



LEANDRO FERRAZ PEREIRA

As Aulas de História como Espaço para o Debate

A laicidade e o combate à intolerância religiosa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2026





**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



LEANDRO FERRAZ PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHISTÓRIA da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientador(a): Prof. Dr. Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira

**Uberlândia/MG
2026**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 46, PPGEH				
Data:	Onze de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	19h00	Hora de encerramento:	21h30
Matrícula do Discente:	12412HRN014				
Nome do Discente:	Leandro Ferraz Pereira				
Título do Trabalho:	As aulas de história como espaço para o debate: A laicidade e o combate à intolerância religiosa				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	As aulas de história como espaço para o debate: a intolerância religiosa e a consciência histórica				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Gustavo de Souza Oliveira - INHIS/UFU; Mara Regina do Nascimento - UFSM e Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira - Cap/UFU, orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 11/08/2026, às 21:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo de Souza Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/08/2026, às 21:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina do Nascimento, Usuário Externo**, em 12/08/2026, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7575409** e o código CRC **7CC514F**.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P436a
2026 Pereira, Leandro Ferraz, 1975-
As aulas de História como espaço para o debate [recurso eletrônico] : a
laicidade e o combate à intolerância religiosa / Leandro Ferraz Pereira. --
2026.

Orientador: Marcus Vinicius Furtado da Silva Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de História
(PROFHISTORIA).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.11037>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

I. História - estudo e ensino. I. Oliveira, Marcus Vinicius Furtado da
Silva, 1991-. (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA). III. Título.

CDU: 930:37

André Carlos Francisco
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3408



SUMÁRIO

Dedicatória	07
Agradecimento	08
Epígrafe	08
Resumo	10
Lista de Abreviaturas e Siglas	12
Introdução	14
1. O cristianismo enquanto herança da colonização portuguesa	29
1.1 Quem são os evangélicos?	35
1.2 Os “pilares teológicos” do neopentecostalismo brasileiro	40
1.2.1 A Teologia da Prosperidade: contrato com Deus	42
1.2.2 A Teologia do Domínio: alinhamento da comunidade evangélica à extrema-direita política	46
1.3 Sobre o Programa Escola Sem Partido	57
1.3.1 História, Ensino de História e o impacto do Programa Escola Sem Partido	61
2. Combate à intolerância religiosa: laicidade e coexistências	68
2.1 A intolerância religiosa	69
2.1.1 A questão da intolerância religiosa no ambiente escolar	70
2.2 O conceito de laicidade do Estado	78
2.3 A BNCC, o ensino de História, o ensino religioso e a questão da intolerância religiosa	84
2.4 A coexistência pacífica como alternativa de combate à intolerância religiosa	93
2.5 Educação histórica reflexiva e a busca pela coexistência pacífica	99
3. Material Didático Proposto	103
3.1 Roda de Conversa: diálogo para a conscientização no combate à intolerância religiosa na sala de aula.	109
Roteiro Orientador Para a Roda de Conversa	113
Considerações Finais	119
Referências Bibliográficas	122



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Dedicatória

Dedico este trabalho dissertativo a todos(as) os(as) profissionais da Educação no Brasil, principalmente aos(as) nobres trabalhadores(as) do Ensino de História que atuam nas esferas do serviço público brasileiro (municipal, estadual e federal).

Dedico à memória da Professora Doutora Maria Clara Tomaz Machado, minha orientadora na graduação (monografia).

Dedico à minha companheira para a vida, minha esposa Fernanda (esposa amada), João Lucas e Leonardo (filhos amados).

Dedico também aos meus pais: Maria da Glória Ferraz Pereira e Cícero José Pereira (*In memoriam*); e às minhas irmãs: Celene, Simone, Dâmares e Débora. Grandes incentivadores(as) em meus estudos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Agradecimento

Meus sinceros agradecimentos a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste mestrado em Ensino de História, por meio de suas parcerias, compreensões, troca de material e tempo para discutir alguns pontos deste trabalho. Sem citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém, obrigado aos professores e professoras do Instituto de História e da Faculdade de Educação da UFU; obrigado aos colegas discentes do mestrado ProfHistória de 2024 e 2025 por compartilhar experiências e histórias de vida; obrigado ao prof. Dr. Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira (orientador) pela paciência e pelos incentivos; obrigado à família; e obrigado Deus que, nos momentos de angústia, desânimo, fraqueza e vontade de largar tudo, foi e tem sido a nossa força bem presente (Salmo 46:1).



Epígrafe

É que o sagrado se tornou hilário
Ascendeu em abril, se espatifou em maio
E o que é que ficou?
Ficou o riso amarelo

E agora tanto faz o que é sagrado
Nada importa se isso tudo não for antes santificado
Bem no interior
Do meu peito deserto

Estou tentando ser bem honesto
Estou dizendo tudo o que eu penso
Estão sabendo que eu Te peço, Deus

Venha o Teu reino
Bem dentro e lá fora
A Tua vontade
Pra sempre e agora
Pois tenho fome
Do pão desse dia
Daquilo que é só Teu

Ouça minha oração, que se fez cantiga
Canção pra acordar
Se Deus aceitar cantiga
Minha oração, Deus, não perderá jamais

Música: Sagrado
Autor: Marcos Almeida
Artista: Palavrantiga
CD: Sobre o mesmo chão, 2012



Resumo: O presente texto dissertativo é resultado de pesquisa sobre o Ensino de História e a questão da intolerância religiosa manifesta durante as aulas de História e também nos demais espaços da escola pública. Como objetivo geral, busca entender as aulas de história como espaço de debate, de discussão e de diálogo para auxiliar no combate à intolerância religiosa por meio da discussão da laicidade do Estado brasileiro buscando a viabilidade da convivência religiosa por meio de uma coexistência pacífica entre os praticantes de todas as religiões no ambiente escolar. Para isso, analisei o contexto do surgimento dos projetos de poder criados e executados por algumas igrejas evangélicas brasileiras, por entender por meio da observação e do diálogo com discentes e profissionais da Educação que os discursos proferidos, as práticas de intolerâncias demonstradas serem, principalmente mas não exclusivamente, de pessoas ligadas às doutrinas dessas instituições, a saber, a Teologia da Prosperidade e a Teologia do Domínio, nas falas e nas posturas dos(as) alunos(as) e profissionais da Educação no ambiente escolar, ou seja, como seus discursos ideológicos colaboram para os casos de intolerância religiosa. Para cumprir tais objetivos, a metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica, com levantamento bibliográfico e leitura crítica de obras que apresentaram envolvimento com o tema visando à construção do alicerce teórico-metodológico, tais como: livros de historiadores, sociólogos, teólogos e jornalistas, dissertações, teses, artigos sobre a temática abordada e a construção de alicerces para uma sociedade mais pacífica incentivando uma coexistência pacífica entre as várias religiões, ou seja, existir juntos apesar daquilo que nos diferencia. Como trabalho final, ou produto a ser apresentado, a proposta é a elaboração de um material didático para debates públicos nos moldes de uma atividade apresentada e aplicada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), resultado de uma parceria com o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), no ano de 2024, em uma ação nomeada como Escuta das Adolescências em forma de rodas de conversas, porém, adaptada para a temática da intolerância religiosa.

Palavras-Chaves: Ensino de História; Linguagens e Narrativas Históricas; Intolerância Religiosa.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Abstract: This dissertation stems from research into History education and the issue of religious intolerance manifesting both during History lessons and in other areas of public schools. Its general objective is to view History classes as a space for debate, discussion, and dialogue that helps combat religious intolerance. It does so by discussing the secular nature of the Brazilian State and seeking to foster religious harmony through the peaceful coexistence of practitioners of all faiths within the school environment. To this end, I analyzed the emergence of "projects of power" devised and implemented by certain Brazilian evangelical churches. Through observation and dialogue with students and education professionals, I examined how the rhetoric and intolerant behaviors primarily, though not exclusively, exhibited by individuals linked to doctrines such as Prosperity Theology and Dominion Theology manifest in the speech and attitudes of students and staff, and how these ideological discourses contribute to instances of religious intolerance. The methodology employed was bibliographic research, involving a literature review and critical reading of relevant works including books by historians, sociologists, theologians, and journalists, as well as dissertations, theses, and articles to establish a theoretical-methodological foundation. This foundation supports the goal of a more peaceful society that encourages the peaceful coexistence of various religions that is, living together despite our differences. The final output of this project is the development of teaching materials for public debates, modeled after an activity introduced and implemented in 2024 by the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG) in partnership with the Ministry of Education and Culture (MEC). That original initiative, known as "Escuta das Adolescências" (Listening to Adolescents), utilized conversation circles; the proposed material adapts this format to address the specific theme of religious intolerance.

Keywords: History Education; Historical Languages and Narratives; Religious Intolerance.



Lista de Abreviaturas e Siglas

AD:	Igreja Assembleia de Deus
ADHONEP:	Associação dos Homens de Negócio do Evangelho Pleno
AGIR:	Agência de Informações Religiosas
AIB:	Ação Integralista Brasileira
ALERJ:	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
APTM:	Agência Presbiteriana de Missões Transculturais
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
BOVESPA:	Bolsa de Valores de São Paulo
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBB:	Congregação Cristã do Brasil
CDHM:	Comissão de Direitos Humanos e Minorias
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CONSED:	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID19:	Coronavírus <i>SARS-COV-2</i> , identificado em 2019
CPI:	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
DENTEL:	Departamento Nacional de Telecomunicações
DUDH:	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ESP:	Escola Sem Partido
FPE:	Frente Parlamentar Evangélica
HQ:	História em Quadrinhos
HIM:	<i>Havest International Ministries</i>
IARC:	Igreja Apostólica Renascer em Crista
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCB:	Igreja Congregação Cristã do Brasil
ICT:	Igreja Cristã da Trindade
IEQ:	Igreja do Evangelho Quadrangular
IIGD:	Igreja Internacional da Graça de Deus
IMPD:	Igreja Mundial do Poder de Deus
IURD:	Igreja Universal do Reino de Deus
JOCUM:	Jovens Com Uma Missão
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAPN+:	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades de gênero e orientações sexuais não listadas
LOTERRJ:	Loteria do Estado do Rio de Janeiro
MBL:	Movimento Brasil Livre
MDB:	Movimento Democrático Brasileiro
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
MESP:	Movimento Escola Sem Partido
NEM:	Novo Ensino Médio
OBPC:	Igreja O Brasil Para Cristo
ONU:	Organização das Nações Unidas
PESP:	Programa Escola Sem Partido
PIDESC:	Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



PGR:	Procuradoria Geral da República
PL:	Partido Liberal
PL:	Projeto de Lei
PMDB:	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMR:	Partido Municipalista Renovador
PNLD:	Programa Nacional do Livro Didático
PPP:	Projeto Político-Pedagógico
PRB:	Partido Republicano Brasileiro
PSD:	Partido Social Democrata
PSDB:	Partido Social Democrático Brasileiro
PSL:	Partido Social Liberal
PSP:	Partido Social Progressista
PTB:	Partido Trabalhista Brasileiro
SEE/MG:	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
STF:	Superior Tribunal Federal
TD:	Teologia do Domínio
TP:	Teologia da Prosperidade
UFAC:	Universidade Federal do Acre
UFAL:	Universidade Federal de Alagoas
UFAM:	Universidade Federal do Amazonas
UFBA:	Universidade Federal da Bahia
UFC:	Universidade Federal do Ceará
UFES:	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG:	Universidade Federal de Goiás
UFMA:	Universidade Federal do Maranhão
UFMG:	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS:	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT:	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA:	Universidade Federal do Pará
UFPE:	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB:	Universidade Federal da Paraíba
UFPI:	Universidade Federal do Piauí
UFPR:	Universidade Federal do Paraná
UFRGS:	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ:	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN:	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR:	Universidade Federal de Roraima
UFS:	Universidade Federal de Sergipe
UFSC:	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT:	Universidade Federal do Tocantins
UFU:	Universidade Federal de Uberlândia
UNB:	Universidade de Brasília
UNDINE:	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFAP:	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP:	Universidade Federal de São Paulo
UNIR:	Universidade Federal de Rondônia



Introdução

Ensinar e/ou contar histórias é algo tão antigo quanto o próprio tempo. Aliás, desde que a humanidade começou a se desenvolver, os seres humanos vêm contando suas histórias por meio das mais variadas formas e dos mais variados meios, vestígios deixados por onde passam (fontes, narrativas e linguagens): pinturas rupestres, restos de cerâmicas, ferramentas de sobrevivência, cartas, fotografias, documentos gerais. A disciplinarização da história, ciência do tempo (Bloch, 2001, p. 144), tornando-a História, área do conhecimento que compõe a grade curricular de uma escola, é uma ação relativamente recente, não apenas no Brasil, se comparado a outras nações sobre esse vasto passado que se permite parcialmente conhecer.

E nós, professores(as) de História, profissionais desse campo do conhecimento, em nossa gestão da sala de aula, cumprindo com a nossa obrigação como contribuição em “formar pessoas para a cidadania”, contamos nossas próprias histórias e os fragmentos das Histórias da humanidade em sala de aula muitas vezes sem nos darmos conta do impacto que isso pode causar, ou não, na vida daqueles que, em sua maioria nos ouvem, e, em uma minoria dialogam conosco, que são os(as) alunos(as).

História concisa de minha prática enquanto professor de História

Refletindo sobre a minha prática docente, até aqui nas discussões em disciplinas do ProfHistória, vinha sendo pautada mais pelo conteudismo, pela transposição do conhecimento ou “Didática da Cópia”, definida por Jörn Rüsen (2010) como “uma didática oculta, aquela da simples reprodução dos estudos históricos: ao fazê-lo, baixava seu nível das montanhas da pesquisa para os vales das salas de aula (isso é chamado cópia ou reprodução didática)” (p.28). Isso lá no início da docência, em 2001, no pré-vestibular alternativo (minha primeira experiência como docente ainda no primeiro ano do curso de graduação em História), quando nos reuníamos para discutir Paulo Freire e fazíamos a crítica sobre a educação bancária¹,

¹ A educação bancária, ou a concepção bancária de educação, é um conceito criado pelo educador Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada pela primeira vez em 1968, para criticar o ensino tradicional. Nela, o(a) professor(a) é o(a) detentor(a) do saber e “deposita” o conhecimento em alunos(as) considerados recipientes passivos (como cofres), caracterizado por uma relação fortemente vertical e unilateral, anulando o



A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (1987, p. 33).

Apesar da crítica, entendíamos que o “mercado” exigia que fizéssemos assim na preparação dos(as) estudantes para fazerem a prova do vestibular e isso serviu de modelo para continuarmos praticando aquilo que achávamos que dava certo. Fato é que vimos na disciplina História do ensino de História que em nossa prática docente enquanto professores(as) de História, continuamos reproduzindo métodos e recursos considerados modernos, mas que eram defendidos, ensinados e praticados desde o início do século XX, como visto na obra de Jonathas Serrano: os métodos etnográfico, sincrônico, cronológico, regressivo, anedótico e biográfico, continuado e concêntrico; e recursos visuais, questionários metódicos, preleção, leituras comentadas, saber contar, noção de tempo, datas importantes mas sem memorizações e exercícios escritos e orais (Schmidt, 2004, p.198-202). Que apesar de ser trabalhado em longa data na prática do ensino de História no Brasil, não quer dizer que agora esteja ultrapassado.



Contexto político, social e educacional

Vivemos um período de obscurantismo cultural e científico, nesse início de século XXI, que ficou claro após o advento da crise sanitária provocada pela pandemia do Coronavírus (SARS COV 19), no ano de 2020. Digo que ficou claro pelos negacionismos defendidos, principalmente, por políticos (presidente da República, governadores(as) dos estados, prefeitos(as) municipais, senadores(as), deputados(as) federais e estaduais e vereadores(as)), empresários(as), líderes religiosos e, pasmem, profissionais da Educação, professores(as) em sua maioria que durante o período de isolamento faziam campanha para a volta das aulas presenciais ignorando os alertas sanitários sobre os riscos de contágio de uma doença até então desconhecida. Muitos, inclusive, perderam suas vidas defendendo a negação dos fatos científicos ao se exporem aos efeitos nocivos da doença sem tomar as devidas precauções, como uso de máscaras, vacinas etc.

Porém, os sinais apontavam para essa situação bem antes do ocorrido. Basta analisarmos a ascensão da extrema-direita política em governos como no Brasil (*impeachment* da presidente Dilma Rousseff para atender aos interesses do vice-presidente Michel Temer e de seu grupo político e empresarial, além da escalada da extrema-direita religiosa brasileira que culminou na eleição presidencial de Jair M. Bolsonaro), Estados Unidos da América (com as eleições de Donald J. Trump em 2016 e 2024) e mais recente Argentina (com a vitória eleitoral de Javier G. Milei); no crescimento da exposição midiática de produtores de conteúdos dessa ideologia, como o “filósofo” e “professor” Olavo de Carvalho, Brasil Paralelo, os Guias Politicamente Incorretos e afins que foram publicados; e na proliferação de *fake news* nas várias redes sociais (*WhatsApp*, *Telegram*, *YouTube*, *Instagram* e *X*, anteriormente conhecido como *Twiter*) por esses agentes e pelos líderes religiosos que ganharam destaque na grande mídia (Silas Malafaia, Edir Macedo, Marco Feliciano, André Valadão etc), alguns, inclusive, compondo a chamada “Bancada Evangélica” (Frente Parlamentar Evangélica) em Brasília.

Compreendemos que, no tempo presente, quando testemunhamos o recrudescimento da extrema direita e da polarização política no debate público, a mobilização de fontes para a produção de evidências deve ser problematizada por estar numa região de disputa dos envolvidos nesse processo, que se encontram em campos diversos de conhecimentos e



crenças. [...] Dentre eles, certa produção de sentido sobre o passado, especialmente sobre temas sensíveis em disputa como a Escravidão no Brasil e a Ditadura Civil-Militar (Rocha & Monteiro, 2024, p. 108).

Esse período, focando especificamente o Brasil, se dá pela crise da Educação pública concretizada pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 20 de dezembro de 2017, pelo então ministro da Educação Mendonça Filho, sem passar pelo crivo sério do debate público, ou seja, da efetiva participação social e dos(as) profissionais da Educação, os professores e as professoras das redes públicas de ensino. E que suscitou críticas dos(as) professores(as) de História, que já enfrentavam problemas em seu campo de conhecimento e atuação com o projeto político, baseado em achismos, empregado por esses produtores de conteúdos ideológicos em escala industrial da extrema direita com o objetivo de minar ou tirar a autoridade do(a) professor(a) taxando-o(a) de doutrinador(a) esquerdista, comunista, ou aquele(a) que esconde a “verdade” dos(as) alunos(as), em que

Determinados grupos alinham-se a discursos não necessariamente pela construção lógico-científica que eles carregam, mas também por outros fatores, afetivos e ideológicos. Emoções, identidades e crenças também podem desempenhar um papel crucial no alinhamento a determinadas ideias, na vontade de verdade, que reverberam no modo como os sujeitos enxergam e interpretam as fontes (Idem, 2024, p. 117)

Ou seja, fazem uso de fontes documentais manipuladas e discursos acalorados e incisivos apenas para lastrear sua cosmovisão, sua ideologia política, religiosa e social, ao definir o uso das políticas públicas sobre Educação como campo de embates sobre o que deve e o que não deve ser ensinado pelos(as) professores(a) de História, entendida pelos pesquisadores da área como, “Longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos” (Franco, Silva Jr. & Guimarães, 2018, p. 1019). E que posteriormente refletiu no Ensino Médio, com a sanção ainda em 2017 e implantação do Novo Ensino Médio (NEM), a partir de 2022, nas escolas de Educação de base de todo Brasil². Atualmente esse problema também bate às portas do Ensino Superior, já que a academia é a responsável pela formação dos(as) professores(as) em geral nos cursos de licenciatura e que terão que enfrentar as

² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado>. Acesso em: mai. 2025.



chamadas disciplinas de itinerários formativos, como Projeto de Vida, Empreendedorismo, Educação Digital etc.

