagoas, acerca da intolerância religiosa neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras tendo por referência atitudes percebidas no âmbito de suas atividades junto a estudantes dessa etapa da educação básica?

Para o desenvolvimento da pesquisa, gostaria de te fazer algumas perguntas.

Código para identificação do (a) professor (a): \_\_\_\_\_

Data da entrevista:    /    /   

Sexo	(marque com um X)
M	
F	
Outro	
prefiro não informar	

01. Qual é a sua formação acadêmica? Por favor, me fale o nome do curso e o ano de formatura.

02. Há quanto tempo você leciona no componente curricular História na rede estadual de Minas Gerais?

03. Onde está(estão) localizada(as) a(as) escola(s) que você leciona? Na área central, nas áreas periféricas ou na zona rural de Sete Lagoas?

04. Qual é a sua orientação religiosa?

05. Durante a sua formação acadêmica você estudou sobre a história e cultura afro-brasileira? Em caso afirmativo, me fale sobre as suas percepções acerca da temática no espaço acadêmico. Em caso negativo, você fez algum curso de capacitação sobre a temática em decorrência da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03? Como foi? A capacitação foi ofertada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) ou você estudou por iniciativa própria?

06. Como você elabora seu planejamento de ensino e aulas acerca da história e cultura afro-brasileira e africana a fim de contemplar as normas estabelecidas pela Lei Federal nº 10.639/03?

07. Qual é a sua opinião acerca do livro didático fornecido pela rede estadual de Minas Gerais, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?

08. Além do livro didático, você utiliza outros materiais didáticos para complementar o estudo dessas temáticas? Quais?

09. Você percebe, ou já percebeu, a existência de embates ideológicos no espaço escolar relacionados ao posicionamento dos sujeitos praticantes das religiões neopentecostais diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas? Me dê exemplos de situações vivenciadas por você acerca desses embates no espaço escolar. Como você se sentiu?

10. Como a equipe pedagógica e a gestão da escola reagem/reagiram diante desses embates?

11. Quais são as suas estratégias pedagógicas para o ensino das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas em turmas com número expressivo de alunos oriundos das igrejas neopentecostais? Me dê exemplos de trabalhos/atividades/tarefas que você desenvolveu sobre essa temática junto às suas turmas e me conte como os alunos de orientação neopentecostal reagiram diante das suas propostas.

Muito obrigada!