

<https://doi.org/10.18593/r.v50.36532>

# O ensino de história e cultura afro-brasileira diante da ideologia neopentecostal

*The teaching of Afro-Brazilian history and culture in the face of neo-Pentecostal ideology*

*La enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas frente a la ideología neopentecostal*

**José Eustáquio Brito<sup>1</sup>**

Universidade do Estado de Minas Gerais; Professor.  
<https://orcid.org/0000-0001-9605-9338>;

**Marina Lanza Venuto<sup>2</sup>**

Universidade do Estado de Minas Gerais; Professora da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. <https://orcid.org/0000-0001-9605-9338>

**Resumo:** Ao indagar sobre a implementação da educação das relações raciais num contexto em que se manifestam ocorrências de racismo religioso, o presente artigo explicita tensões vivenciadas por docentes no contexto da escola pública visando a identificar estratégias adotadas para superar esse desafio. A pesquisa foi realizada junto a professores de história da rede estadual de educação de Minas Gerais, na cidade de Sete Lagoas. Os referenciais teóricos principais foram as obras de Mariano (2014), Gomes (2019), Costa (2020). As informações que subsidiaram a pesquisa foram obtidas mediante a técnica da entrevista centralizada no problema. Conclui-

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais; Coordenador Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais; Graduada em História e Administração pelo Centro Universitário de Sete Lagoas; professora de História da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; Experiência na área de ensino de História, Sociologia e Filosofia nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos; Tem interesse em pesquisas sobre educação, ensino de História, manifestações culturais afro-brasileiras, estudo das relações étnico-raciais, doutrinas religiosas e história do cinema.

se que os professores se posicionam diante dos embates ideológicos envolvendo o discurso neopentecostal de modo assegurar a efetividade desses conteúdos nas aulas de história.

**Palavras-chave:** história e cultura afro-brasileira; neopentecostalismo; racismo religioso; práticas pedagógicas.

**Abstract:** *By investigating the implementation of race relations education in a context where religious racism is prevalent, this article highlights the tensions experienced by teachers in public schools, aiming to identify strategies adopted to overcome this challenge. The research was conducted with history teachers from the state education network of Minas Gerais, in the city of Sete Lagoas. The main theoretical references were the works of Mariano (2014), Gomes (2019), and Costa (2020). The information that supported the research was obtained through the problem-centered interview technique. It is concluded that teachers position themselves in the face of ideological clashes involving neo-Pentecostal discourse in order to ensure the effectiveness of these contents in history classes.*

**Keywords:** *afro-brazilian history and culture; neo-pentecostalism; religious racism; pedagogical practices.*

**Resumen:** *Al investigar la implementación de la educación sobre relaciones raciales en un contexto de prevalencia del racismo religioso, este artículo destaca las tensiones que experimenta el profesorado en escuelas públicas, con el objetivo de identificar estrategias adoptadas para superar este desafío. La investigación se realizó con profesorado de historia de la red educativa estatal de Minas Gerais, en la ciudad de Sete Lagoas. Las principales referencias teóricas fueron los trabajos de Mariano (2014), Gomes (2019) y Costa (2020). La información que sustentó la investigación se obtuvo mediante la técnica de la entrevista centrada en el problema. Se concluye que el profesorado se posiciona ante los conflictos ideológicos que involucran el discurso neopentecostal para asegurar la efectividad de estos contenidos en las clases de historia.*

**Palabras clave:** *historia y cultura afrobrasileñas; neopentecostalismo; racismo religioso; prácticas pedagógicas.*

Recebido em 17 de outubro de 2024

Aceito em 01 de julho de 2027

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo de 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 de políticas de ações afirmativas em nosso país que, em 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639/03 que modificou o texto da LDB.

Entretanto, uma questão bastante delicada enfrentada por professores de história da educação básica na rede estadual de Minas Gerais refere-se aos desafios a serem superados cotidianamente visando a abordar esse conteúdo curricular de forma efetiva diante da pressão exercida pelo número significativo de alunos e coordenadores pedagógicos que professam credos difundidos por igrejas neopentecostais. Esse fenômeno tem ocorrido porque as expressões religiosas das referidas igrejas 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. Ao identificar esse problema, o artigo objetiva analisar estratégias político-pedagógicas postas em prática por professores de história visando à implementação desse conteúdo curricular.

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. Em conversas com professores acerca dessas temáticas, percebe-se a existência desse enfrentamento que revela relações de poder no contexto escolar, pois muitos professores demonstram que sentem intimidação e receio quando percebem uma turma com expressivo número de alunos praticantes de religiões neopentecostais. Atuar com coordenadores pedagógicos e/ou gestores educacionais das referidas denominações religiosas também é um grande desafio no tocante à implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Compreendemos que, para o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva, 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.

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 de observações cotidianas em relação ao referido componente curricular, de algumas tentativas de silenciamento vivenciadas por colegas docentes por parte de coordenadoras pedagógicas de orientação neopentecostal e da conseqüente negligência da equipe gestora diante da exposição dos episódios, além dos debates estabelecidos acerca da temática com outros professores da área.

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 para desenvolvimento da pesquisa, sua abordagem é qualitativa com uso da entrevista centralizada no problema. 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.