Mas, mesmo antes da implantação do NEM, percebemos aqui um problema de reorientação cultural na relação entre o campo da pesquisa em História e o campo do ensino de História que, apesar de bem demarcado, causa ainda algumas confusões conceituais. Em meio a essa situação, os(as) professores(as) dos cursos de História aprofundam em discussões sobre a formação de professores(as) de História nos cursos de licenciatura que, ao concluírem sua formação instruídos na Didática Geral, se inserem nas redes públicas de ensino, municipal e estadual, principalmente, e uns poucos na federal. Com a preocupação em formar melhor os(as) professores(as) de História, especialistas em Didática da História incluem em suas discussões as ideias da historiografia alemã, que aborda a importância da relação que existe no ensino de História, ou seja, da aprendizagem dos sujeitos (professores(as) e alunos(as)), como ponto de partida e eixo orientador da Didática da História, ou dos métodos de ensino da História, sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a Cognição Histórica.

Sobre o ProfHistória

Foi nesse contexto de efervescência política que, em 2012, um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro começou a estruturar o projeto do ProfHistória, o mestrado profissional em ensino de História, em rede nacional (proposta da CAPES), tendo como público-alvo os(as) professores(as) da educação básica que atuam nas redes públicas de ensino. O projeto tomou forma, se estruturou e a primeira turma foi selecionada no segundo semestre de 2014. A partir de 2015, novas instituições aderiram ao programa, tendo a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) se associado em 2019, para o mestrado, e 2024 para o doutorado profissional em ensino de História.

O conceito de Didática da História tem sido tema de debate, principalmente no campo da Educação por ainda faltar nos cursos de História da maioria das universidades brasileiras como disciplina específica voltada especificamente para a discussão do ensino de História (conhecimento histórico escolar, consciência histórica, cultura histórica, narrativa histórica, letramento histórico etc).



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



O historiador e professor Erinaldo Cavalcanti (2021) fez um levantamento de dados para a sua pesquisa entre 26 instituições públicas de ensino superior, nas cinco regiões do país, selecionando as que levam os nomes dos respectivos estados por serem, via de regra, as mais antigas e pelas dificuldades de se abarcar todas as demais, em que verificou-se 49 disciplinas obrigatórias de Teoria da História e as questões que aparecem nos ementários das mesmas de forma predominante, as que envolvem a historiografia, a pesquisa e a escrita acadêmicas, como exemplificado nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Relação das Instituições da Região Nordeste

Instituição	Componente Curricular	Período	Carga Horária (horas)
UFC, 2010	Teoria e Metodologia da História I	2º	64
	Teoria e Metodologia da História II	3º	64
UFAL, 2011	Teoria da História	4º	60
UFPI, 2011	Teoria e Metodologia da História I	1º	60
	Teoria e Metodologia da História II	2º	60
UFPB, 2011	Teoria da História	2º	60
	Teoria da História	3º	60
UFPE, 2013	Teoria da História	3º	60
UFMA, 2014	Teoria da História: Fundamentos e Conceitos	1º	60
	Teoria da História: Historiografia e escolas históricas	2º	60
	Teoria da História: verdade, narrativa e desafios do pós-modernismo	3º	60
UFBA, 2016	Introdução ao estudo da História	1º	68
UFS, 2016	Teoria da História I	4º	60
	Teoria da História II	4º	60
UFRN, 2018	Teoria da História	4º	60

Quadro 2 – Relação das Instituições da Região Norte

Instituição	Componente Curricular	Período	Carga Horária (horas)
UFAM, 2006	Teoria da História	1º	60
UNIFAP, 2017	Teoria da História I	2º	60
	Teoria da História II	3º	60
UFPA, 2011	Teoria da História do Brasil	2º	68
	Matrizes do Pensamento Historiográfico do Século XIX	3º	68
	Matrizes do Pensamento Historiográfico do Século XX	4º	68
UFT, 2011	Teoria da História I	4º	60
	Métodos da História II	5º	60



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



UFRR, 2012	Metodologia da História	2º	60
UFAC, 2013	Teoria da História I	1º	60
	Teoria da História II	2º	60
	Teoria da História III	4º	60
UNIR, 2013	Teorias da História	s/p	60

Quadro 3 – Relação das Instituições da Região Centro Oeste

Instituição	Componente Curricular	Período	Carga Horária (horas)
UFG, 2019	Teoria e Metodologias da História I	1º	64
	Teoria e Metodologias da História II	3º	64
	Teoria e Metodologias da História III	4º	64
UFMS, 2015	Teoria e Metodologias da História I	1º	68
	Teoria e Metodologias da História II	3º	68
	Teoria e Metodologias da História III	4º	68
UNB, 2010	Teoria da História	5º	60
UFMT, 2009	Teoria e Metodologias da História I	5º	72
	Teoria e Metodologias da História II	6º	72

Todos os quadros apresentados acima foram criados pelo próprio pesquisador.

Cavalcanti não fez um quadro sobre as instituições e as disciplinas ofertadas de ensino de História em seus cursos nas regiões Sudeste e Sul, mas diz que essa mesma configuração se repete em suas Matrizes Curriculares, também conhecidos como Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com PPP aprovado em 2019, oferece duas disciplinas com 60 horas cada, no quinto e no sexto períodos, sendo a carga horária ofertada igual à das demais instituições da região. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), PPP de 2009, oferta uma disciplina no terceiro período. A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) oferta três disciplinas no primeiro, segundo e quarto períodos. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com PPP de 2007, oferta duas disciplinas. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), com PPP de 2017, oferta quatro disciplinas. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com PPP de 2018, oferta uma disciplina. E a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ficou fora da análise, pois até a publicação do artigo em 2021, resultado de sua pesquisa, o novo PPP não estava disponível na página do instituto. Como resultado de suas análises dos dados apresentados, Cavalcanti chega à conclusão de que no Brasil não há um entendimento sobre qual o número de disciplinas necessário e a carga horária adequada para os estudos de Teoria da História na formação inicial dos professores de História.



(...) é oportuno colocar no centro das discussões os procedimentos pelos quais formatamos os nossos componentes curriculares dos PPPs em que atuamos. Em outras palavras, por meio de quais princípios e com base em quais fundamentos se deve escolher os objetivos que são escolhidos e usar as referências que são usadas. Como escolhas, podem sempre ser repensadas, redefinidas e ressignificadas. Essas questões se colocam porque precisamos refletir quais têm sido, afinal, as demandas que nos desafiam como professores formadores no que tange à hercúlea tarefa de formar os professores de História em tempos de revanchismos, revisionismos, negacionismos e tantos outros “ismos” (Idem, p. 156).

Na reflexão do professor Erinaldo Cavalcanti, para a formação docente deve acontecer uma profunda reflexão acerca das referências da área de conhecimento História, pois não são algumas disciplinas de teoria e metodologia ou didáticas específicas inócuas assistidas passivamente nos semestres iniciais da formação acadêmica que irão garantir a formação de profissionais diferenciados³. Em suas análises dos programas dos Institutos e departamentos de História, verifica-se com muita preocupação pouco interesse nas relações que envolvem o ensino de História por docentes formadores de outros docentes, já que “o ensino é o campo profissional da grande maioria dos licenciados em História no Brasil” (p. 157), porém, em minha graduação iniciada em 2001, o foco maior do curso era a pesquisa (bacharelado), com pouco foco no ensino (licenciatura), parece que pouca coisa mudou...

A ciência que forma o historiador é a mesma que forma o professor de História. Os fundamentos epistemológicos da ciência histórica precisam, portanto, inserir em seu quinhão de interesse as reflexões que problematizam o ensino de sua área. Esse argumento se sustenta à medida em que a maioria dos profissionais formados nessa área irá desempenhar a prática docente. São professores que irão ensinar a História escolar a milhares de jovens. Portanto, é necessário que essa ciência capacite seus profissionais, colocando o ensino como objeto de interesse dentro da “área” que reflete seus fundamentos epistemológicos ao invés de separar em fatias, definindo qual componente deve se encarregar do debate sobre o ensino de História (Idem, p. 157-158).

As pesquisas do professor Erinaldo Cavalcanti, como de outros mencionados por ele em seu artigo, “reforçam que existe uma grande assimetria entre a distribuição dos saberes de referência (teórico e historiográfico) e os demais saberes, como aqueles ligados à docência,

³ Segundo a professora Margarida Maria Dias de Oliveira (2008), na formação docente praticada pelas instituições “ocorre apenas a reprodução de um discurso muito sofisticado da produção historiográfica contemporânea sobre a inviabilidade de busca de verdade, da escrita da História, como representação, da intencionalidade das fontes, das armadilhas da memória social, forjando uma ‘formação’ que não prepara o profissional de História para atuar na docência nem na pesquisa (p. 87, *apud* Cavalcanti, 2021, p. 157).



aos processos de aprendizagem e à escola, uma vez que é na escola da educação básica que esses professores irão atuar” (Idem, p. 159).

Verificamos por meio de leituras de artigos como o mencionado acima que há ainda, apesar das várias discussões sobre o conceito, uma pedagogização⁴ do ensino de História, ou seja, é na Educação, com professores(as) da área da Pedagogia, Faculdade de Educação, que se ensina como ensinar História no Brasil. Porém, é também nos cursos de pós-graduação voltados para o ensino de História, mais especificamente o ProfHistória, no interior das discussões do campo de conhecimento da Teoria da História, que as pesquisas sobre a Didática da História, como a ciência do ensino de História, vêm acontecendo constantemente em debates com aquilo que se pretende ensinar. Assim, é possível pensar não na reconstrução, como defende a professora Maria Auxiliadora Schmidt⁵, mas na construção e implantação da disciplina Didática da História⁶ nos cursos de graduação em Licenciatura em História, espalhadas em todo o território nacional, a partir do diálogo com autores citados por ela como, Oldimar Cardoso, Luis Fernando Cerri, Rafael Saddi, Estevão de Rezende Martins e Jörn Rüsen, além dela mesma e outros mais que se debruçam sobre o assunto, como o próprio Erinaldo Cavalcanti. Destacando a importância da Educação Histórica, ou da concepção da aprendizagem dos sujeitos (professores(as) e alunos(as)), como pressuposto orientador da Didática da História, ou dos métodos de ensino da História.

De acordo com Rocha & Monteiro (2024),

Especificamente, estamos interessados em discutir a mobilização de fontes e a construção de evidências no ensino de História, considerando o contexto atual de crise democrática e disputas discursivas, em que tal uso se configura como uma das formas de argumentar pela verdade histórica. Fontes e evidências, evocadas por professores e alunos, apontam para os limites e possibilidades que o contexto de luta impõe sobre elas como manifestação da verdade histórica. (p. 111)

Nas disciplinas Teoria da História, História do ensino de História, Metodologia no Ensino de História e Historiografia e Ensino de História, do ProfHistória, vimos em vários

⁴ *Lehrkunst* (Didática como arte de ensinar) ou *Unterrichtsmethoden* (coleção de métodos indiferentemente utilizáveis no ensino de qualquer disciplina escolar), no lugar de *Geschichtsdidaktik* (Didática da História), segundo Oldimar Cardoso (2008).

⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. In: DOSSIÊ: sentido e relevância da História no mundo contemporâneo. USP/SP: Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, no 2, out.2017, p. 61.

⁶ Como relata o professor e pesquisador Rafael Saddi (2010) em nota de seu artigo: “Na nova matriz curricular do curso de licenciatura em História da UFG (Universidade Federal de Goiás), a Didática da História foi inserida como uma disciplina.” (p. 66).



momentos a importância em discutir o papel do(a) professor(a) enquanto pesquisador(a) e autor(a) de sua atuação em sala de aula, local que se mostra como “um espaço de práticas rotineiras, “desimportantes”, [...] Entre elas, algumas se revelam acontecimentos que, quando capturados, nos convidam a seu compartilhamento” (Idem, 2024, p. 110), relacionando ciência e arte em sua própria formação docente e na dos(as) alunos(as) para a construção da cidadania, mesmo tendo a disciplina de História, assim como as demais, adquirido um caráter disciplinador. E quando, durante uma aula qualquer, desprestigiada, surge um debate a partir de um tema sensível, como racismo, gênero ou diferenças religiosas, entra o olhar e a percepção do(a) professor(a) pesquisador(a) e sua prática para entender e resolver o problema/conflicto levantado naquela sala de aula.

Um desafio que se faz presente para o entendimento e a prática da aprendizagem histórica no contexto atual é pensar as metodologias do Ensino de História como autoria docente do saber histórico escolar em diálogo com a escrita da História enquanto ciência e as histórias pessoais e coletivas que cada agente carrega consigo (Idem, p. 118).

“Pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas” (Fonseca, 2017, p.7). O(A) professor(a) em sala de aula precisa reconhecer-se como pesquisador(a), como autor(a) de sua aula, aula-texto (Mattos, 2006), na relação de aprendizagem-ensino-aprendizagem com seus(uas) alunos(as), por meio do tratamento e da utilização de fontes visuais, narrativas e linguagens variadas como, por exemplo, trabalhar com Histórias em Quadrinhos (HQs), filmes, documentários, músicas ou com narrativas que relatam as diferenças culturais e religiosas e como cada um(a) enxerga e interpreta o mundo à sua volta, “explicações que não se fundamentam na racionalidade científica, mas nem por isso deixam de ser admitidas como verdades” (Rocha & Monteiro, 2024, p. 113), entre outras, que estão presentes na cultura jovem e inseridas na cultura escolar pelos(as) professores(as) e alguns livros didáticos, que, de acordo com Thais Nivia de Lima e Fonseca (2004),

Mais recentemente, as preocupações dos historiadores do ensino têm se voltado para as práticas que o envolvem historicamente, atentando para sua inserção no cotidiano escolar, suas relações com o imaginário, suas múltiplas formas de apropriação na escola e suas relações com outras instâncias de circulação e difusão de saberes, como os meios de comunicação de massa e as artes, por exemplo. Percebe-se, portanto, um deslocamento do foco de análise em função das aproximações da história do ensino com referenciais



utilizados por outros campos da pesquisa histórica, sobretudo pela História Cultural. (p.8)

Práticas essas que servem para pensar e entender o modo como o público escolar no contexto em que atuo (adolescentes, jovens e adultos) constitui a sua maneira de formar o próprio pensamento histórico a partir da relação com o conhecimento epistemológico da História, seja por meios visuais ou pelas narrativas, e de como eles(as) interpretam (consciência histórica), se orientam e se motivam na relação temporal entre passado e presente (pensar historicamente), e suas perspectivas de futuro (Rüsen, 2007; Fronza, 2007).

Quando um professor de História propõe uma nova perspectiva sobre determinado processo, os estudantes podem encontrar grande dificuldade em renunciar a interpretações anteriores, sobretudo quando carregadas de valor emocional e transmitida em círculos de convivência onde constroem suas identidades.

Isso sugere que o ensino de História, mais do que nunca, precisa considerar as emoções e pertencimento desses estudantes, sobretudo quando apresentam determinadas temáticas, a serem ensinadas e aprendidas, que suscitam controvérsias no debate público contemporâneo (Rocha & Monteiro, 2024, p. 117)

Ou seja, sendo agentes sociais, em como na sociedade, em seus conflitos existenciais, percebe e experiencia o tempo em sua construção (passado, presente e futuro) e seu lugar no mundo.

Como cheguei ao tema/problema: intolerância religiosa

Há um espectro religioso assombrando o ambiente escolar e político brasileiro. Um espectro que, herdado desde a “fundação” das bases do Estado moderno brasileiro a partir da colonização portuguesa no final do século XV, constantemente se atrita com o conceito de laicidade do Estado e põe em xeque a coexistência das diferenças sociais, de gênero e culturais em geral: o espectro do cristianismo.

Em uma de minhas experiências profissionais em sala de aula, ao abordar a temática dos trabalhadores escravizados trabalhando nos engenhos produtores de açúcar, no final do século XIX, bem como os ex-escravizados pós abolição na virada do século XIX para o XX, a forma como eram tratados antes e depois da assinatura da Lei Áurea, resolvi trabalhar o filme



Besouro⁷ (2009), com os(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Neuza Rezende, no bairro Tocantins, periferia de Uberlândia-MG. O ano era, aproximadamente, 2017 ou 2018 (não me lembro ao certo, mas posso afirmar que foi antes da pandemia de Covid19). Em vários momentos da película aparecem as representações de entidades da cultura religiosa africana e afro-brasileira, e me incomodou o fato de que, em meio à sala escura, percebi um aluno de costas para a projeção do filme. E ao questioná-lo por não estar assistindo a película, o mesmo disse que não assistiria porque sua religião não permitia devido às manifestações das entidades ali representadas. Disse a ele que se quisesse se retirar da sala por se sentir desconfortável poderia fazê-lo sem nenhum tipo de constrangimento, mesmo assim ele decidiu continuar em sala e na mesma posição como uma espécie de protesto por não concordar com o conteúdo.

Já havia presenciado manifestações contrárias de alunos(as) a temas “estranhos” à sua crença. Mas foi a partir dessa experiência que comecei a prestar mais atenção ao problema da intolerância religiosa manifestas nas aulas de História. Assunto que, mesmo não sendo especificamente sobre religião (como no caso do filme, pois a discussão era sobre a condição da população afrodescendente após a abolição da escravidão no Brasil), gera algum tipo de debate, às vezes acalorado, e com atitudes e falas preconceituosas em relação à crença alheia. Meu posicionamento frente a essas situações, além de professor/educador que entende o local onde trabalha, a laicidade dos espaços públicos, é de um cristão evangélico de base calvinista, que foi ensinado desde a infância sobre a vida de Jesus Cristo na Igreja Presbiteriana do Brasil, e que, em minha jornada religiosa, acadêmica e profissional percebeu que valores religiosos não podem ser impostos a ninguém (“Não por força nem por violência, mas sim pelo meu Espírito, diz o Senhor dos Exércitos”, livro de Zacarias 4:6b), mas podem ser discutidos e entendidos por meio do diálogo aberto e respeitoso. Diante destas posturas, ficam alguns questionamentos, como: de onde vem tanto ódio se as pregações religiosas do cristianismo nos púlpitos de suas igrejas ou nos programas televisivos são (ou eram) voltadas para a propagação do amor de Jesus ao próximo? Ou esse “próximo” tem que ser “igual” a mim, professar a mesma fé ou similar, senão não preciso amá-lo ou apenas respeitá-lo?

⁷ filme brasileiro que conta a vida de Manuel Henrique Pereira, conhecido como Besouro Mangangá (Ailton Carmo), um capoeirista brasileiro da década de 1920, a quem eram atribuídos feitos heroicos e lendários. Estreou nos cinemas do Brasil no dia 30 de outubro de 2009. Dirigido por João Daniel Tikhomiroff e produzido pela Globo Filmes.



Ao olharmos para a presença do elemento religioso no contexto escolar brasileiro, percebemos uma série de atitudes caracterizadas como racismo religioso e intolerância religiosa. Professores, diretores e coordenação pedagógica, em nome do seu credo de fé, optam por tratar a religião e a religiosidade de forma confessional, proselitista e doutrinadora. Isso se deve ao fato de que, ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso foi pensado para reafirmar os valores católicos cristãos, com o objetivo de formar crianças e adolescentes por meio da moral católica, ou seja, a educação religiosa é tida como fruto dos ensinamentos da teologia católica nas escolas públicas e privadas do Brasil (Ferreira Júnior, Moraes Júnior & Reis, 2023, p. 19).

Qual professor(a) de História não presenciou ou viveu uma situação assim ou análoga? Ou, durante uma aula alguém falar que tal representação “é do capeta!” ou soltar o jargão evangélico já famoso “tá amarrado...”; ou então, um aluno, ou vários, estudarem a Bíblia na sua frente alheios ao conteúdo proposto em sua aula? Ou presenciar nos intervalos as já recorrentes reuniões de louvor e oração dos alunos(as) nos pátios da escolas? A citação acima traz elementos interessantes para entendermos não apenas a questão da citação de temas religiosos nas aulas de História (ou até mesmo sobre o que é ensinado na disciplina de Ensino Religioso), em minha experiência, por exemplo, não estava discutindo religião ou religiosidade, mas o fato de que, independente da aula (disciplina) ou do assunto, e ainda independente do momento do convívio docente/discente, ou profissionais da Educação/alunos(as), ou até mesmo entre os próprios alunos e alunas, há uma cultura religiosa impregnada nas escolas públicas.

A dissertação do mestrado

Para desenvolver essa discussão sobre a intolerância religiosa, a coexistência e a laicidade do Estado, dividi os capítulos dessa dissertação da seguinte forma: no Capítulo 1, discuto o cristianismo enquanto herança cultural portuguesa, os evangélicos e os “pilares teológicos” do neopentecostalismo brasileiro, o primeiro pilar, a Teologia da Prosperidade, por meio da obra *Capitalismo, Catolicismo e Neopentecostalismo: reflexões para o futuro do Brasil* (2020), uma parceria do administrador e ex-presidente da Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) Raymundo Magliano Filho com o filósofo César Mortari Barreira, e do sociólogo Ricardo Mariano, autor de *Pentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no*



Brasil (2014) e minha monografia de conclusão do curso de História (2009); foco principalmente o segundo pilar, a Teologia do Domínio, enquanto projeto de poder de algumas denominações evangélicas. Para tal, dialogo com material publicado por jornalistas, como: André Ítalo Rocha, autor de A Bancada da Bíblia: uma história de conversões políticas (2024), Andrea Dip, autora de Em nome de quem? A Bancada Evangélica e seu projeto de poder (2024), Anna Virgínia Balloussier, autora de O Púlpito: fé, poder e o Brasil dos Evangélicos (2024) e Michelle Prado, autora do livro Tempestade Ideológica – Bolsonaroismo: a *alt-right* e o populismo iliberal no Brasil (2021) e do artigo A tempestade ideológica apenas começou (2021), o antropólogo Juliano Spyer, Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam (2020), e também dos trabalhos dos teólogos Paulo Romeiro, autor de Decepcionados com a Graça: esperanças e frustrações no Brasil neopentecostal (2005), e Gutierrez Fernandes Siqueira, autor de Quem tem medo dos evangélicos? Religião e democracia no Brasil hoje (2022). E finalizo discutindo como esses “projetos” ou interesses perpassam o campo político refletindo posteriormente nas instituições públicas de ensino, principalmente com as tentativas da extrema-direita política e religiosa brasileira, muitos deles ligados às igrejas evangélicas, na aprovação do Programa Escola Sem Partido (PESP) e seus reflexos nas práticas de ensino-aprendizagem, principalmente na disciplina de História, a partir da discussão com o trabalho dissertativo da professora de História Fernanda Pereira de Moura, “ESCOLA SEM PARTIDO”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História (2016), em contraponto com obras da historiografia francesa, François Hartog, Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo (2023), Antoine Prost, Doze Lições sobre a História (2020); e alemã, Reinhart Koselleck, Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos (2006).

No Capítulo 2, discuto a questão da intolerância religiosa e formas de combatê-la por meio do entendimento da problemática da laicidade do Estado, por se tratar de um país majoritariamente cristão (católicos e evangélicos), porém, com manifestação de outras vertentes religiosas e, conseqüentemente, formas de coexistências. Aqui trabalho com autores como: o historiador Gustavo de Souza Oliveira, autor do texto Religião como conceito e a construção de compatibilidades (2024), do sociólogo Antônio Ozaí da Silva, autor do texto Sobre a intolerância religiosa (2016), autores da obra A Intolerância (2000), da Academia Universal das Culturas em contraponto com os teólogos Eliseu Pereira, Caminhos para entender a Teologia do Domínio (2026), Miroslav Volf, Uma fé pública (2018), Paul Tillich,



O que é religião? (2025), autores do livro Intolerância Religiosa (2025), Yves Charles Zarka, Dificil tolerância (2013) e Andreas Körber (2023) com o texto Educação Histórica e Competências Transculturais: a emergência de um conceito na educação histórica alemã.

Ao final, Capítulo 3, proponho um material didático inspirado no Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que foi uma parceria do Governo Federal com os estados, municípios e o Distrito Federal para fomentar a qualidade social da oferta educativa dos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro, priorizando eixos estratégicos que potencializem as redes básicas de ensino, por meio de uma ação intitulada Semana da Escuta das Adolescências. Desenvolvimento físico, emocional, intelectual, social e cultural; promover aprendizagens essenciais; diminuir a evasão e o abandono escolar, são questões que vão ao encontro do tema proposto que é discutir a intolerância religiosa nas aulas de História e nos espaços da escola propiciando um ambiente respeitoso, saudável, acolhedor, por meio de um documento orientador para professoras(es) de História se organizarem e organizarem rodas de conversa quando o problema se manifestar, como um guia prático de dinâmica e reflexões para apoiar as(os) professoras(es) a realizar um momento de escuta discente em sala de aula com o objetivo de criar um ambiente acolhedor e de coexistência pacífica entre as diferentes religiões. Tal produto poderá ser utilizado em qualquer sala do Ensino Fundamental 2, sempre que o professor detectar casos ou situações de intolerância religiosa durante as suas aulas.



As Aulas de História como Espaço para o Debate: a laicidade e o combate à intolerância religiosa

1. O cristianismo enquanto herança da colonização portuguesa

Em 17 de novembro de 2025, o jornalista Uesley Durães publicou a seguinte matéria: “Pai aciona polícia por desenho de orixá, e agentes entram armados na escola”⁸. De acordo com o texto, o pai de uma criança de quatro anos, insatisfeito com o trabalho desenvolvido pela escola, chamou a polícia militar após a filha fazer um desenho da orixá Iansã na escola municipal onde estuda, em São Paulo. O caso teria acontecido no dia 12, na Escola Municipal de Ensino Infantil Antônio Bento, no Caxingui, zona oeste da capital paulista. Após o chamado, quatro policiais armados entraram na unidade escolar, sendo um deles portando uma arma de fogo de grosso calibre, alegando que a criança estava sendo obrigada a ter “aula de religião Africana”. Na ocasião, profissionais da escola e pais de alunos relataram que a atuação dos policiais foi hostil. O pai que chamou a polícia, que também é soldado da Polícia Militar, um dia antes, destruiu um mural com os trabalhos das crianças, cujo tema estava em conformidade com as diretrizes municipais de ensino, segundo defesa da diretora que, inclusive, foi coagida pelos policiais.

Antes dessa notícia, o jornalista Maurício Businari havia publicado em 14 de maio do mesmo ano, a matéria “Aula com mitologia gera demissão de professor em SP”⁹, relatando o caso do professor de História que pediu demissão da Escola Municipal Major Olímpio, que segue o modelo cívico-militar, na cidade de Ilhabela, litoral paulista, após sofrer exposição pública, críticas e questionamentos em plenário por famílias religiosas, por ministrar aula sobre os diferentes conceitos de tempo em diferentes culturas, com referências africana (mito iorubá de Irokô), arte europeia (narrativa sobre o titã Cronos e obras de arte de Goya, Rubens e Jacopo del Sellaio) e música popular brasileira (Oração ao Tempo, de Caetano Veloso). De acordo com a matéria, o professor alegou que queria “mostrar que cada cultura pensa o tempo à sua maneira” e foi efusivamente questionado pela comunidade.

Essas duas situações aconteceram no estado de São Paulo e repercutiram em todo o

⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/11/17/escola-pai-filha-orixas-sp.htm>. Acesso em: jan. 2026.

⁹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/05/14/aula-com-mitologia-gera-demissao-de-professor-em-sp-fui-acuado-e-exposto.htm>. Acesso em: jan. 2026.



território nacional. Em Minas Gerais não é diferente. O site de notícias Tribuna de Minas publicou, em 13 de outubro de 2025, que “Criança iniciada no Candomblé é vítima de intolerância religiosa em escola de Juiz de Fora”¹⁰. Estudante da Escola Estadual Ali Halfeld, recém-iniciada no candomblé, foi chamada de “macumbeira” e “doente” por frequentar as aulas com vestes brancas, turbante e fios de conta, símbolos de sua fé. De acordo com a nota de repúdio publicada nas redes sociais do terreiro frequentado pela estudante, a escola se declara laica, mas age de forma contrária à sua afirmação. “Nenhuma criança deve escolher entre estudar ou professar sua fé. O racismo religioso dentro das escolas é uma violência que fere toda uma ancestralidade. Exigimos respeito, justiça e a implementação real da educação antirracista e laica”. Segundo com a matéria, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) informou que havia tomado medidas cabíveis, que repudiava quaisquer atitudes e manifestações de discriminação e de preconceito e que a escola iria desenvolver ações pedagógicas sobre o tema com o objetivo de conscientizar os estudantes sobre a importância do respeito à diversidade religiosa, mas não diz nada sobre a participação ou não dos profissionais da Educação no ocorrido.

Outro caso de intolerância religiosa em escola de Minas Gerais, foi publicada pelo jornalista Luís Otávio Peçanha, em setembro de 2023, a seguinte matéria: “Jovem de 14 anos é alvo de intolerância religiosa em escola na Grande BH: ‘não pode encostar pra não pegar macumba’”¹¹, que diz que a mãe do adolescente procurou a direção da escola após o filho ser alvo de piadas e desrespeito de outros estudantes ao utilizar objetos típicos do candomblé, como as guias do orixá utilizada por ele devido ao seu processo de iniciação na religião. Reunião com os pais dos envolvidos foram feitas e um boletim de ocorrência foi lavrado pela mãe da vítima contra a direção da escola devido a “falta de preparação dos encarregados”, além de uma denúncia formal na Secretaria de Educação sob a orientação do Conselho Tutelar de Santa Luzia.

Fatos como esses estão se tornando cada vez mais comuns para quem vive o cotidiano das escolas públicas em todo Brasil. Apenas em uma das matérias veiculadas especifica a ocorrência em uma aula de História, as demais não relata o contexto em que aconteceu. Porém, seja na aula de História, de Ensino Religioso ou de qualquer outra disciplina, os

¹⁰ Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/13-10-2025/crianca-iniciada-no-candomble-e-vitima-de-intolerancia-religiosa-em-escola-de-juiz-de-fora.html>. Acesso em: jan. 2026.

¹¹ Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/cidades/2023/09/09/jovem-de-14-anos-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-em-escola-na-grande-bh-nao-pode-encostar-pra-nao-pegar-macumba>. Acesso em: mar. 2026.



mesmos relacionam-se intimamente com a herança cristã impregnada em nossa sociedade e cultura.

O cristianismo chegou ao Brasil nos anos iniciais do período colonial português nas Américas por meio de missionários jesuítas, uma ordem católica. Durante os séculos seguintes o catolicismo foi parte intrínseca do esforço colonizador, principalmente pela catequização de indígenas, e permaneceu como a religião oficial do Brasil até o fim do século 19. Esse *status* do catolicismo se traduzia em perseguição a outros tipos de religiosidade. Do ponto de vista espiritual, durante seus primeiros 400 anos o Brasil foi monopolizado pelo Vaticano, mas a partir do século 19 imigrantes de outros continentes e missionários começaram a estabelecer casas de culto protestantes, no início apenas abertas para estrangeiros, mas gradualmente foram se tornando acessíveis também aos brasileiros (Spyer, 2020, p. 69).

A presença constante do cristianismo em espaços públicos em geral, e em especial nos espaços escolares, é uma consequência dos debates promovidos pelo Congresso Nacional Constituinte de 1890, período em que, logo após o ato militar da proclamação da República promovido pelo marechal Deodoro da Fonseca e seus apoiadores, e sua aclamação como presidente provisório do Brasil, em 15 de novembro de 1889, os deputados ali presentes buscavam uma forma de relacionar religião com o novo regime político, uma possível manutenção da liberdade de culto sem rejeitar a manutenção do catolicismo como religião oficial como uma forma de evitar o estabelecimento de um Estado ateu. “Não se constituindo como um Estado ateu, a República brasileira poderia ser laica sem ser hostil ou indiferente à religião, mantendo independência sem inimizade ou ausência de relações”, como sustenta o professor e historiador Gustavo de Souza Oliveira (2024, p. 15) sobre o privilégio cristão na construção da República Brasileira perpassada de discursos em defesa da “plena liberdade de todas as religiões” (Seabra, 1890, p. 930-931, Apud Oliveira p. 16). Porém, mesmo em sua forma plural de expressão no discurso do parlamentar baiano Seabra ou na concepção de liberdade de culto debatida naquela Constituinte,

[...] não devem ser entendidas com o significado amplo que utilizamos hoje, isto é, como um debate que visa combater a violência e a intolerância religiosa que sofreram e sofrem tradições de origem afro-brasileira e ameríndias. A abrangência da pluralidade de religiões limitava-se, naquele momento, à diversidade das denominações cristãs e excluía outras matrizes consideradas como seitas, crendices, charlatanismo e superstições e, por isso, alheias ao universo aceitável do religioso. [...] Práticas religiosas fora do universo cristão eram descritas (pelo primeiro Código Penal republicano) como vigarice e enganação e sua realização sujeita a penalidades (Idem, p. 16).



Com a separação entre Estado e Igreja, a partir da Constituição de 1891, o Brasil deixou de ser oficialmente um país católico, mas não deixou de ser majoritariamente cristão. Ao se tornar republicano, o “novo” Brasil recebeu uma herança nacional religiosa cristã católica que permaneceu impregnada de intolerância por várias gerações, sendo ainda maioria nos dias atuais, apesar do avanço de outros segmentos religiosos. Assim, de acordo com a pesquisadora portuguesa Patrícia Jerónimo (2016) sobre o que seria uma herança nacional, ela

[...] pode consistir numa religião que tenha contribuído para definir a identidade nacional ou abarcar um número de diferentes religiões ou crenças que são oficialmente reconhecidas como constituindo o “mosaico religioso tradicional” da nação. Esta associação entre religião e identidade nacional funciona amiúde em detrimento das religiões e crenças dos imigrantes, já que estes, por não caberem no entendimento tradicional que a nação tem de si própria, surgem aos olhos da população como uma ameaça à coesão social e até à sobrevivência da cultura nacional, para o que muito contribuem os discursos hostis de políticos populistas e o incitamento ao ódio religioso veiculado pelos meios de comunicação social (p. 55).

E essa herança religiosa cristã com origem no catolicismo tem-se apresentado como um motivo ou um agente catalisador para os casos de intolerância no Brasil, pois, a Igreja católica “em todos os países onde era majoritária, em todas as sociedades, opôs-se à liberdade de consciência e dos cultos” (Rémond, 2000, p. 82). Assim, “a Igreja católica como princípio de intolerância é uma constatação histórica” (Idem, p. 83). Constatação facilmente percebida nas aulas de História ao se debater ou apenas ministrar temas como Cruzadas, Guerras de Reconquistas e Tribunal do Santo Ofício e a ordem católica dos Jesuítas (Companhia de Jesus). E sua influência entre os políticos conservadores brasileiros faz com que o Estado seja utilizado, de forma legítima, para impedir a propagação de doutrinas diferentes e perpetuar a “verdade”. Justamente a ação dos políticos ligados à Igreja católica na promoção de seus benefícios por ter sido a religião oficial na maior parte da história do Brasil é que gerou uma reação nas instituições protestantes em promover políticos evangélicos para defender seus interesses e garantir também benefícios públicos como liberdade de culto, acesso aos meios de comunicação e isenção fiscal no pagamento de impostos ligados às suas igrejas.

Analisando as afirmações dos fatos apresentados anteriormente sobre a intolerância religiosa e sua relação com o catolicismo, percebo que é um problema relacionado ao cristianismo de forma geral, ou às interpretações de grande parte dos líderes religiosos cristãos aos ensinamentos de Jesus Cristo, pois, dadas as devidas proporções, percebo o



aumento da presença de posicionamentos religiosos no ambiente escolar (sala dos professores, salas de aula, corredores e pátios), após o crescimento numérico dos evangélicos que se reflete como um “fenômeno religioso enquanto um componente ativo em meio à trama social, em especial no panorama contemporâneo brasileiro em que Deus assume papel de coadjuvante em discursos políticos e na defesa de valores morais complementares à Constituição” (Milagres, 2022, p. 17). Apesar da percepção de Milagres do papel de Deus como coadjuvante nos discursos políticos, entendemos que o seu papel é o de protagonista, pois tudo é feito em nome dele, nada de bom poderá acontecer se não for pela vontade dele, já que o próprio mandato desses políticos confessionais é assumido por eles como mandato de Deus. É um chamado missionário.

Esses políticos fundamentalistas defendem valores expressos em *slogans*, como “Deus, Pátria e Família” (esse proferido à primeira vista pelos fascistas da Ação Integralista Brasileira (AIB) desde a década de 1930¹²) e “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” (curiosamente, a canção nacionalista alemã “*Das Lied der Deutschen*” (A canção dos alemães) que traz em seu primeiro verso “*Deutschland über alles*” (A Alemanha acima de tudo) e que ganha outra conotação a partir da década de 1930 por ser muito apreciada por Adolf Hitler, emendando a primeira estrofe ao hino do Partido Nazista Alemão como hino nacional, atualmente proibido pelo governo alemão¹³, e que são repetidos inclusive pelos alunos(as) que reproduzem as falas de seus pais e/ou responsáveis e que, por sua vez as repetem de seus líderes religiosos ressoando como “ecos desse discurso que ocasionalmente, se fazem presentes no cotidiano escolar” (Idem, 2024, p. 379), como forma de “marcar território”, tanto no caso dos evangélicos das várias vertentes/correntes teológicas, quanto também de católicos em geral e que geram reações de espíritas, adeptos de religiões de matrizes africanas e ateus.

Entretanto, todos os casos que me chamaram a atenção, provavelmente pela minha formação cristã evangélica de origem presbiteriana, foram motivados por alunos(as)

¹² CARMO, Elbson Araújo do. Pós-verdade e fascismo à brasileira: o lema “Deus, pátria e família” no discurso político-eleitoral da extrema direita. In: 22º Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo, SP: USP, 2025. Disponível em:

<https://www.sbs2025.sbsociologia.com.br/trabalho/view?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJJRF9UUkFCQUxIT1wiOlwiMjg2OFwifSIzImgiOiJiNTc3Yzk2MGQ3ZjVkdWVhbnNWRINjA1ZDA1ZWl0M2YzNCJ9>. Acesso em: set. 2025.

¹³ SCHOSSLER, Alexandre. “Alemanha acima de tudo”, um verso e um passado sombrio. In: DW, 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/alemanha-acima-de-tudo-um-verso-e-um-passado-sombrio/a-46002358>. Acesso em: set. 2025.



evangélicos(as), frequentadores de igrejas, em sua maioria, pentecostais ou neopentecostais. Como apresentado pelo historiador e professor Gustavo Oliveira (2024) em artigo o seguinte relatório¹⁴ sobre a realidade da liberdade religiosa e a permanência de abusos e agressões, de intolerâncias no Brasil republicano atual, que corrobora com minha percepção nas escolas públicas onde atuo em Uberlândia e os relatos levantados de trabalhos de outros profissionais da Educação também no interior de Minas Gerais sobre a reação de grupos evangélicos, não como únicos, mas como maioria da promoção dos casos de intolerância religiosa.

Nesse processo de aumento de violência, as religiões afro-brasileiras são as que mais sofreram e sofrem ataques, alcançando o índice de 53% dentre as notícias veiculadas na mídia, sendo essas agressões realizadas em 27% dos casos por grupos evangélicos, 5% por católicos, 1% por ateus, 2% por outras religiões e 65% por grupos não identificados (p. 21-22).

Situações assim tem se tornado corriqueiras, frequentes devido a cosmovisão desses grupos cristãos, principalmente em relação aos neopentecostais, pois,

A partir de sua interpretação bíblica, pastores e fiéis avaliam e criticam tudo à sua volta. Elegem o mundanismo e as outras religiões como alvos prediletos de ataque. Isto é, canalizam sua agressividade para os de fora de seu grupo. Tudo que repudiam nas religiões com as quais se relacionam e concorrem visa a aclamá-los como detentores exclusivos da verdade e virtude bíblicas que conduzem à salvação. Mas, quando, para cumprir ordens pretensamente divinas e impor sua verdade, avançam destemidos além das fronteiras dos templos, correm o risco de desencadear senão a guerra santa, ao menos uma perversa maré de atos de intolerância explícita. (Mariano, 2014, p. 116-117).