Para subsidiar a análise dos dados, bem como as impressões recolhidas no campo da pesquisa, na primeira parte desse artigo apresentamos uma reflexão que aborda o tema da educação das relações étnico-raciais como uma das formas de manifestação das políticas de ações afirmativas direcionadas à educação. Na sequência, desenvolve-se uma reflexão acerca da dinâmica histórico-institucional das igrejas neopentecostais no Brasil, seu processo de aculturação de teologias oriundas de outras denominações religiosas como forma de inserção na sociedade e refletimos acerca de desafios enfrentados por professores da educação básica no Brasil, no tocante à implementação da Lei Federal nº 10.639/03 diante das disputas ideológicas envolvendo as igrejas neopentecostais frente às manifestações culturais afro-brasileiras. Para finalizar, apresentamos relatos de professores que participaram da pesquisa acerca de suas práticas pedagógicas e das estratégias postas em movimento para a implementação da educação das relações étnico-raciais a partir da abordagem de temas que integram o currículo da disciplina de história no ensino médio.

## **2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSIÇÃO DE AÇÃO AFIRMATIVA**

A implementação 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),

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 (Gomes, 2005, p. 49).

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 instituições 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) 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 (Lopes, 2014, p. 123).

Ao refletirmos sobre essa afirmação, 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 (2014):

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. 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) asseguram a obrigatoriedade do ensino sobre histórica e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

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. Incorporar esses conteúdos aos currículos, compreendê-los 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 antirracista à medida 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.

Outro aspecto a ser considerado acerca da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras 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).

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),

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 (Gomes, 2012, p. 106).

Do ponto de vista prático e trazendo essa discussão para o espaço escolar, é possível perceber como a implementação 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.

### **3 O NEOPENTECOSTALISMO BRASILEIRO DIANTE DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS E DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: PRESENÇA 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. 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.

De acordo com o autor, essas igrejas rompem com o sectarismo e ascetismo 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 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).

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 que

se faz presente a partir da uma perspectiva de prosperidade almejada por estratos de classe média.

A teologia da prosperidade substituiu a tendência do pentecostalismo clássico e do deuteropentecostalismo de se acomodarem diante das mudanças da sociedade de consumo e defendem que o mundo é um lócus de felicidade, abundância e prosperidade para os fiéis. Estes seriam, de acordo com Mariano (2014), os herdeiros das promessas divinas de compensações materiais propostas pela liturgia das referidas congregações.

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.

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):

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 (Costa, 2020, p. 2).

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 seus estudos visando a compreender os desafios de ensinar história da África e cultura afro-brasileira diante da visão preconceituosa e segregadora perpetrada pelas igrejas neopentecostais, Maia (2019) observou que líderes evangélicos 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.

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) 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 (Maia, 2019, p. 13).

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.

Esses apontamentos revelam que o estudo das temáticas propostas pela Lei 10.639/03 percorre um árduo caminho no ambiente escolar. A considerar a dimensão educadora do movimento negro

em torno dessa agenda e, em contraponto, o posicionamento dos neopentecostais a oferecer resistência, a efetivação da referida lei ao longo de sua trajetória oscila entre avanços e recuos.

## **4 RELATOS DE DOCENTES ACERCA DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O método utilizado para interpretação 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 construídas 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 pelo autor. Seguindo essas orientações, as etapas foram definidas da seguinte forma:

### **4.1 1ª ETAPA – ARTICULAÇÃO COM OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Após a concordância dos professores selecionados para as entrevistas<sup>3</sup> a data e o local das interlocuções foram estabelecidos de acordo com as disponibilidades dos entrevistados. Os sujeitos

<sup>3</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.

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.

#### 4.2 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.

#### 4.3 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 agendadas com os sujeitos da pesquisa.

#### 4.4 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).

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, conforme a seguir: 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 implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em turmas com número expressivo de alunos neopentecostais.

Entretanto, para escrita desse artigo, destacamos a seguir os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa em relação às categorias VI e VII.

#### 4.5 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 (Luciana, professora de história da rede pública, 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. (Lélia, professora de história da rede pública, 2023).

A equipe pedagógica e a gestão escolar não se posicionam, procurando evitar os conflitos e as polêmicas (Agenor, professor de história da rede pública, 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 (Arnaldo, professor de história da rede pública, 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) 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 (Rocha; Trindade, 2006, p. 71).

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.

#### 4.6 CATEGORIA VII - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 EM TURMAS COM NÚMERO EXPRESSIVO DE ALUNOS NEOPENTECOSTAIS

Para finalizar as entrevistas, foi solicitado 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 (Luciana, professora de história da rede pública, 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 (Lélia, professora de história da rede pública, 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. (Agenor, professor de história da rede pública, 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 (Arnaldo, professor de história da rede pública, 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.

## 5 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.

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 Programa Nacional do Livro Didático (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 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, esperamos 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

AGENOR. Entrevista. Sete Lagoas (Minas Gerais). 09 de fevereiro de 2023.

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.

ARNALDO. Entrevista. Sete Lagoas (Minas Gerais). 24 de fevereiro de 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.

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. 14<sup>a</sup> 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.

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

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.

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.

LÉLIA. Entrevista. Sete Lagoas (Minas Gerais). 06 de fevereiro de 2023.

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.

LUCIANA. Entrevista. Sete Lagoas (Minas Gerais). 02 de fevereiro de 2023.

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 – 30<sup>o</sup> 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.

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.

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

Endereços para correspondência:

José Eustáquio Brito - Rua Flor de Fogo, 65, Bloco 4, Apartamento 303, 31270-217, Belo Horizonte – M.G. joseeustaquio.brito@uemg.br

Marina Lanza Venuto – Av. Prudente de Moraes, 444, 30380-002, Belo Horizonte – M. G. marivenuto37@gmail.com.