Minha proposta ante o problema da intolerância religiosa é praticar a escuta ativa das adolescências por meio de rodas de conversas, diálogos nas aulas de História sobre a questão da intolerância religiosa, como apresentarei mais adiante. Essa ação vem se tornando cada vez mais necessária no contexto escolar atual, no sentido de “desarmar” os ânimos dos(as) alunos(as) para não desencadear essa “maré de atos de intolerância explícita”, ou seja, de discussões ríspidas podendo chegar a agressões físicas, conforme exposto pelo sociólogo Ricardo Mariano na citação acima. Dialogar para promover o conhecimento do outro, do seu modo de ver o mundo pelo ponto de vista religioso, promover a solidariedade entre os(as)

¹⁴ Relatório sobre Intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <http://observatoriodh.com.br/wpcontent/uploads/2020/09/RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf>. Acesso em: mai. 2025.



estudantes, já que “Somente a solidariedade humana pode ressecar o solo que produz a intolerância” (Von Thaden, 2000, p. 81), pois, “as religiões não são idênticas, mas deve ir-se ao seu encontro com o mesmo respeito, para que se aprenda umas com as outras” (Viegas, 2016, p. 23), e ainda que proponho “momentos” de lucidez, “combater a intolerância é um exercício diário e constante, pois requer aceitar a diferença e lutar para que o “Outro” seja respeitado” (Zahreddine, 2016, p. 146).

1.1. Quem são os evangélicos?

Evangélico é um termo que, no Brasil e por meio de um processo histórico, tornou-se identificador das igrejas filiadas à tradição inaugurada pela Reforma Protestante do século XVI, com o alemão Martinho Lutero e o francês João Calvino. Em relação ao contexto brasileiro, alguém dizer que é evangélico é o mesmo que falar que “o indivíduo é cristão, mas não é católico” (Milagres, 2022, p. 30), e que, de acordo com a professora Clara Mafra (2001), tem relação com o Novo Testamento, mais especificamente com os quatro primeiros livros (Mateus, Marcos, Lucas e João), também conhecidos como “os evangelhos”, como sendo daí o uso do termo evangélico, ou cristão evangélico, já que os espíritas também se identificam e se reconhecem como seguidores do evangelho.

Em nosso contexto, os seguidores das igrejas reformadas e pentecostalizadas se destacam recorrentemente no campo religioso por adotarem uma atitude de “evangelizadores”, de “propagadores e difusores” de uma leitura da Bíblia centrada no Novo Testamento, daí uma certa adequação entre o termo e a identificação da religiosidade (p. 8).

Tendo o cristianismo chegado a essas terras no contexto da expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI, gestou-se no Brasil por mais de trezentos anos uma moral e valores cristãos católicos. Porém, pouco mais de cinquenta anos após a chegada dos portugueses e aproximadamente quarenta anos depois da proclamação da Reforma Protestante, foi realizada na ilha de Serigipe, no interior da baía de Guanabara, estado do Rio de Janeiro, atual ilha Villegagnon, no Forte Coligny, o primeiro culto reformado abaixo da linha do Equador, em 10 de março de 1557, e onze dias depois foi organizada a primeira igreja evangélica do Brasil e da América do Sul, ambas por missionários franceses, fazendo



parte também o historiador francês Jean de Léry enviado diretamente da parte do reformador Calvino e que posteriormente, em 1578, publicou um livro sobre sua experiência intitulado “Narrativa de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada América”, presentes na expedição que tentou implantar a França Antártica naquela região (César, 2000, p. 37-39).

Com a chegada dos imigrantes europeus e dos missionários protestantes a partir de meados do século XIX, seu lento e gradativo crescimento até o final do século XX, a população evangélica experimentou um crescimento acelerado nas primeiras décadas do século XXI, atingindo em 2023, segundo dados do Censo 2022 divulgados pelo IBGE, aproximadamente 47,4 milhões de pessoas, representando 26,9% da população total¹⁵. Igrejas cristãs evangélicas, ou seja, protestantes, surgiram e se espalharam por todo o território nacional se tornando, inclusive, um “celeiro missionário”, objeto de exportação para os países de todos os continentes via agências missionárias como: Agência Presbiteriana de Missões Transculturais (APTM), Missões Nacionais (agência da Convenção Batista Brasileira), e a transcultural Jovens Com Uma Missão (JOCUM), entre outras.

Na visão do jornalista e teólogo assembleiano Gutierrez Fernandes Siqueira (2022), a importância do movimento evangélico brasileiro

Trata-se de um fenômeno sobretudo periférico, relativamente novo e distante dos centros de poder cultural e econômico, embora esteja cada vez mais próximo do poder político. A Igreja Católica no Brasil nasceu como a religião do Estado, enquanto o movimento evangélico veio silenciosamente de baixo e se desenvolveu, principalmente em sua face mais numerosa, que é a pentecostal, entre os mais pobres. Em contrapartida, o budismo, as religiões orientais e o espiritismo kardecista são fenômenos de classe média alta. Nas ruas menos glamorosas das grandes cidades brasileiras o que não faltam são bares, pizzarias, salões de beleza e igrejas evangélicas – e todos esses empreendimentos falam dos anseios dos mais pobres (bebida, comida, beleza e fé) (p. 28).

Sobre essa multidão de quase um terço da população brasileira, sob o olhar do historiador e antropólogo Juliano Spyer (2020),

[...] percebemos, em vez de um mundo evangélico homogêneo, a existência de um terreno simbólico fértil e disputado no qual periodicamente representantes de igrejas estabelecidas se rebelam e se apresentam como os verdadeiros representantes da chama divina, aqueles que vivem o “fogo” da religião (p. 47).

¹⁵ Evangélicos crescem e representam mais de um quarto da população. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-06/evangelicos-crescem-e-representam-mais-de-um-quarto-da-populacao>. Acesso em: out. 2025.



Dessa heterogeneidade, segundo Spyer, termos como protestantes (ligados diretamente às igrejas que surgiram após a Reforma, como Luterana, Presbiteriana, Anglicana), intelectualizados e discretos, e evangélicos (surgidos a partir do século XX, como Assembleia de Deus, Quadrangular, Deus é Amor, Universal do Reino de Deus, ou seja, pentecostais e neopentecostais), mais humildes e chamativos, se tornam sinônimos e todos passam a ser conhecidos genericamente apenas como evangélicos, um termo, portanto, polissêmico, um “universo representado pela diversidade de denominações evangélicas que compõem o campo religioso brasileiro” (Milagres, 2022, p. 30).

Porém, apesar de seu perceptível crescimento nos últimos quarenta anos, o povo que compõe o movimento evangélico brasileiro ainda é visto por muitos intelectuais e formadores de opinião nacionais sob “dois perfis: o do pobre fanático e o do rico manipulador de mentes” (idem, p. 47). E essa visão enviesada da elite cultural sobre os evangélicos encontra uma explicação clara, de acordo com Siqueira (2022), na desigualdade social (p. 29), resultado de um paradoxo social: “o evangélico é alguém que está próximo e distante ao mesmo tempo”, ou seja,

Hoje todos conhecem evangélicos na política e até alguns pastores midiáticos, mas apesar da crescente presença evangélica no noticiário o movimento evangélico é um gigante desconhecido pelo simples fato de que a maioria esmagadora dos evangélicos é pobre.

[...] O fenômeno do “distante e próximo ao mesmo tempo” não nasceu com os evangélicos; antes, é parte da constituição das relações de poder econômico do Brasil. [...] O abismo que separa o mundo dos ricos e dos pobres é também religioso. É impossível falar da ignorância da elite cultural e econômica brasileira a respeito dos evangélicos sem pensar um pouco sobre a desigualdade brasileira – que é gigante e imoral. Certa dose de preconceito contra os evangélicos é preconceito de classe. Os evangélicos são vistos ou como pobres coitados manipulados pelos terríveis televangelistas ou como um bando de perigosos fundamentalistas fanáticos que deveriam ser objeto de censura (p. 28 e 29).

Sobre o paradoxo social apontado por Siqueira, Juliano Spyer (2020) trabalha com uma metáfora, a expressão “o elefante na sala” usada para descrever

um problema ou risco importante que todo mundo conhece, mas ninguém menciona ou quer discutir por ser embaraçoso, controverso, inflamatório ou perigoso. [...] os evangélicos se tornaram o nosso elefante na sala: o fenômeno de massas mais importante das últimas décadas que é tratado como se ele não estivesse ali (p. 21).



É como diz o velho ditado popular: “um elefante incomoda muita gente...”. No caso específico dos evangélicos, não existe apenas um elefante na sala, mas vários com muitas diferenças teológicas a ponto de a grande mídia noticiar que o “Brasil tem mais templos religiosos do que hospitais e escolas juntos”¹⁶, de acordo com dados do Censo 2022.

Segundo Siqueira (2022), na década de 1990, quando a figura do(a) evangélico(a) começou a ser inserida nas tramas da dramaturgia brasileira, seja novelas, séries, minisséries¹⁷ ou filmes, ela quase sempre era trapaceira(o) ou sexualmente depravada(o). Escolhas que, de acordo com ele, “mostram os vieses de diretores, redatores e roteiristas, nos quais o evangélico não raro é um carola preconceituoso, ignorante e falso” (p. 26), provavelmente devido a guerra midiática declarada com a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) após a aquisição da Rede Record de televisão pelo bispo/empresário Edir Macedo em 1989, dando ao evangélico(a) a “cara” genérica de um(a) fiel da Universal. E arremata:

Embora a IURD seja uma igreja grande e importante no segmento, ela não é a faceta mais representativa do movimento evangélico. Pelo contrário, a IURD é uma igreja relativamente isolada no segmento. É comum, por exemplo, pastores presbiterianos pregarem nas Assembleias de Deus ou cantores batistas tocarem em cultos de igrejas carismáticas independentes, ao passo que a IURD é uma igreja isolada que não compartilha seu púlpito com pregadores e cantores de outras denominações. Os acadêmicos e jornalistas que olham e estudam apenas a IURD estão vendo uma faceta relativamente pequena do mundo evangélico (Idem, p. 30-31).

Apesar dessa visão enviesada informada por Siqueira, fato é que a IURD procurou meios de furar essa bolha, esse isolamento quando lançou a gravadora *Line Records* (*Record Music*), em 1991, com o objetivo de explorar o então florescente mercado *gospel* no Brasil. Fez sucesso, atraiu nomes conhecidos fora do meio evangélico como Nelson Ned e Mara Maravilha, ganhou prêmios internacionais (Grammy Latino) e nacionais (*Brazilian Gospel Music* e Troféu Talento) e, para divulgar os seus produtos criou seu próprio programa de auditório na televisão chamado *Gospel Line* (de 1995 a 2007). A *Line Records* ou *Record*

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/economia/censo/noticia/2024/02/02/brasil-tem-maistemplos-religiosos-do-que-hospitais-e-escolas-juntos-regiao-norte-lidera-com-459-para-cada-100-mil-habitantes.ghtml>. Acesso em: out. 2025.

¹⁷ O que melhor exemplifica essa visão enviesada foi a minissérie *Decadência*, escrita e produzida por Dias Gomes e levada ao ar pela Rede Globo em setembro de 1995. Dias mostrou desconhecimento do meio evangélico ao mostrar, por exemplo, pastores fazendo o sinal da cruz, o que não é uma prática de ninguém do meio. Na trama, o pastor Mariel Batista (Edson Celulari) é um sujeito sem ética que fica muito rico após fundar uma igreja. Seu contraponto no enredo encontra-se em Carla Tavares Branco (Adriana Esteves), militante do Partido dos Trabalhadores (PT) e crítica das falcatuas do pastor Mariel.



Music encerrou suas atividades em 2013.

Para além de tudo isso, uma crise se instalou dentro do evangelicalismo brasileiro, e o pastor batista Ariovaldo Ramos (2002) a identificou ainda no final do século XX quando, segundo ele, uma matéria publicada pela revista *Veja*¹⁸, em junho de 1999, anunciou a formação do Sindicato dos Pastores Evangélicos no Brasil. Essa ação significou o surgimento de um “baixo clero”, pastores tratados como obreiros de segunda ordem, contratados para fazerem o “serviço pesado”, braçal, enquanto seus chefes, o “alto clero”, os que recebem os louros como “semideuses do Olimpo” tomaram a igreja evangélica de assalto, podendo descartar os primeiros se algum de seus caprichos não forem atendidos ou se não cumprirem metas estabelecidas com em qualquer empresa. Também nesse período surgiu em outros segmentos da igreja evangélica o que ele considera “a ditadura dos leigos”, ou seja, um grupo de presbíteros e diáconos que, “perdendo de vista o conteúdo de suas funções, se tornaram “donos” da Igreja, exercendo sobre os pastores, [...] inexperientes ou muito sofridos, o tacho da impiedade, muitas vezes para esconder um mar de pecados dos pretensos “donos” da Igreja” (p. 20-21). E conclui:

Ao ler a matéria, finalmente me dei conta de que o termo “evangélico” perdeu, por completo, seu conteúdo original. Ser evangélico, pelo menos no Brasil, não significa mais ser praticante e pregador do Evangelho (boas-novas) de Jesus Cristo, mas, a condição de membro de um segmento do Cristianismo com cada vez menos relacionamento histórico com a Reforma Protestante – o segmento mais complicado, controverso, dividido e contraditório do Cristianismo. O significado de ser pastor evangélico, então, é melhor nem falar, para não incorrer no risco de ser grosseiro (Idem, p. 21).

Esses fatos narrados pelo pastor Ariovaldo Ramos não necessariamente justificam o surgimento da intolerância religiosa, visto que é muito anterior a esse período, mas, consolidam os projetos de poder de várias instituições religiosas com a ascensão do movimento *gospel* e o seu aparecimento na mídia secular. E essa exposição da ascensão intensifica os discursos de ódio proferidos pelos vários líderes midiáticos e que também são reproduzidos pelos seus fiéis seguidores.

¹⁸ Segundo o pastor Ariovaldo Ramos (2002, p. 20), o título da matéria da revista *Veja* é “Pastores evangélicos criam sindicato e cobram direitos trabalhistas das Igrejas”, não disponível na *internet*. Porém, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou matéria parecida em 31 de maio de 1999, com o título “Pastores evangélicos criam sindicato. Disponível em: <https://share.google/ILFuNNen6JOIbl6gp>. Acesso em: out. 2025.



1.2. Os “pilares teológicos” do neopentecostalismo brasileiro

Para entender melhor o comportamento aguerrido da bancada evangélica no Congresso, é preciso olhar para dois pilares que sustentam o neopentecostalismo no Brasil: a Teologia da Prosperidade (TP) e a Teologia do Domínio (TD) (Dip, 2024, p.81).

Em minha monografia¹⁹ para conclusão da graduação em História, defendida em dezembro de 2009, pesquisei a Teologia da Prosperidade presente nos discursos dos bispos e pastores da IURD, mas principalmente de seu líder e fundador, o bispo Edir Macedo, presente nas publicações do semanário Folha Universal, distribuído nas portas das várias igrejas espalhadas pelos bairros de qualquer cidade do Brasil. E também analisei alguns livros de autoria do bispo Macedo, como “O Perfeito Sacrifício” (2001) e “Orixás, Caboclos & Guias” (2006) para tentar compreender a forma de pensar e agir da instituição a partir de sua principal liderança.

Meu objetivo era entender a práxis da referida instituição por se destacar em meio a tantas outras no cenário nacional religioso do período abordado. Então foquei na Teologia da Prosperidade, devido também aos vários acontecimentos que tomavam de assalto as atenções da grande mídia e da população a partir da década de 1980 e, principalmente na de 1990, com imagens, fotos e vídeos, de, entre outros, o bispo Edir Macedo ensinando seus pastores a extrair dinheiro dos candidatos a fiéis²⁰, e de um pelotão de obreiros correndo com sacos de dinheiro nas costas arrecadados durante um mega culto/evento realizado no estádio do Maracanã²¹, na cidade do Rio de Janeiro.

Fato é que, o crescimento avassalador da instituição religiosa/empresarial do bispo/empresário Macedo incomodou muita gente: desde os líderes das igrejas protestantes históricas e pentecostais aos grandes conglomerados de mídia, principalmente após a aquisição da Rede Record de televisão pela IURD, no final dos anos 1980 e o seu desenvolvimento empresarial a partir daí.

Para chegar ao momento histórico desejado, fiz um levantamento do caminho aberto pelo pentecostalismo, no Brasil a partir de 1910, com a fundação da Igreja Congregação Cristã do Brasil (ICCB, ou apenas CCB), entendida como a primeira onda desse movimento,

¹⁹ PEREIRA, Leandro Ferraz. Teologia da Prosperidade: a Igreja Universal do Reino de Deus e seus discursos na Folha Universal (2007-2009). Uberlândia, MG: UFU, monografia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18828>. Acesso em: mar. 2025.

²⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/12/23/brasil/40.html>. Acesso em: mar. 2025.

²¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/geral/ult30101999032.htm>. Acesso em: mar. 2025.



passando pela fundação da Igreja do Evangelho Quadrangular (IEQ), em 1953, a segunda onda pentecostal, até chegar no neopentecostalismo da IURD, em 1977, a terceira e até o momento última grande onda²² e que ecoa até os dias atuais não apenas no meio religioso, mas também no cultural e no político.

Obviamente, as igrejas citadas são demarcações históricas, marcos que se destacam entre as primeiras no segmento de cada fase e que trouxeram mudanças na teologia e na prática religiosa e comportamental propostas por estudiosos da área e batizadas como, termo já citado acima, “as três ondas”²³ no Brasil, tendo cada uma delas características próprias que as diferenciam e as identificam, como: as igrejas da primeira onda enfatizavam a glossolalia (falar em línguas estranhas, as línguas dos anjos) que, apesar da CCB ser a primeira, a mais popular entre todas é a Assembleia de Deus (AD); as da segunda onda deram ênfase nas curas divinas espirituais e físicas; já as da terceira onda focaram no dinheiro como “mola propulsora” (Romeiro, 2005, 107), na “exacerbação da guerra espiritual contra o Diabo e seu séquito de anjos decaídos” (Mariano, 2014, p. 36), além da liberalização dos estereotipados usos e costumes de santidade e a estrutura religiosa empresarial. Assim sendo, não desprezamos as várias outras instituições que surgiram dentro de cada um desses períodos.

De acordo com o professor em Ciências da Religião, Eduardo Rodrigues da Cruz, o crescimento das igrejas que pregam a Teologia da Prosperidade pode ser entendido como resultado de suas características, na “ênfase no enfrentamento do mal e a consequente resolução de problemas imediatos dos aderentes”, muito comum no público alvo de um modo geral, além das “dificuldades econômicas e sociais por que passa a maioria da população brasileira, não é de admirar que tal ênfase tenha êxito” (2004, p. 21-22).

Com a chegada dos anos 2000 e a virada para o século XXI, muita coisa mudou no meio evangélico que, “em linhas gerais, designa cristianismo não católico no Brasil” (Conceição, 2015, p. 53), e a Teologia da Prosperidade ultrapassou as paredes das igrejas neopentecostais e se instalou em outras instituições do segmento pentecostal e até não pentecostal, além de influenciar em algumas ramificações do catolicismo, como o movimento carismático. Porém, outro fator cresceu após o seu surgimento e que influencia no

²² Atualmente verifica-se o crescimento e a influência das *Churchs*, igrejas de paredes pretas que inserem termos em inglês em suas ministrações, uso do *worship* e pregações baseadas na teologia *coach*. Esse segmento carece de estudo, de pesquisa, mas não é o meu foco aqui.

²³ Paul Freston, em Breve história do pentecostalismo brasileiro (capítulo de livro), 1994; Ricardo Mariano, em Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil, 2014; e Paulo Romeiro, em Decepcionados com a graça: esperanças e frustrações no Brasil neopentecostal, 2005; só para citar alguns.



comportamento dos líderes e fiéis e de seus representantes no campo político. Um segundo pilar que não havia me atentado naquele momento de conclusão da graduação por não ser meu objeto de estudo, mesmo já tendo sido discutido por autores que, inclusive, estava lendo para a minha pesquisa, mas que agora se faz necessário para mim por estar ligada diretamente à questão da intolerância de modo geral e, particularmente, da religiosa que se reflete no ambiente escolar e fora dele: a Teologia do Domínio.

1.2.1. A Teologia da Prosperidade: contrato com Deus

A Teologia da Prosperidade, mais conhecida pelos cristãos e não cristãos também, é uma visão, uma doutrina, uma interpretação da leitura da Bíblia, ou pelo menos dos textos que interessam a alguns segmentos, feita por um viés triunfalista que surge nos Estados Unidos da América no início do século XX e se espalha pelo continente, sendo reconhecida no Brasil a partir da década de 1970.

Aqui, a terra fértil para a disseminação dessa doutrina, dessa leitura teológica foi o neopentecostalismo vivido e pregado por líderes religiosos, como: bispo Edir Macedo, fundador da IURD; Romildo Ribeiro Soares, mais conhecido como missionário R. R. Soares, fundador da Igreja Internacional da Graça de Deus (IIGD); apóstolo Valdemiro Santiago, fundador da Igreja Mundial do Poder de Deus (IMPD); e o casal, apóstolo Estevam Hernandes e bispa Sônia Hernandes, fundador da Igreja Apostólica Renascer em Cristo (IARC); só para citar os mais conhecidos por serem mais midiáticos e pelas ações de suas instituições que impactam direta e indiretamente a vida de milhões de pessoas em todo o território nacional.

Além dessas igrejas, outra instituição que promoveu essa teologia foi a Associação dos Homens de Negócio do Evangelho Pleno (Adhonep)²⁴, criada na década de 1950 por um fazendeiro armênio-americano pentecostal, Demos Shakarian e financiada por pastores televangelistas da prosperidade, como Oral Roberts, Kenneth Hagin e Kenneth Copeland²⁵, e que foi trazida para o Brasil na década de 1970 pelo industrial Custódio Rangel Pires, que era

²⁴ Disponível em: <https://adhonep.com/>. Acesso em: mar. 2025.

²⁵ O site oficial da Associação não traz informações detalhadas de sua origem e início das atuações no Brasil. Para isso, tive que recorrer ao Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_de_Homens_de_Neg%C3%B3cio_do_Evangelho_Pleno). Acesso em: mar. 2025.



também presbítero da Assembleia de Deus de Niterói, RJ. Seu público alvo são as pessoas ricas e também pessoas com posição social de influência e destaque midiático.

Essas igrejas, a partir da IURD, pregam abertamente a teologia da prosperidade, “segundo a qual o crente deve buscar a riqueza em vida, em vez de esperar pelo paraíso depois da morte” (Rocha, 2024, p. 132). Seguindo essa cosmovisão, os cristãos podem alcançar uma vida plena ainda neste mundo, “*locus* de felicidade, prosperidade e abundância” (Mariano, 2014, p. 149). Não precisam esperar o porvir, a nova vida após a morte, no céu ou paraíso, para se livrarem de todos os seus problemas, angústias, sofrimentos e dívidas. Para se tornar vitorioso, basta crer no coração, com intensidade (um exercício de muita fé) e verbalizar, “decretar” em voz alta (confissão positiva) a posse de todas as bênçãos almejadas, material e imaterial, que Deus, o provedor, obrigatoriamente atenderá, como está escrito no evangelho de Mateus, capítulo 18, versículos 18 e 19:

Em verdade vos digo que tudo o que ligardes na terra será ligado no céu, e tudo o que desligardes na terra será desligado no céu. Também vos digo que, **se dois de vós concordarem na terra acerca de qualquer coisa que pedirem, isso lhes será feito por meu Pai**, que está no céu (Bíblia Sagrada ACF, 2017, p.1209. Grifo meu).

Pois Ele, Deus, segundo a Sua palavra, não pode “quebrar” o contrato estabelecido por Ele mesmo, segundo afirmam, nas Escrituras sagradas. Então, a parte interessada, o(a) fiel, quando não se sentir atendida em suas necessidades e/ou vontades, tem o direito de “exigir, reivindicar algo, notadamente saúde, prosperidade etc” (Magliano Filho & Barreira, 2020, p. 140), porque em sua interpretação/revelação a Bíblia assim o diz. Essa é a garantia.

Essa relação de acordo entre Deus e os cristãos é explorada por Magliano Filho & Barreira em que, para eles, a natureza da Teologia da Prosperidade é a mesma de um contrato, um documento jurídico entre duas partes ou mais, um pacto bilateral na relação religiosa entre os polos. Estabelecido primeiramente por Deus, que promete e cumpre, e interpretado pelo(a) fiel, que faz os pedidos, afinal, “a iniciativa é de Deus, mas é necessário a aceitação por parte do homem para que essa relação se complete” (Macedo, 2001, p. 7). E o componente sem o qual essa sociedade não pode existir é o “dízimo”, tratado pelos autores como “a manifestação da própria sociabilização neopentecostal” (Magliano Filho & Barreira, p. 144). Deus cumpre as suas promessas bíblicas desde que os seus filhos e filhas, os(as) cristãos(ãs), cumpram a sua parte no contrato que é a obediência, materializada pela “devolução” do dízimo (ou da



oferta, considerada também como um sacrifício); para Macedo a devolução da décima parte, significado da palavra dízimo, de acordo com a lei de Moisés, era feita em cima dos produtos da terra, em espécie, se de ovelhas, ovelha, se de azeite, azeite, a título de exemplo. Se o dizimista quisesse pagar em dinheiro, então deveria acrescentar mais vinte por cento do valor (2001, p. 58) e depositar na casa do tesouro, que é o templo, a igreja, a casa do Senhor nos dias atuais, descrito no texto bíblico de Malaquias capítulo 3, versículo 10:

Trazei todos os dízimos à casa do tesouro, para que haja mantimento na minha casa, e depois fazei prova de mim nisto, diz o Senhor dos Exércitos, se eu não vos abrir as janelas do céu, e não derramar uma benção tal até que não haja lugar suficiente para a recolherdes (Bíblia Sagrada ACF, 2017, p. 1165).

Por meio desse contrato de sociedade com o divino, os deveres de ambas as partes ficam bem definidos: ao cristão, o que usufrui, o de “pagar” o dízimo religiosamente/regularmente, para ter o “direito a bem-estar, saúde e boa situação financeira para desfrutar na Terra os privilégios de serem “filhos do Rei”” (Dip, 2024, p. 81); a Deus, o provedor, cumprir com o prometido pois está preso à sua Palavra (“fazei prova de mim nisto... se eu não vos abrir as janelas do céu, e não derramar uma benção tal até que não haja lugar suficiente para a recolherdes”). E o(a) fiel que, se não se sentir contemplado, não só pode como deve “cobrar de Deus aquilo que está escrito. Se Ele não responder, a pessoa tem que exigir, bater o pé”, conforme ensinado pelo bispo Macedo em entrevista dada ao jornal Folha de São Paulo em 1991 (Mariano, 2014, p. 162). Mas, se o(a) dizimista não é fiel, o pagamento do dízimo serve como um termômetro de vivência religiosa, pois “o movimento financeiro de uma determinada congregação reflete o seu grau de espiritualidade” (Macedo, 2001, p. 61).

Essa doutrina, reinterpretando ensinamentos e mandamentos do Evangelho, encaixou-se como uma luva tanto para a demanda imediatista de resolução ritual de problemas financeiros e de satisfação de desejos de consumo dos fieis mais pobres, a grande maioria, como para a demanda (infinitamente menor) dos que almejavam legitimar seu modo de vida, sua fortuna e felicidade. Esses, agora, podiam se escudar nas novas concepções bíblicas da Teologia da Prosperidade (Mariano, 2014, p. 149).

Segundo Mariano, essa doutrina atende aos interesses dos fieis inseridos em todas as classes sociais, da mais baixa, necessitada, a mais alta, abastada, porque reinterpreta passagens bíblicas que antes eram lidas para justificar uma vida mais regrada, em que o crente



condicionado pela religião se habituava a viver com o necessário, nem mais e nem menos, como:

- O jovem rico (Mateus 19:16-26), segundo Macedo (2017), em suas anotações de fé²⁶,

O problema daquele jovem não era ter muitas riquezas, e sim colocar nelas o coração. (...) Os judeus consideravam as riquezas um grande favorecimento de Deus, por isso acreditavam que a entrada dos ricos no Reino dos céus era mais fácil. No entanto, o Senhor Jesus deixou claro que a salvação nada tem a ver com condição social, e sim com fé e obediência à sua Palavra. (...) Ele nos concede família, saúde e prosperidade (...) (p. 1210).

Curioso é que o bispo defende a ideia de que, para os judeus a entrada dos ricos no céu era mais fácil por considerar as riquezas um favorecimento de Deus, mesmo quando o texto diz que, no versículo 23, é difícil um rico entrar no reino dos céus. Ideia que é reforçada no versículo 24 dizendo que ao invés disso, é mais fácil passar um camelo pelo fundo de uma agulha.

- A herança da vida eterna (Mateus 19:27-30),

(...) Somente Deus é capaz de trazer os últimos deste mundo para a posição de primeiros. Porém, para que isso aconteça, se faz necessário que aqueles que estão como derradeiros façam do Senhor Jesus o primeiro em suas vidas. (...) quando O consideramos e O colocamos acima de tudo e de todos em nosso viver, Ele também nos elege como primeiros para Si e nos coloca junto dEle (Idem, p. 1211).

Nessa passagem, no versículo 27, Pedro, um dos que seguiam o Cristo expõe que eles haviam deixado tudo que possuíam e faziam para segui-Lo, e questiona: "o que receberemos?" E a resposta que recebe é que, seriam abençoados na vida metafísica, "quando, na regeneração, o Filho do homem se assentar no trono da sua glória, também vos assentareis sobre doze tronos" (versículo 28), e quem tiver deixado tudo por amor do nome dEle, "receberá cem vezes mais, e herdará a vida eterna" (versículo 29), e, por isso, "muitos primeiros serão os derradeiros, e muitos derradeiros serão os primeiros" (versículo 30).

Para o teólogo e doutor em Ciência da Religião Paulo Romeiro (2005), estudar o neopentecostalismo não é tarefa fácil, pois "o movimento reúne várias posições doutrinárias e

²⁶BÍBLIA SAGRADA. Tradução Almeida Corrigida Fiel (ACF) - com anotações de fé do Bispo Edir Macedo. São Paulo, SP: Editora Horebe, 2017.



correntes teológicas” (p. 88). Essa condição favorece a ascensão de líderes fortes e carismáticos que, de acordo com a visão/missão dada por Deus, conduzem o seu rebanho pelos diversos “ministérios” como: cura e libertação, cura interior, batalha espiritual, espíritos territoriais, prosperidade financeira, e/ou a mistura de mais de um desses elementos.

O neopentecostalismo brasileiro continuará sendo uma atração e um desafio para os pesquisadores de religião. Como dissemos, isso talvez se deva a sua vastidão e a muitas e rápidas transformações que acontecem no movimento. Pesquisar o neopentecostalismo significa sair da rotina e descobrir coisas novas (Idem, p. 229).

1.2.2. A Teologia do Domínio: alinhamento da comunidade evangélica à extrema-direita política

A Teologia do Domínio, que também pode ser conhecida por outros nomes a depender da corrente teológica evangélica segundo o teólogo e pesquisador Eliseu Pereira (2025), como Reconstrucionismo Cristão, Pressuposicionalismo, Teonomia (Lei de Deus) e Doutrina das Esferas, na tradição neocalvinista; ou Dominionismo (os que impõe seriamente os mandamentos da Bíblia para tomar o domínio da Terra, propriedade de Deus porém dominada pelo pecado, para reconstruir a civilização cristã), Doutrina dos Sete Montes, na tradição evangélica pentecostal e neopentecostal.

O termo mais conhecido Teologia do Domínio é também utilizado nessa última e, assim como a Teologia da Prosperidade, surgiu nos Estados Unidos da América, só que nos anos 1970, como resultado das ideias e dos escritos do filósofo, historiador e teólogo calvinista armênio-americano Rousas John Rushdoony (ou Reverendo R. J. Rushdoony), considerado o pai da Reconstrução Cristã, visão religiosa protestante que “crê que a fé deveria ser aplicada a tudo na vida, não apenas ao lado “espiritual”” (Sandlin, 2009), e que serviu de inspiração, a partir dos anos 1960, para o movimento moderno *christian homeschooling*, e exerce influência considerável sobre a extrema-direita cristã estadunidense e atualmente a brasileira também. Juntas, elas servem de sustentação, de equilíbrio desse sistema social, como é enxergado o neopentecostalismo por Magliano Filho & Barreira (2020), além de significar “a retomada de elementos transcendentais – mágicos – no plano terrestre” (p. 149). Esse movimento é resultado da união entre a luz da fé reformada e o calor do movimento carismático, a interação de “doutrina e emoção”.



A Teologia do Domínio é uma “teologia” em chave do “domínio”. (...) a expressão “Teologia do Domínio” surgiu a partir do encontro de reconstrucionistas com líderes evangélicos da emergente Direita Cristã, nos anos 1980. Pat Robertson²⁷ convivia com Rousas J. Rushdoony e o levou no seu programa *Club 700* diversas vezes. No livro *The Secret Kingdom* (1982) [O reino secreto], em coautoria com Bob Slosser, Robertson usou o conceito de “lei do domínio”, uma espécie de “cartilha da Teologia do Domínio”. Não tem um autor único ou uma obra sistemática e nem mesmo um centro principal. Ela não é um projeto político coeso de um grupo cristão monolítico poderoso. Pelo contrário, a Teologia do Domínio emergiu de antecedentes teológicos – como a doutrina do “destino manifesto”, do excepcionalismo estadunidense, o mito de fundação, a crise entre denominações liberais e conservadoras – e do contexto político, social e econômico dos EUA nos anos 1970 – que inclui revolução dos costumes no pós-guerra, medo do comunismo, avanço da pauta humanista e das lutas dos direitos civis (mulheres, homossexuais, negros etc.) e outras manifestações políticas típicas de sua época (Pereira, 2025, p. 39-40).

Para a jornalista Michele Prado,

a ideia de que as Escrituras deram o domínio sobre a Terra para os cristãos e que, portanto, eles devem tomar as rédeas da sociedade secular e implementar um estado teocrático [...]. Numa leitura pervertida do Antigo Testamento, Rushdoony afirmava que os cristãos, e somente os cristãos, seriam soldados de Deus para ocupar todas as instituições seculares até o retorno de Cristo (2021, p.105).

A Teologia do Domínio prega que o cristão seja ativo na vida pública e leve a mensagem do evangelho para os espaços não religiosos, principalmente os estratégicos, ideais para a supremacia evangélica, como: família, religião, política, justiça, educação, mídia e entretenimento (Teologia dos Sete Montes, “revelada” em 1975 ao fundador da Jocum²⁸, Loren Cunningham, e a Bill Bright, evangelista do Campus *Crusade for Christ*, doutrina que evoluiu da Doutrina das Esferas: a família, a escola, a igreja, o local de trabalho e o estado; e que Rushdoony atualizou em apenas três: família, igreja e governo civil, nessa ordem de importância). A importância em ocupar esses espaços, segundo a visão dos missionários, é em “formar nações para Cristo” (civilização cristã) e “tomar território de Satanás em oração”

²⁷ Pat Robertson, um pastor pentecostal, político e magnata da comunicação religioso fundador da estação de TV *Christian Broadcasting Network* (CBN) além de universidades cristãs, tentou concorrer à presidência da República dos Estados Unidos da América em 1988 e ajudou a tornar a religião central para a política do Partido Republicano estadunidense por meio da organização também criada por ele Coalizão Cristã.

²⁸ Jocum (Jovens com uma missão), presente no Brasil desde 1975. Fundada em 1960, pelo casal estadunidense Loren e Darlene Cunningham, é uma organização cristã evangélica interdenominacional que prepara pessoas, principalmente jovens, para o cumprimento da ordem de Jesus: “Ide por todo mundo e pregai o evangelho a toda criatura” (Marcos 16:15). Disponível em: <https://jocum.org.br/>. Acesso em: mar. 2025.



(Balloussier, 2024, p. 176). Ela “é o ápice dessa compreensão de que os evangélicos têm o compromisso de dominar áreas sensíveis da sociedade, carentes da presença de Deus. Ocupar esses lugares antes que alguma alternativa nefasta se apodere deles é mais do que predisposição, é predestinação” (Idem, p.174-175).

Essas esferas simbolizam posições de autoridade e os cristãos devem conquistá-los para o reino de Deus, não precisando necessariamente de mais pessoas convertidas à fé cristã para transformar a cultura, mas sim de mais discípulos nos lugares certos, ocupando os lugares altos (alusão aos montes) e com informações precisas e entendimento sobre o chamado que cada um recebeu de Deus em seu lugar específico.

Atualmente, um dos grandes expoentes dessa visão teológica é o pastor peruano radicado nos Estados Unidos da América Jonny Enlow, líder apostólico da *Harvest International Ministries* (HIM)²⁹ e fundador da igreja *Daystar Internacional Christian Fellowship*. Filho de missionários, Enlow é autor profícuo, e dos seus vários livros destaca-se *O Renascimento dos Sete Montes: visão e estratégia até o ano 2050*, publicado em 2008 e que vem influenciando líderes religiosos e políticos da extrema-direita no Brasil.

A tática é dominar tudo: o evangelho tem mais é que se meter mesmo, nos itinerários pedagógicos, no foro íntimo familiar, na indústria do entretenimento, nas casas parlamentares e sedes do Executivo, enfim, em todos os campos nos quais possa interferir para que seja feita a Sua vontade – ou ao menos a leitura que líderes fazem dela e tratam como verdade absoluta (Idem, p.177).

Assim como o neopentecostalismo possui uma diversidade doutrinária, característica que dificulta o seu estudo e entendimento; estudar a Teologia do Domínio também não é tarefa fácil pois não há uma unidade entre as várias igrejas. E se não há unidade doutrinária, também não há unidade em relação aos seus interesses, ou projetos de poder. Até agora. Depois das últimas eleições presidenciais, principalmente depois do pleito de 2018, que marcou a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República no Brasil, e fomentada por essa teologia, as igrejas evangélicas, das tradicionais às neopentecostais, se aglutinaram em torno de pautas moralistas e projetos de intervenção como o Programa Escola Sem Partido (PESP)³⁰, e apoiaram em peso o candidato que se sagrou vitorioso.

²⁹ Uma rede de treinamento para líderes religiosos. Disponível em: <https://www.harvestim.org/>. Acesso em: mar. 2025.

³⁰ Apesar de ter dois websites, <http://escolasempartido.org/quem-somos/> e <https://www.programaescolasempartido.org/>, ambos encontram-se indisponíveis. Acesso em: mai. 2025.



O grande destaque midiático dessa teologia aconteceu, provavelmente, com a disseminação dos discursos de ódio contra movimentos sociais, a comunidade LGBTQIAPN+³¹, mulheres e movimento negro, proferidos pelo pastor e deputado federal Marco Feliciano, da igreja AD, quando alcançou a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados, em 2013. A partir daí, frases como “aids é uma doença gay” (Idem, p.172) e discursos racista, machista e misógino proferidos em seu nicho religioso e redes sociais começaram a vir a público. Desde então,

muitas vozes conservadoras têm se somado à de Feliciano no Congresso, principalmente após a eleição de Eduardo Cunha a presidente da Câmara em 2015 e, depois, com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer. Os discursos de ódio se tornaram cada vez mais altos, mais claros e frequentes (Dip, 2024, p. 87-88).

Pois bem, esse comportamento belicoso e intolerante dos cristãos evangélicos, principalmente, a partir dos neopentecostais, encontra fundamento justamente na Teologia do Domínio, que reforça o chamado do povo cristão evangélico em corrigir os locais físicos e sociais que julguem corrompidos pelo pecado, pela desobediência aos princípios divinos e ocupá-los. Pode ser entendido por alguns por uma de suas características como uma teologia própria, a Teologia da Guerra Espiritual, que enxerga a ação do diabo, principal adversário do Deus cristão, em tudo.

Complementares, essas teologias compartilham uma ideia-base de que o crente não deve ser apático à realidade que o cerca, como se encarasse o reino de Deus como uma recompensa futura para quem vivesse sob um rígido cânone cristão. Pelo contrário: em vez de deixar o mundo à mercê dos ímpios, deveriam dele se apropriar. Ou já era, o diabo triunfou (Balloussier, 2024, p.174).

E para ter êxito nessa árdua batalha e tarefa de arregimentar pessoas ao caminho do Senhor, faz-se necessário, principalmente pelas igrejas neopentecostais, colocar em prática seus projetos de poder para alcançar a “pregação plena” (Mariano, 2007, p.26; 2014, p.115), ou seja, além de falar que Jesus Cristo salva e batiza com o Espírito Santo, antes de tudo deve ser dito que Ele liberta as pessoas que estão cativas e oprimidas pelo diabo e seus anjos.

³¹ Sigla que representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. Cada letra simboliza uma identidade e o “+” o final é uma referência a outras não mencionadas diretamente: L: lésbicas, G: gays, B: bissexuais, T: transgêneros, Q: queer, I: intersexo, A: assexuais, P: pansexuais, N: não-binários, +: outras identidades de gênero e orientações sexuais não listadas.



Comparada às denominações das vertentes pentecostais precedentes, as igrejas neopentecostais parecem ir um pouco mais longe na luta contra o mal. O fato é que elas hipertrofiaram a guerra entre Deus e diabo pelo domínio da humanidade. Para tanto, defendem que o que se passa no “mundo material” resulta da guerra entre as forças divina e demoníaca no “mundo espiritual”. Guerra que, segundo elas, não está circunscrita apenas a Deus/anjos X diabo/demônios: os seres humanos participam ativamente dessa guerra, mesmo que não tenham consciência disso. Mais que isso: é dever primordial do cristão engajar-se no combate às forças das trevas para realizar a obra divina e, desse modo, reverter as obras do mal, cujo principal objetivo consiste em desviar os homens do caminho estreito da salvação. Esse combate, portanto, constitui uma precondição para evangelizar indivíduos submetidos ao poder do diabo. Pois, sem a sua libertação dos demônios, torna-se impossível convertê-los de fato (Mariano, 2007, p.25).

Os projetos de poder das instituições religiosas, entendidos como projetos de expansão, aparecem em períodos diferentes da história do Brasil, mas sempre dialogando com o Congresso Nacional. Por isso a necessidade da presença de evangélicos na atividade política, uma “expressão poderosa dessa ideologia de subjugação” (Balloussier, 2024, p.175), representadas nos Três Poderes do Estado: Executivo (com prefeitos e governadores evangélicos que exercem ou exerceram mandatos, e o sonho de eleger um presidente para chamar de seu), Legislativo (com a atuação e a influência da Frente Parlamentar Evangélica, conhecida como Bancada Evangélica, mesmo nem todos o sendo), e o Judiciário (com a presença de um ministro “terrivelmente evangélico” desde 2021).

O projeto da igreja O Brasil Para Cristo (OBPC), por exemplo, fundada pelo pastor Manoel de Mello, começou em 1962 com a eleição do pastor Levy Tavares, o número dois da instituição e seu braço direito, para deputado federal pelo Partido Social Democrata (PSD) em coligação com o Partido Social Progressista (PSP) pelo estado de São Paulo (Rocha, 2024, p. 49). Segundo Rocha, a ideia de lançar o pastor Tavares como candidato ao cargo de deputado federal nasceu de uma decepção da igreja comandada por Mello com os políticos locais, em 1959, quando funcionários da prefeitura demoliram a obra de construção da sede da igreja em um terreno doado pelo prefeito de São Paulo, Adhemar de Barros, por ter sido considerada irregular, pois a doação não havia passado pela aprovação da Câmara dos Vereadores, faltando vozes para defendê-lo nesta casa (Idem, p. 50-53).

A segunda vez que uma igreja evangélica se mobilizou oficialmente para ter representantes no Congresso Nacional foi com a AD, uma igreja pentecostal fundada em 1911, portanto da primeira onda, na eleição da Assembleia Constituinte de 1986 que, mesmo rejeitando pretensões político-partidárias, passou a defender a candidatura de evangélicos com



o objetivo de formar uma “expressiva bancada evangélica” (Idem, p. 71-79). O objetivo principal era defender os benefícios adquiridos e não perder o que já havia sido conquistado como, por exemplo, a liberdade religiosa. Enxergaram essa tarefa como uma missão dada por Deus e que até lançaram um livro intitulado *Irmão vota em irmão*³², escrito pelo jornalista, historiador e membro da AD, Josué Sylvestre. Esse material era

[...] uma espécie de cartilha política, um esforço para convencer o eleitor evangélico a fugir do voto nos mesmos nomes de sempre, os “descrentes”, e privilegiar os candidatos que seguiam o evangelho. A obra [...] contou com duas tiragens, cada uma de 5 mil exemplares, e tinha como principal alvo os pastores, que, devidamente orientados, espalhariam a palavra a seus rebanhos. Para sensibilizar o leitor, o autor recorre com frequência a argumentos religiosos. Cita trechos da Bíblia, fala de Deus e questiona a fé dos que resistem a entender. Dividido em dez capítulos, o livro assume, do início ao fim, um tom de convocação, como se chamasse os evangélicos para uma batalha, para uma luta por mais influência nos bastidores do poder, como prega a teologia do domínio (Idem, p.83)

Com a ajuda do livro de Sylvestre, o esforço coordenado das igrejas e algumas *fake news*, como o boato que surgiu entre os evangélicos de havia uma articulação entre os católicos para que a nova Constituição retomasse o catolicismo como religião oficial do país (Idem, p. 76) e a divulgação no livro *Irmão vota em irmão* de que os evangélicos eram 22 milhões de pessoas no Brasil, quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizava oito milhões de um total de 119 milhões de pessoas, ou seja, 6,6% da população total (Idem, p. 84), além de um terrorismo psicológico, típico do coronelismo evangélico em seus currais eleitorais, “ao sustentar que apoiar candidatos não evangélicos é o mesmo que fortalecer outras religiões” (Idem, p. 85). Os evangélicos conseguiram quase triplicar sua presença no Congresso, passando de 12 para 32 eleitos para a Constituinte em um total de 559 parlamentares (Idem, p. 86). Esse contexto marca também a primeira vez que um veículo de comunicação, A Tribuna da Imprensa, da cidade do Rio de Janeiro utilizou a expressão “bancada evangélica”. E uma reunião realizada em 1º de fevereiro de 1987 na casa do deputado batista Daso Coimbra, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), noticiado pelo Correio Braziliense, pode ser considerada o marco zero para a atuação da bancada no Congresso Nacional (Idem, p. 91-92).

No caso da IURD, a execução de seu projeto de poder começa com a compra da Rádio Bahia em 1988; e em 1989 a compra daquela que viria a ser a estrela principal do seu

³² *Irmão vota em irmão* contou com duas tiragens em 1986 e nunca mais foi republicado.



portfólio midiático: a Rede Record de televisão. Macedo, à época, queria um canal de comunicação que lhe proporcionasse projeção nacional, além de servir como um escudo para a igreja. “Até então, o arsenal midiático da denominação era composto apenas de rádios regionais” (Idem, p. 124). Ambas muito endividadas, situação que conectou o bispo Macedo com o médico e militar aposentado Luiz Moreira, à época, diretor do antigo Departamento Nacional de Telecomunicações (Dentel). Foi esse trabalho que levou Moreira a ser recrutado pela Universal. Dois anos depois a igreja se preparava para entrar de vez na política depois da experiência de 1986, quando contou com um representante em Brasília, o pastor Roberto Augusto Lopes, eleito pelo PTB-RJ, mas que havia se desentendido com Macedo e deixado a igreja em 1987, acusando o bispo de ter transformado a instituição em algo meramente empresarial e mercantilista. O objetivo do fundador da igreja era ter uma grande representatividade na capital federal, “uma bancada para chamar de sua, que um dia chegasse a ter pelo menos vinte deputados na Câmara” (Idem, p. 117). Seu interesse maior era ter aliados políticos que o ajudassem a impulsionar a expansão da igreja e de seus demais empreendimentos. “A ideia era construir uma via de mão dupla: enquanto os políticos da Universal trabalhariam para garantir a renovação das concessões de emissoras junto ao governo, todo o arsenal midiático estaria à disposição para fazer a bancada crescer” (Idem, p. 118).

Como a IURD não era tão expressiva em número de fiéis em 1990, Macedo conseguiu duas candidaturas pelo Rio de Janeiro, berço da denominação: o pastor Laprovita Vieira, presidente da igreja e seu braço direito, e o delegado de polícia Aldir Cabral. Outro estado que despontava como o segundo mais importante para a instituição era a Bahia, com votos suficientes para garantir a vitória de um candidato, o baiano Luiz Moreira, médico e militar da reserva, citado anteriormente, e que possuía conexões políticas e conhecimento de leis de rádio e televisão. Moreira foi eleito mesmo não sendo membro da Universal. Era católico e casado com uma mulher batista. Mas, para ficar conhecido e ganhar os votos dos fiéis, percorreu o estado durante a campanha, de templo em templo, fazendo palestras de saúde para as fiéis da igreja e se apresentando como candidato com as bênçãos do bispo. Nas eleições de 1994, a Universal conseguiu dobrar a sua bancada em Brasília reelegendo os três que já estavam lá e elegendo outros três, espalhados por várias legendas políticas, já que a igreja ainda não possuía um partido, mas se comportava como tal. Sob a liderança do bispo Carlos Rodrigues que, além de coordenador das campanhas dos candidatos da igreja, também foi



eleito deputado federal, a denominação saiu do pleito de 1998 com o título de igreja com maior quantidade de representantes, saltando de seis para 16 eleitos. Em 2002, a bancada da IURD atingiu 18 deputados, além de um senador, o bispo Marcelo Crivela, sobrinho de Macedo, aproximando-se do sonho de seu fundador de ter pelo menos 20 representantes na Câmara. Porém, não era a maior representatividade. Ficaram atrás da AD que elegeu uma bancada de 26 fieis.

Em 2003, primeiro ano do primeiro mandato do governo Lula, foi criada a Frente Parlamentar Evangélica (FPE), abarcando os 59 representantes eleitos em 2002, e entre eles os 19 representantes da Universal, expansão que acompanhava o crescimento da população evangélica no Brasil (Idem, p. 148). Os responsáveis por sua organização oficial foram os deputados e pastores Adelor Vieira (PMDB-SC) e Pedro Ribeiro (PL-CE). A ideia de ambos era criar uma frente formal para os evangélicos nos moldes das existentes no Congresso, como a da saúde, a da segurança pública e a da educação. Depois de recolhidas as assinaturas, Vieira se tornou o primeiro presidente e Ribeiro o primeiro vice-presidente da FPE, dando início às suas ações em Brasília.

Mas, nem, tudo foram flores, nem para a bancada da IURD, nem para a FPE em geral. Devido à falta de entrosamento ou incapacidade de enxergar o todo, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), por iniciativa do senador e pastor Magno Malta atingiu a bancada evangélica nos anos subsequentes, a começar pelo nome mais importante da representação política da Universal, o deputado bispo Rodrigues, que, pela CPI dos Bingos³³, descobriu-se um esquema de desvio de verba de publicidade da Loteria Estado do Rio de Janeiro (Loterj), em que parte do dinheiro ia para ele, que controlava politicamente a loteria estadual. Pela exposição negativa, Rodrigues foi afastado do conselho de bispos da Universal, renunciando ao mandato no ano seguinte ao ser citado no escândalo do Mensalão para evitar a cassação. Em 2006, foi apontado também como um dos deputados que participaram da máfia das ambulâncias, revelada pela Operação Sanguessuga³⁴. Nesse último escândalo, 23 dos 59 parlamentares da bancada evangélica apareceram na lista dos “beneficiados” do esquema fraudulento, segundo relatório da CPI. Esse resultado negativo foi sentido nas eleições seguintes encolhendo a bancada evangélica para 32 representantes, sendo apenas 17

³³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2209200521.htm>. Acesso em: mar. 2025.

³⁴ Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/noticia/94075/sanguessugas-do-dinheiro-publico>. Acesso em: mar. 2025.



parlamentares reeleitos. No caso da IURD, o número de parlamentares da igreja caiu para apenas quatro, nenhum reeleito de legislaturas anteriores (Idem, p. 151).

Apesar do revés, o ano de 2006 não foi de todo negativo para a Universal. Foi o ano de estreia do Partido Republicano Brasileiro (PRB), legenda criada pelo bispo Macedo a partir de uma que já estava em processo de formação, o Partido Municipalista Renovador (PMR). Depois de uma força-tarefa entre os fiéis para recolher as assinaturas exigidas pela legislação, o PMN conseguiu o seu registro em setembro de 2005, sendo renomeado para PRB no ano seguinte. Nesse mesmo ano o partido de Edir Macedo chegava ao Executivo federal com a filiação do vice-presidente de Lula, o empresário e católico José de Alencar, após deixar o Partido Liberal (PL) devido a uma crise partidária, curiosamente os dois maiores partidos de oposição atualmente ao terceiro mandato de Lula e que representam a extrema-direita no Brasil.

A partir de 2019 o PRB passou a atender pelo nome de Republicanos³⁵. Essa foi a concretização de outro sonho da IURD que, em 1990, havia sinalizado a intenção de criar uma legenda intitulada Partido da Ação Social, no Brasil, e que chegou a formalizar a criação do Partido da Gente (1995), em Portugal, durando apenas quatro anos (Idem, p. 152). Já a bancada evangélica recuperou-se em 2010, com a presença de 70 deputados na Câmara, mais que o dobro da eleição anterior (Idem, p. 155), e continuou expandindo, contando com 75 representantes evangélicos em 2014, atingindo 80 parlamentares, contando com os suplentes em atividade, em 2016, ano da votação do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Nos pleitos seguintes foram 84 deputados evangélicos eleitos em 2018, e 94³⁶ em 2022, estabelecendo um recorde em sua representatividade (Idem, p. 242).

Em 2009, a BA Empreendimentos e Participações, ligada ao bispo e empresário Edir Macedo concluiu mais um antigo sonho, cultivado pela igreja desde a década de 1980. Em um projeto que envolve estar mais perto do sistema financeiro e das discussões que decidem para onde vai o dinheiro, deram mais um passo para diversificar os negócios da igreja que mais parece uma *holding*. De forma crescente, com uma fatia de 40% do Banco Renner, ampliando para 49% em 2013, chegando a 100% em 2020, quando foi rebatizado como Banco Digimais

³⁵ “Um movimento político conservador, fundamentado nos valores cristãos(...)”. Disponível em: <https://republicanos10.org.br/>. Acesso em: mar. 2025.

³⁶ Apesar de eleger 94 evangélicos, a bancada conta, segundo o site Radar do Congresso, com 244 parlamentares. Isso mostra que, devido à sua atuação e influência, parlamentares conservadores não evangélicos que defendem pautas moralistas se unem à sua luta, mesmo já fazendo parte de outras bancadas. Disponível em: <https://radar.congressoemfoco.com.br/bancadas/bancada-evangelica>. Acesso em: mar. 2025.



(Digi+) (Idem, p. 167-168). Negócio que, segundo o jornalista Moacir Drska³⁷, em 2025 foi vendido ao banqueiro e investidor Maurício Quadrado, integrando o *portfólio* do BlueBank, porém, em rápida pesquisa aparece ainda como sendo propriedade do bispo Edir Macedo e controlado pelo Grupo Record³⁸.

A eleição de Jair Messias Bolsonaro colocou a bancada evangélica em um novo patamar de exposição pública e um avanço em seu projeto de poder, ou projetos de poder, pois são várias as denominações representadas mesmo que uma ou outra se destaque mais sobre as demais. Podemos entender dessa maneira, pois,

Desde a redemocratização do país, Bolsonaro foi o primeiro presidente da República a de fato abraçar a agenda evangélica. Collor, embora fosse de direita e cristão, não tinha a pauta de costumes como um foco da sua campanha, mais concentrada na questão do combate à corrupção. Fernando Henrique, por sua vez, chegou a ser apoiado pelos evangélicos nas eleições de 1994 e 1998, mas não passou de uma aliança de conveniência. Lula até teve êxito em superar as diferenças do passado e se aproximar das igrejas, evitando uma relação conflituosa durante os dois mandatos, mas não a ponto de alimentar uma agenda em comum. Dilma deu ministérios para a Universal, mas sempre em nome da governabilidade e nunca por afinidades ideológicas. E Temer, embora tenha representado uma guinada à direita no Planalto, seguiu a mesma receita da antecessora: distribuiu ministérios para pastores, mas apenas para garantir maioria no Congresso.

Bolsonaro, ao contrário do que possa parecer a boa parte do eleitorado, não é evangélico, mas sim católico. Apesar de ter sido batizado por um pastor evangélico em 2016 [...] não se pode afirmar que houve uma conversão, ainda que sua esposa, Michelle, e dois dos seus filhos, Flávio e Eduardo, sejam batistas. Para Bolsonaro, não deixa de ser uma conveniência política manter algum tipo de vínculo com as duas maiores religiões cristãs do Brasil [...]. E, para os crentes conservadores, o mais importante não é o presidente “ser” de uma ou de outra vertente do cristianismo, e sim levantar as bandeiras da agenda de costumes [...].

Pela primeira vez a bancada tinha um presidente para chamar de seu – ainda que, de fato, nem sempre ele tenha tido a agenda cristã como prioridade [...] (Idem, p. 177-178).

A bancada evangélica ainda tem o sonho de eleger um presidente evangélico, que defenda com afinco as pautas moralizantes e de “bons” costumes. Mas, enquanto esse sonho não se realiza, Bolsonaro significou o casamento perfeito entre o Poder executivo e ela mesma. Foi o primeiro presidente, e por enquanto o único, a aceitar o convite do bispo

³⁷ Disponível em: <https://neofeed.com.br/negocios/mauricio-quadrado-compra-banco-digimais-e-prepara-lancamento-do-bluebank/#:~:text=Em%202009%2C%20a%20BA%20Empreendimentos,que%20foi%20rebatizado%20como%20Digimais>. Acesso em: mar. 2025.

³⁸ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Digimais. Acesso em: jun. 2026.



Macedo para ser abençoado no Templo de Salomão, em um grande culto em São Paulo. De acordo com o jornalista Matheus Leitão (2020), “nunca se viu em Brasília um governo com tantos pastores no primeiro escalão”³⁹: iniciou uma força-tarefa para desmontar e combater a “revolução cultural” existentes nas universidades públicas com base no pensamento de Gramsci e Marx e que leva milhares de jovens à perdição, e também tentou emplacar o programa Escola Sem Partido como um movimento que apesar de se proclamar sem partido é político e que visa avançar uma agenda conservadora e da extrema direita política para a educação brasileira, empossando, depois de vários tropeços, o pastor presbiteriano Milton Ribeiro no Ministério da Educação e Cultura (MEC); empossou o advogado geral da União e também pastor presbiteriano André Mendonça no Ministério da Justiça e, posteriormente, o levou a ocupar uma vaga no Supremo Tribunal Federal (STF), por considerá-lo “terrivelmente evangélico”; e empossou a assessora parlamentar e pastora batista Damares Alves no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Mesmo com essa busca incessante pelo poder, esse desejo em executar seus projetos de expansão, há vozes dissonantes entre os evangélicos e, também no interior das igrejas aqui citadas. É o caso, por exemplo, do já citado pastor Paulo Romeiro, fundador da Igreja Cristã da Trindade (ICT), em São Paulo, da Agência de Informações Religiosas (AGIR) e pesquisador do movimento neopentecostal, ao qual defende que no interior dessas instituições, apesar do discurso triunfalista, “há também decepções, perdas, lutos e lágrimas no movimento. Os que passaram por experiências negativas começam a fazer parte de uma minoria silenciosa, pois no movimento neopentecostal só tem voz quem tem uma história de sucesso para contar” (2005, p. 230).

E também o jornalista, teólogo e membro da AD, Gutierres Fernandes Siqueira, autor do livro *Quem tem medo dos evangélicos? Religião e democracia no Brasil de hoje* (2022), em que defende que,

[...] nunca houve e nunca haverá uma nação cristã. A natureza do cristianismo é a de uma religião universalizante – nunca a de uma seita nacionalista e tribal. É verdade que podemos falar de uma “cultura com influência cristã” ou até em “cristianismo cultural”, mas nunca em “nação cristã”. [...]

O que seria uma nação cristã? O cristão é um seguidor de Cristo; então, como o cristianismo pode se formar a partir de “sentimentos nacionais” se o

³⁹ Os três pastores de Bolsonaro. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/matheus-leitao/os-tres-pastores-de-bolsonaro>. Acesso em: mar. 2025.



reino de Cristo transcende o tempo presente (Jo 18:36)⁴⁰? É cristão um Estado com base racista, excludente e xenófobo? (2022, p. 61 e 63).

Siqueira vê uma relação entre a Teologia do Domínio, defendida por televangelistas americanos, como Pat Robertson e Larry Lea, que acreditam que a volta de Jesus, crença cristã descrita na revelação do livro de Apocalipse, se dará quando a Sua igreja subjugar (dominar) e governar o planeta, com a Doutrina do Destino Manifesto, uma crença ultranacionalista estadunidense que, desde o século XIX, em seu processo de expansão para o Oeste na região norte do continente americano, enxerga nos Estados Unidos uma espécie de novo Israel, uma nação escolhida por Deus para implantar o Seu reino e que trouxe para cá em 1859, por exemplo, o missionário presbiteriano Ashbel Green Simonton, por considerar corrupta e ignorante os costumes dos cristãos brasileiros (Mafra, 2001, p. 10). Agiram assim ao subjugar as nações indígenas e os mexicanos que estavam em seu caminho nessa conquista do Oeste. Aqui, “para os partidários dessa teologia, a América católica, especialmente o Brasil, era terra de idólatras e pagãos” (Idem, p. 8). Ao observarmos tantas teologias que começam lá, como a da Prosperidade, do Domínio, da Batalha espiritual, parece que o Oeste americano não foi suficiente. Essas doutrinas tomam forma em outros países e geram filhas, as igrejas neopentecostais que, por considerar a população local pagã, vive sob o total domínio das trevas, da ignorância religiosa e dos vícios da carne. Por isso evangelizam os frequentadores das outras religiões e das igrejas católicas e evangélicas, pentecostais principalmente, mas também tradicionais históricas, catequizando-as em sua visão insaciável de poder.

1.3. Sobre o Programa Escola Sem Partido

Uma série de projetos de lei conhecida genericamente por Escola Sem Partido ou “Lei da Mordaca” foram propostas não só no Congresso Nacional, mas também em inúmeros estados e municípios bem como no próprio Distrito Federal. [...] existe um projeto reacionário de educação que tem como seus principais defensores, parlamentares ligados aos segmentos mais conservadores das religiões cristãs tais como católicos, principalmente da Renovação Carismática Católica, evangélicos de diferentes denominações

⁴⁰ “Respondeu Jesus: O meu reino não é deste mundo; se o meu reino fosse deste mundo, pelejariam os meus servos, para que eu não fosse entregue aos judeus; mas agora o meu reino não é daqui”. BIBLIA SAGRADA. Tradução Almeida Corrigida Fiel (ACF) - com anotações de fé do Bispo Edir Macedo. São Paulo, SP: Editora Horebe, 2017, p. 1381.



e mesmo alguns representantes espíritas (Moura, 2016, p. 13-14).

O programa conhecido como Escola Sem Partido (ESP), que aqui apresento como parte do desejo de poder e dominação de instituições religiosas cristãs no Brasil, foi apresentado pela primeira vez como Projeto de Lei (PL) nº 2974 a uma casa legislativa em 2014, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), pelo então deputado estadual e membro da igreja Batista Flávio Bolsonaro, em 15 de maio. No mesmo ano em que o deputado havia encomendado um PL de censura aos professores ao advogado, procurador do estado de São Paulo e católico Miguel Nagib, o movimento “deixou de ser um discurso fora da ordem, se revestindo da autoridade legal na forma de um projeto de Lei” (Camelo & Sant’Anna, 2019, p. 6). Na sequência, o PL e a ação foram replicados pelo vereador Carlos Bolsonaro, irmão do deputado estadual, e apresentado também à Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro como PL 867/2014, no dia 3 de junho.

Na esfera federal, o projeto de lei que passou a tramitar com o nome Programa Escola Sem Partido (PESP) é o PL nº 867/2015, coincidentemente com o mesmo número do PL municipal fluminense, de autoria do deputado federal Izalci Lucas, do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB/DF) e pastor da AD, estabelecendo, além de uma série de proibições aos docentes, a fiscalização/censura à totalidade das políticas públicas (livros didáticos e paradidáticos, avaliações para o ingresso no ensino superior, provas de concursos para o ingresso na carreira docente), a criação de um canal de comunicação pelas secretarias de Educação para o recebimento de reclamações, um disque-denúncia ao descumprimento dessa lei, e sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em 2016, o PESP influenciou vários candidatos nas eleições municipais, inclusive com a assinatura de um termo de compromisso com o movimento e, após o pleito, os representantes eleitos se manifestaram a partir da criação do dia nacional de mobilização pelo Escola Sem Partido, em 15 de agosto de 2017, pelo Movimento Brasil Livre (MBL), dobrando o número de projetos de lei sobre o tema no mesmo ano.

Nas eleições presidencial e governamentais de 2018, o PESP já contava com mais de 150 projetos de lei espalhados em todo Brasil na esfera municipal e estadual, e, segundo a historiadora Fernanda Pereira de Moura, em artigo publicado na revista online *Ciência Hoje* (2018), “a crença difundida na sociedade de que há doutrinação de esquerda e de gênero acontecendo nas unidades escolares” já havia se instalado definitivamente entre as famílias brasileiras. Três postulantes à presidência se apresentaram abertamente como defensores do



programa, Cabo Daciolo (Patriota), Henrique Meirelles (MDB) e Jair Bolsonaro (PSL), mas apenas o último recebeu apoio declarado do PESP e, como resultado de sua campanha que explorou o antipetismo relacionando-o aos diversos casos de corrupção, entre outros, sagrou-se vitorioso tonando-se o 38º presidente da República Federativa do Brasil.

Apesar de toda essa movimentação a partir de 2014, o PESP foi idealizado em 2003 como um movimento coordenado pelo advogado Miguel Nagib, após sua revolta quando o professor de história de uma de suas filhas teria comparado o revolucionário argentino Ernesto Che Guevara ao ícone católico São Francisco de Assis, “por ambos terem aberto mão de tudo por uma ideologia. O primeiro pela ideologia política e o segundo pela ideologia religiosa” (Moura, 2016, p. 22). Sua primeira reação após a indignação foi escrever uma carta aberta ao professor e distribuir no estacionamento da escola onde a filha estudava, porém, sem o resultado esperado por ele. Esse fato teria motivado Nagib a elaborar, em 2004, o Movimento Escola Sem Partido (MESP).

Ou seja, o ESP surge como “um movimento conservador característico da sociedade brasileira” (Idem, 2016, p. 6) em oposição a um modelo de sociedade progressista. Nagib, além de procurador do estado de São Paulo foi membro do Instituto Liberal de Brasília, cuja missão era “defender e difundir valores neoliberais com o apoio financeiro de grandes grupos econômicos” (Idem, 2018). E foi nesse ambiente que ele teve contato com a visão dos ideólogos da concepção de doutrinação na educação brasileira, Nelson Lehmann, Olavo de Carvalho e Bráulio Porto de Matos. Nagib foi também articulista e um dos mantenedores do *think tank*⁴¹ Instituto Millenium, uma instituição que investe em divulgação e propagação de conhecimento em defesa do neoliberalismo no Brasil, sendo um dos principais nessa categoria.

Da sua criação até o florescimento na grande mídia, o movimento, segundo Moura (2016, p. 27), encontrou maior eco na sociedade em três momentos: o primeiro em 2007, com

⁴¹ De acordo com o site da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), *Think tanks* são instituições que desempenham um papel de advocacia para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde. Produzem pesquisas, análises e recomendações que contribuem para um ambiente de conhecimento, permitindo, inclusive, que os formadores de políticas públicas tenham ferramentas para tomar decisões mais embasadas, além de ter um papel importante na disseminação de conhecimento à sociedade. Os *think tanks* conseguem cumprir um papel muito importante numa sociedade cada vez mais complexa de informação: fechar lacunas de conhecimento na sociedade, entre academia e sociedade, entre academia e o governo e até mesmo entre o governo e a sociedade. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: jul. 2025.



a polêmica gerada pela coluna do jornalista Ali Kamel, que também já foi colaborador do Instituto Millenium, no jornal O Globo⁴², quando fez duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica⁴³, do professor Mario Schmidt; o segundo em 2011, com o ruído gerado em torno do material de combate à homofobia produzido pelo Ministério da Educação e que foi pejorativamente chamado pela mídia de “*kit gay*”, apesar da alcunha ser requisitada pelo pastor piauiense e assessor da FPE Josué Alves, “quando a bancada ainda estava discutindo uma estratégia para se opor ao material. A ideia inicial era chamar o conteúdo de “cartilha anti-homofobia”, mas ele alertou que esse termo não iria pegar” (Rocha, 2024, p. 198). Então o pastor/assessor sugeriu trocá-lo por “*kit gay*” e “a mídia foi lá e abocanhou a expressão” (Idem); e o terceiro momento iniciou-se em 2014, aproveitando-se da crise política e da polarização da sociedade na campanha presidencial entre Dilma Rousseff, pela reeleição, e o senador mineiro Aécio Neves, e que “se estende até o atual momento” (Moura, 2016, p. 28), já que a oposição ao seu governo responsabilizou o seu partido pela suposta doutrinação “comunista-homossexual”, momento esse aproveitado pelo então deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro.

Segundo Moura, a maioria dos projetos de leis de censura à educação propostos, foram feitos por membros da bancada da Bíblia (Frente Parlamentar Evangélica ou da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana), grupo que atua politicamente na defesa das pautas reacionárias no Congresso Nacional. Além de querer implantar o PESP, também são contra a “ideologia de gênero”, o aborto, e defendem a manutenção da família nuclear (pai, mãe e filhos), a volta da disciplina Educação Moral e Cívica, desde que seja a moral cristã, e a implantação de ensino religioso confessional, também cristão, nas escolas públicas, desrespeitando a laicidade do Estado.

O MESP seria fruto da combinação entre dois elementos: o peso da tradição da influência católica na educação brasileira e a adesão a uma nova onda conservadora, também de influência religiosa, abarcando católicos e evangélicos, que tem em sua linguagem e nos meios empregados para divulgá-la características mais modernas (Moura, 2016, p.66).

⁴² Livro didático reprovado pelo MEC continua sendo usado em salas de aula do Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/livro-didatico-reprovado-pelo-mec-continua-sendo-usado-em-salas-de-aula-do-brasil-4153370>. Acesso em: mai. 2025.

⁴³ Segundo o Estadão, 20 milhões utilizaram livro polêmico, já que como o mesmo é repassado nas mudanças de série, é utilizado por pelo menos 3 alunos diferentes. Disponível em: https://www.estadao.com.br/emails/20-milhoes-utilizaram-livro-polemico/?srsltid=AfmBOooJzXyTnvFjG8Nhc-KDDYzj4CGZubX-IDgm_tnk1etj-IGQ46a5. Acesso em: mai. 2025.



1.3.1. História, Ensino de História e o impacto do Programa Escola Sem Partido

Como o movimento/programa ESP inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem da História? Quais os impactos dessas dinâmicas político-ideológicas no ensino de História?

História, enquanto disciplina escolar, “é uma matéria de experiência e interpretação” (Rüsen, 2010, p. 40). Mas, o conceito História (do alemão *Geschichte*), antes do século XVIII, não era sinônimo de passado histórico, como uma explicação científica da presença da humanidade no tempo tal qual apontada por Marc Bloch (2001, p. 55), ou seja, o de capturar as ações dos homens e mulheres em um local específico (espaço) dentro de uma temporalidade específica (duração). Mas, sim,

a vinculação secreta entre o antigo e o futuro, cuja conexão só se pode reconhecer depois de se haver aprendido a compor a história a partir dos dois modos de ser, o da recordação e o da esperança. [...] Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência – pois a expectativa abarca mais que a esperança, e a experiência é mais profunda que a recordação – são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã (Koselleck, 2006, p. 308).

Essa concepção apresentada por Koselleck nos leva a entender que, antes da conceituação de História enquanto ciência, o passado, em qualquer período histórico, era entendido como uma diferença temporal entre um espaço daquilo que foi vivido (recordação, experiência) em cada época e sua projeção futura de superação desse passado, ou seja, aquilo que se almeja ou espera visualizar historicamente no horizonte de eventos, no amanhã (esperança, expectativa). A “*Historia magistra vitae*”⁴⁴, ou seja, “uma concepção de história que conjugava exemplaridade e repetição” (Hartog, 2023, p. 102) e que, por ser um “modo helenístico de entender a História, conferindo a ela um sentido de imortalidade que serviria como instrução para a vida” (Moura, 2016, p. 102), que seria repetir o que deu certo no passado em vez de continuar repetindo antigos erros no presente, assim como uma grande escola “na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros” (Koselleck, 2006, p. 42), pelo menos até o século XVIII. E o que faz com que a História seja entendida desta maneira é o seu regime de historicidade, o qual “se pretenderia uma

⁴⁴ Forma clássica de ver a História enquanto fornecedora de exemplos (*plena exemplorum*) que remonta ao pensador romano da antiguidade Marco Túlio Cícero (106 a.C.- 43 a.C.) (Hartog, 2023, p. 102).



ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro” (Hartog, 2023, p. 37).

A ruptura com essa percepção lenta do tempo foi a Revolução Francesa que, ao ser analisada pela escola histórica alemã como uma experiência de aceleração do tempo, abandonou a História-Exemplo e se deteve no caráter único dos acontecimentos, seguindo-se à criação de um novo horizonte de expectativa batizado de Progresso, em que “o *“profectus”* espiritual foi substituído por um *“progressus”* mundano” (Koselleck, 2006, p. 316), frustrando a expectativa cristã do fim do mundo e assumindo o risco de um futuro em aberto, com o objetivo de uma perfeição possível e passível de ser alcançada ainda nessa existência terrena, não mais apenas no além, ao se corrigir e não cometer mais os erros apresentados no passado.

A partir do século XIX, a História ganha um novo significado ou assume uma nova função “eminentemente política: na França, assim como na Alemanha ou nos Estados Unidos [...], ela era o cadinho das identidades nacionais” (Prost, 2020, p. 262). A História, ou o seu ensino, passou a ser entendida como uma entidade, um conhecimento capaz de unificar interesses comuns na formação das identidades, dos pertencimentos, das nacionalidades.

É perfeitamente perceptível, hoje em dia, a dimensão nacional dessa tradição histórica e seu vínculo com o ensino fundamental e médio. [...] No entanto, conviria evitar insistir nesse aspecto: os historiadores do final do século XIX e da primeira parte do século XX tiveram plena consciência do risco de desvio nacionalista. [...] em relação à historiografia, a influência da *Action française*⁴⁵ se exercia sobre a história para o grande público – que, na época, conheceu um retumbante sucesso – e não sobre a história universitária. Apesar disso, esta última desempenhava, evidentemente, a função social de fornecer à nação seu repertório de lendas e sua identidade, sem ter consciência disso porque, em geral, mantinha sua neutralidade, evitando qualquer julgamento (Idem, 2020, p. 262-263).

As disciplinas escolares surgem, no percurso da história, do interesse de grupos e de instituições, como a Igreja e o Estado, o que situa, no final da Idade Média europeia, a

⁴⁵ A **Action Française** (Ação Francesa) é um movimento político e de pensamento francês de extrema-direita, fundado em 1899. Defende o nacionalismo integral, o catolicismo romano e a restauração de uma monarquia tradicional, hereditária e descentralizada. Hoje, o grupo atua como um *think tank* e organiza eventos patrióticos, como os desfiles em homenagem a Joana D'Arc. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Action_Fran%C3%A7aise. Acesso em: jun. 2026.



organização dos primeiros conjuntos de saberes acadêmicos, o *studium generale*, como foi chamado num primeiro momento, por volta de 1150, que se constituiriam como disciplinas escolares (referente ao *trivium*, ou seja, gramática, lógica/dialética e retórica, além de aritmética, geometria, astronomia e música, e também direito, medicina e teologia). Depois vieram os reconhecimentos por parte de Filipe Augusto, rei francês e, enfim, “o reconhecimento oficial do papa Gregório IX, em 1231, com a bula *Parens scientiarum*, que impunha o juramento aos docentes, reconhecendo, porém, seu direito de liberdade” (Cambi, 1999, p. 183). Na França,

Os estudos duravam de cinco a sete anos e terminavam (em torno dos 21 anos) com uma “cerimônia de disputa ou debate” (*determinatio*) que designava o estudante como *bacharel*. Depois de outros dois anos de estudos, o estudante era designado *magister* (através da *licentia* conferida pelo chanceler). Seis meses depois, era *licentiatus*, com uma cerimônia, e *magister* para todos os efeitos (Idem, 1999, p. 183).

Esses primeiros saberes ensinados no ambiente acadêmico são provenientes de culturas profissionais específicas, de acordo com Fonseca (2017, p. 16), como a dos clérigos, mercadores, banqueiros e artesãos, e que se tornaram saberes úteis ao processo de escolarização, como técnicas de leitura e escrita, cálculo, línguas vulgares ou História e Geografia, constituindo-se, posteriormente, em disciplinas escolares. Para Fonseca, “cada sociedade teria, portanto, seus próprios referenciais para determinar que conhecimentos poderiam ou não, deveriam ou não ser eleitos para fazer parte do conjunto de saberes a serem transmitidos pela escola” (Idem, p.17). Tais saberes e conhecimentos, produzidos na universidade são reorganizados, reestruturados e adaptados pela educação escolar para a sua transmissão e assimilação na sala de aula e no espaço escolar como um todo, por professores(as) e alunos(as), por meio da transposição didática⁴⁶, isto é, de acordo com a tese do matemático Chevallard, formulada a partir de um sistema formado por três elementos, professor(a)-saber-aluno, em que os conhecimentos daqueles que sabem, os(as)

⁴⁶ O termo, que implica no reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, foi utilizado inicialmente pelo francês Michel Verret, em 1975, após desenvolver um estudo sociológico acerca da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes. Defende que na rotina escolar há dois tempos distintos: o do conhecimento, do objeto ou conteúdo em si, e o tempo da didática, da forma que esse conhecimento é transmitido daqueles que sabem para os que ainda não sabem. O conceito foi revisitado e divulgado através dos trabalhos do matemático Yves Chevallard, a partir de 1985, segundo o qual o conhecimento transmitido nas escolas não é o mesmo conhecimento produzido na academia, pelos cientistas, mas sim uma espécie de adaptação, denominada transposição didática (Silva, 2019, sem página).



professores(as), são “transmitidos” para aqueles que não sabem, os(as) alunos(as). “A tese defendida por esse autor é a de que a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento saber, consiste na sua transformação para que ele possa se tornar apto a ser ensinado (sic)” (Gabriel, 2009, p. 3). Transposição no sentido de transformação em uma linguagem apta a ser ensinada, e não apenas a sua transmissão como na educação bancária.

Quanto à História, enquanto área de conhecimento, até o século XVII predominou como característica a religião, “segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina” (Fonseca, 2017, p. 21) e uma subordinação à filosofia e à teologia. A partir do século XVIII, começa a ser delineada como saber teoricamente fundamentado e objetivamente elaborado, alcançando *status* científico no século XIX, no momento em que as ciências de uma forma geral se estabeleciam de forma mais efetiva e sólida. Já nesse período, a educação passou a ser vista como competência do Estado, em vários países europeus, com a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico com a consolidação do capitalismo enquanto sistema de produção vigente e com o fortalecimento das identidades nacionais. Nesse contexto, cabia à História, enquanto disciplina escolar, apresentar aos alunos e alunas o glorioso passado da nação e os grandes feitos de seus heróis, por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos elaborados sob o rígido controle das elites econômicas dominantes, não apenas na Europa, mas também nas recém formadas nações da América. “Casos conhecidos são, por exemplo, os da Argentina e do México, onde as lutas pela hegemonia política implicaram também lutas pelo controle sobre a produção historiográfica e sobre o ensino de História, e do Brasil, sobretudo depois da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro” (Idem, 2017, p. 24).

Assim, por meio da transposição didática, que dizia respeito não apenas à questão do que deveria ser ensinado, mas como esse ensino aconteceria quanto à sua objetividade, técnicas empregadas, crítica documental ou narração de fatos, adequação da linguagem utilizada, uso de imagens como suporte à compreensão do conteúdo ensinado.

É somente a partir daí que a História disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas (Idem, 2017, p. 25).

Porém, a aceleração do tempo causada pelo progresso científico e tecnológico se faz



sentir mais intensa com a chegada do século XX e a crença em seu ideal foi “interrompido por uma guerra mundial, seguida de uma enorme crise econômica, de outra guerra mundial e do assassinato em massa de populações inteiras, com a utilização do que havia de mais moderno em matéria de ciência” (Moura, 2016, p.105). Essa aceleração provocou uma crise temporal do passado em relação ao futuro causando um vazio no presente. Vazio este que foi estimulado pelas inovações tecnológicas da segunda metade do século XX e início do XXI, tais como: a revolução da informática, a globalização e a crise da economia mundial, a robótica, o desemprego em massa e os avanços das mídias (tecnologias de comunicação e informação).

O efeito desse vazio configura-se em um novo momento de crise, uma brecha no tempo que dá origem a um novo regime de historicidade (instrumento), como “uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias” (Hartog, 2017, p. 11), e ainda como “a forma da condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (Idem, p. 12), que Hartog batizou como presentismo (hipótese), “o presente único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (Idem, p. 11), uma extrema dificuldade para enxergar além, já que, devido aos problemas relacionados ao distanciamento necessário para a análise do historiador e aquilo que se preserva nos arquivos necessários à sua consulta, “eis os problemas suscitados há um número respeitável de anos, continuando sendo atuais para um amanhã que já é bem presente” (Idem, p. 231).

E, segundo Moura (2016), os indícios dessa crise do tempo podem ser vistos pela grande utilização das palavras “memória” e “patrimônio” nos dias atuais. Na historiografia alemã e francesa, principalmente, “identificam nos últimos 40 ou 50 anos uma incessante busca pelo passado. Esse movimento da sociedade contemporânea em busca de sua memória, um “boom memorial”, teria se originado em meio às incertezas causadas pela perda de fé na história” (p. 106) ou, uma possibilidade, pela aceleração nas mudanças perceptíveis pós Revolução Industrial.

A década de 1980 assiste a uma emergência da história a partir de uma postura reflexiva que não estava limitada apenas à história em si, mas uma mescla de epistemologia e historiografia, recorrendo também à sociologia das convenções, ou seja, em como as ações humanas são moldadas por regras e normas sociais explícitas ou não. E um marco desse novo momento, segundo Hartog, foi a publicação da obra de Pierre Nora, *Lieux de mémoire* (Lugar



de memória, 1984), ainda que de uma forma de história, a seu ver, de “segundo grau”, mas que serviu de laboratório para essa postura reflexiva, essa permanente preocupação historiográfica que permeia os seus textos.

Mais profundamente, essa postura ou esse momento reflexivo reenvia e responde a uma mudança de nossa relação com o tempo, marcada por um profundo questionamento do regime moderno de historicidade e, talvez, pela emergência de um regime de novo tipo em que predomina de forma duradoura a categoria do presente: um futuro confinado, um futuro imprevisível, um presente onipresente e um passado, incessante e compulsivamente, visitado e revisitado (Hartog, 2003). De qualquer modo, com a consequência de que a história deixou de ser capaz de escrever valendo-se do ponto de vista do futuro ou em seu nome (Hartog, 2020, p. 251).

E esse lugar de memória, enquanto expressão francesa recorrente, pode se referir a lugares (museus, arquivos ou região geográfica), eventos (datas comemorativas) ou objetos (monumentos) símbolos da memória (individual ou coletiva) servindo como pontos de referências (físicas ou abstratas) para a formação da identidade de um grupo social específico.

Ao analisarmos o ensino de História na Educação básica e relacionarmos com o contexto social e político brasileiro nessas primeiras décadas do século XXI, percebemos o quão difícil é, pelas elites econômica e política dominantes, aceitar as diferenças nos campos social, econômico, político, educacional e, porque não, cultural, como o religioso, que conquistam os espaços públicos, mostram as suas caras e, na visão deles, incomodam.

Se pensarmos no caso brasileiro, em como, além de duas guerras, vivemos ainda duas décadas de ditadura militar e toda a participação dos movimentos sociais na luta pela redemocratização, podemos compreender que o currículo tradicional da disciplina contando a história dos homens ilustres, em boa parte militares, não cabia mais neste momento de mudança de regime político e efervescência social. Assim, as experiências vivenciadas na vida política e social vão interferir diretamente no modo pelo qual a história é ensinada (Moura, 2016, p. 108-109).

Diante das mudanças que já presenciamos, a História, como campo de conhecimento científico, e o seu ensino, tanto na educação superior e principalmente na educação básica, com professores e professoras qualificados e empenhados e a aprovação de leis identitárias, como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas respectivamente, pode ampliar as vozes dos sujeitos e movimentos sociais visualizados como minorias trabalhando a noção de pluralidade que



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



compõe a sociedade brasileira, como as diferenças étnicas, religiosas e sexuais, distante do modelo preconizado pelo lema “Deus, Pátria e Família” levantado pelos conservadores e, principalmente, pelos políticos da extrema-direita (religiosa) nacional e os seus seguidores, como os que fazem a defesa do Programa Escola Sem Partido.



2. Combate à intolerância religiosa: laicidade e coexistência

Em artigo⁴⁷ publicado em 2022 pela estudante de jornalismo Samara Wobeto, em que analisa a questão da intolerância religiosa em ambiente escolar como sendo a causadora de silenciamento, exclusão e evasão escolar de estudantes vítimas dessa situação. Segundo a mesma, a intolerância religiosa acontece por meio de "microagressões", que vão desde a presença de um crucifixo em sala de aula sobre a lousa, a questionamentos e críticas feitas sobre a fé alheia, tanto por parte de discentes quanto de docentes, causando a exclusão de alunos e alunas de grupos, situações de risos e até de deboches.

O silenciamento e a evasão acontecem por medo de represálias e reprovações sociais. Posição reforçada pela jornalista e antropóloga Rosiane Rodrigues (2025) que aponta que a evasão escolar de crianças pertencentes a religiões minoritárias, entre outras condições, está diretamente ligada à violência praticada dentro da escola e, “lamentavelmente, com a omissão e (por várias vezes) convivência do corpo escolar” (p. 45-46).

Frequentemente, os alunos são solicitados a fazer recitação de orações, leituras bíblicas, exposição de imagens religiosas nas dependências de escolas e a realização de cultos. Tais ações reforçam a hegemonia do cristianismo e, consequentemente, estimulam o apagamento do outro e o desrespeito para com outras religiões (Wobeto, 2022, p. 20).

Nas escolas em que trabalho e as que trabalhei já presenciei em muitos momentos orações feitas principalmente pela equipe gestora na sala dos professores no início de ano letivo e em várias reuniões pedagógicas apenas com a presença do corpo docente. Orações feitas em sala de aula com alunos(as), não vou dizer que não aconteça, mas não me lembro se presenciei ou ouvi falar sobre, na posição de docente. Essas ações descritas pela estudante gaúcha de jornalismo em seu artigo revela que a prática da intolerância religiosa leva à negação da diferença cultural característica do ambiente escolar, especificamente da escola pública laica, ou seja, não confessional, que, de acordo com o pesquisador Danny Zahreddine, força “a aceitação de uma realidade homogênea, muitas vezes “pura”, que é contrariada pela existência do outro” (2016, p. 146).

⁴⁷ Intolerância religiosa em ambiente escolar provoca silenciamento, exclusão e evasão de estudantes: preconceitos são praticados principalmente por meio de microagressões. In: Revista Arco: jornalismo científico e cultural. Santa Maria, RS: UFSM, 2022. Disponível em: <https://ufsm.br/r-601-9537>. Acesso em: nov./2024.



2.1. A intolerância religiosa

Mas, afinal, o que é a intolerância religiosa? O documento do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos a define como “crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso” (2016, p. 8). Para Rosiane Rodrigues (2025), em seus estudos sobre o assunto, algumas pessoas entendem que esse tipo de intolerância “se dá como uma forma branda de violência – como xingamentos, por exemplo – em que não existe agressão física ou destruição de patrimônio” (p. 37), ou seja, como uma agressão moral, um modo de violência simbólica. Mas, a realidade que se apresenta nos revela que não é bem assim. Rodrigues entende e defende que esse tipo de intolerância “se constitui em agressão – simbólica ou física, de maior ou menor letalidade – contra quaisquer membros de grupos religiosos que, no Brasil, não foram racializados” (Idem, p. 38).

Para o sociólogo Antônio Ozaí da Silva,

A intolerância religiosa tem nuances e intensidade diversas: inclui desde manifestações de desrespeito, não reconhecimento do direito da liberdade religiosa, da existência institucionalizada e prática ritualista coletiva, ao ódio, perseguição religiosa destruição de patrimônios da humanidade e massacres em nome de Deus. A rigor, a intolerância religiosa é tão antiga quanto a humanidade⁴⁸ (2016, p. 82).

E pode se manifestar-se publicamente por meio de:

Estranhamento cultural, medo, não aceitação da alteridade, apego excessivo aos dogmas, espírito de seita, sentimento e auto-percepção de guardião da fé e verdades absolutas, fundamentalismos, incompreensão, desconhecimento, ignorância etc..., são aspectos que fundamentam as manifestações de intolerância religiosa (Idem, p. 82).

Para o pesquisador e professor do Departamento de Relações Internacionais da PUC Minas Danny Zahredinne (2016),

A intolerância busca sua legitimidade na negação da diferença, e esta legitimidade é perseguida de várias formas: pela pseudociência, que tenta

⁴⁸ Partindo do ponto de vista das diferenças religiosas de um modo geral, e não a partir da interferência e do domínio do Estado moderno no campo religioso. Historicamente, e a própria Bíblia Sagrada (ponto de vista dos cristãos) confirma isso com o mandamento de Deus ao seu povo de desviar das práticas religiosas dos outros povos (Levítico 18:3), não adorar outros deuses (Êxodo 20:3-6) e destruir os seus altares e imagens (Deuteronômio 7:5-9).



tornar natural o entendimento de raças humanas superiores e inferiores, como foi o caso do nazismo; no fundamentalismo religioso, que indica um único e inexorável caminho para a salvação; nas ideologias políticas radicais que se mostram como única salvaguarda para o futuro da sociedade (p. 145).

Sobre a intolerância religiosa e o fundamentalismo na tradição protestante europeia, o historiador e professor alemão Rudolf Von Thaden (2000) diz que

Não se pode falar de intolerância sem mencionar o fundamentalismo. Isso vale para todas as culturas e todas as ideologias, vale também para as religiões e, notadamente, para as diferentes confissões cristãs. (...) o pensamento fundamentalista (...) está difundido, sob diferentes formas, também nas comunidades cristãs.

(...)

O fundamentalismo protestante, sempre distinto de outras formas de fundamentalismo, conhece duas importantes expressões no mundo atual: o fundamentalismo americano e seu paralelo alemão. Estão associados aos três grandes medos dos conservadores religiosos contemporâneos: o medo de perder o rumo nas complicadas estruturas do mundo moderno, o medo de perder a identidade religiosa em um processo de secularização aparentemente irreversível, e o medo, enfim, de se entregar a uma ilimitada pluralidade dos valores, segundo o princípio do *anything goes* (vale tudo). Esses três temores cresceram consideravelmente ao longo do século XX, com o desencadeamento de forças destruidoras das habituais estruturas da vida, as *Lebenswelten* (ambientes de vida) (p. 78-79 – traduções minhas).

A intolerância religiosa no Brasil está intimamente ligada às teologias defendidas e praticadas pelas igrejas cristãs de modo geral pelo fato do Brasil ser um país majoritariamente cristão ainda que laico, e as igrejas evangélicas, particularmente, as quais os fiéis estão ligados e aos fundamentalismos religiosos propagados pelos seus líderes na doutrinação dos mesmos, com base na interpretação literal dos textos bíblicos e na crença de sua infalibilidade ou inerrância.

2.1.1. A questão da intolerância religiosa nas aulas de História e no ambiente escolar

A expressão “intolerância religiosa” tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas e crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas (Nogueira, 2023, p. 39).

A intolerância religiosa que proponho discutir aqui é a que se manifesta em algum



momento na aula de História e no interior das escolas públicas do estado de Minas Gerais (que é a minha realidade, onde atuo como professor de História), e que, mesmo presenciando-a entre os vários agentes que compõe a comunidade escolar (profissionais da Educação, pais e alunos), não surge nesse ambiente originalmente, mas é trazido de fora, do convívio social das comunidades religiosas e familiar. Trata-se de um conjunto de ideias e atitudes pensadas e praticadas não apenas por estudantes, mas por todos que compõem a comunidade escolar em geral contra praticantes de religiões não hegemônicas, ou seja, vistas como minoritárias e que, por estarem nessa condição de vulnerabilidade acabam se tornando vítimas de ações preconceituosas nesse ambiente. É a que resulta, como aponta Zahraddine (2016, p. 146), da cosmovisão de algumas teologias, mas que não se resume apenas a elas. Ela é explorada por pessoas em posição de destaque social e midiático e partidos políticos que radicalizam em seus discursos de ódio aos diferentes e que avança dentro das escolas públicas, principalmente, contribuindo para a formação de uma cultura escolar indiretamente confessional, quando deveria ser laica, independente e plural.

Concordando com o historiador francês Dominique Julia (2001), a cultura escolar é o resultado de relações, conflituosas ou pacíficas, de várias culturas (religiosa, política, econômica, social, popular), e que, no interior das escolas, são ensinadas como um conjunto de normas e/ou condutas ensinadas e repetidas incansavelmente para que se fixe nas mentes dos(as) alunos(as). Segundo o mesmo,

[...] esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, em um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (p. 10-11).

As normas e práticas ordenadas e vivenciadas no interior das escolas, no contexto da



cultura escolar, tem que levar em conta o corpo profissional dos agentes públicos educativos, que são os responsáveis pela aplicação das mesmas. E cada ente carrega consigo seus valores morais e éticos que são pautados, inclusive, por sua formação religiosa e que, apesar disso, não devem menosprezar, ignorar ou minimizar as consequências de um conflito de intolerância, quando presenciado ou informado por algum estudante, apresentando-o como ação isolada, abafando casos ou tentando fazê-lo, pois agindo assim não ajudará a solucionar o problema de forma crítica e justa, como tem que ser.

Nesse contexto, em que argumentações pautadas por convicções religiosas sectárias se fazem cada vez mais presentes nos debates que envolvem a esfera pública, professores e agentes educativos se veem obrigados a conviver com discursos religiosos no interior das escolas, invariavelmente veiculados por alunos (e familiares) filiados a determinadas denominações evangélicas (Milagres, 2022, p. 17).

Jóvirson Milagres, doutor em Ciência da religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, é professor de Educação Física na rede estadual de ensino em Juiz de Fora, e começou a prestar atenção nas questões sobre religiosidade (intolerância) no ambiente da escola pública em uma de suas aulas, no início do ano 2000, ao trabalhar capoeira e escutar de um aluno: “Professor, capoeira é de Deus?” (Idem, p. 15). Segundo ele, depois de conversar com uma colega de área que atuava em outra escola da mesma cidade, ela relatou que se deparou com o mesmo questionamento. E essa pergunta o motivou em suas pesquisas que resultou em sua tese *Religião não se Discute... Contudo, Poderíamos Conversar Melhor a Respeito?: Subsídios para o diálogo compreensivo entre um discurso evangélico contemporâneo de viés fundamentalista e a defesa de uma laicidade inclusiva nas escolas públicas brasileiras*, defendida em 2022. De acordo com Milagres,

[...] os profissionais de educação, em sua maioria, não estão preparados para lidar, no ambiente escolar, com questionamentos de caráter religioso que trazem à tona visões de mundo, modos de vida, crenças, valores e convicções arraigadas que, de alguma forma, se contrapõem a determinados conteúdos escolares (Idem, p. 21).

Foi essa mesma percepção que teve a professora de História Marina Lanza Venuto⁴⁹ (2023), também da rede estadual de ensino de Minas Gerais, da cidade de Sete Lagoas, quanto

⁴⁹ *In memoriam*. A professora Marina Lanza Venuto defendeu a sua dissertação em junho de 2023 e faleceu em abril de 2024: Disponível em: <https://pos.uemg.br/noticias-ppgeduc/4884-em-memoria-de-marina-lanza-venuto>. Acesso em: jun. 2026.



ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com ela, mesmo respaldado pela Lei Federal nº 10.639 de 2003, essa é uma questão delicada enfrentada em sua carreira docente quanto à dificuldade em abordar conteúdos com a temática cultural afro-brasileira em geral no ambiente escolar devido a

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 (p. 14).

Venuto relata ainda que, em conversa com seus pares, entendeu que há uma percepção da existência de enfrentamentos, e que muitos professores demonstram sentir “intimidação e receio quando percebem uma turma com expressivo número de alunos praticantes de religiões neopentecostais [sic]” (Idem, p. 15), ao apresentarem a abordagem de manifestações culturais afro-brasileiras em suas propostas pedagógicas e que trabalhar 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” (Idem).

Para Milagres, as situações em que a temática religião se apresenta ocasionando polêmicas ocorre desde a forma mais “inocente” e espontânea por parte dos(as) alunos(as) (escola de Educação Infantil, onde ele realizou parte de sua pesquisa em Juiz de Fora); as maneiras mais argumentativas e reivindicativas por parte dos familiares dos mesmos; chegando à acusação de “macumba” para muitas atividades propostas pelos(as) professores(as) e demais colegas, mesmo de modo velado que, segundo ele é “uma característica que reproduz o preconceito atávico em relação às religiões afro-brasileiras e um estigma que, infelizmente, se perpetua há tempos e em diferentes partes do país” (2022, p. 45).

Desde a disputa política de 2018, o discurso religioso que tomou de assalto a campanha política para a corrida presidencial refletiu também na escola pública. Com a mesma percepção que a minha, Milagres reconhece um protagonismo das instituições religiosas pentecostais e neopentecostais (Idem, p. 22), que podemos classificar como fundamentalistas, pois o fundamentalismo religioso é uma “prática que classifica algumas doutrinas como verdade absoluta a ser seguida – é um dos principais motivadores para



mentalidades e comportamentos intolerantes” (Gross, 2020, p. 35) contra aquelas consideradas falsas, demoníacas.

Coincidindo com a expansão do movimento evangélico na última década do século XX e início do XXI, os episódios que evidenciam a resistência de alunos procedentes de famílias evangélicas, quase sempre pentecostais, em participar de atividades escolares associadas à tradição católica ou que abordam, mesmo tangencialmente, a religiosidade afrobrasileira, têm se tornado cada vez mais frequentes. Esse tipo de resistência, que pode se limitar a uma indisposição prévia gerando, vez por outra, alguma frase de esconjuro do tipo: “Jesus tem poder!”, pode também desencadear conflitos difíceis de serem contornados (Milagres, 2022, p. 30).

E esses episódios de intransigência desencadeadas por motivações religiosas podem ser sentidas em várias disciplinas além da História, como, por exemplo: Educação Física, quando as aulas contrariam determinações impostas pelas denominações mais severas quanto às normas de conduta dos fiéis independente da idade; Educação Artística e demais disciplinas em relação a trabalhar temas como festa junina (de origem católica), Semana do Folclore (crendice popular), Halloween ou Dia das Bruxas (estrangeirismos) e o dia da Consciência Negra; além de Ciências/Biologia ao abordar o tema do Evolucionismo em contraposição ao Criacionismo cristão.

Nas aulas de História, o(a) professor(a) se depara com questionamentos sobre temas religiosos quando aborda a temática ao falar sobre a religião politeísta dos antigos egípcios, gregos e romanos (6º ano); sobre os reinos e impérios africanos e dos povos pré-colombianos (Astecas, Maias, Incas e os povos originários do Brasil) no contexto das grandes navegações e da colonização e a Reforma Protestante (7º ano); sobre a Revolução Francesa e sua racionalização do mundo com os princípios do Iluminismo e sobre as manifestações dos africanos escravizados no Brasil durante a Revolta dos Malês no Período Regencial (8º ano). Esses “estranhamentos” são percebidos entre os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental 2, mas também podem ser verificados entre os(as) estudantes do Ensino Médio. E é durante esses questionamentos e opiniões preconceituosas que proponho pausar o conteúdo formal, exigido pelas Secretarias de Educação por meio dos currículos, e chamar todos(as) para uma roda de conversa sobre um assunto que incomoda aparentemente por falta de conhecimento sobre aquilo que é tão comum na sociedade fora dos muros da escola: a diversidade religiosa de um povo formado e constituído pela diversidade étnica e cultural.

Se uma escola é pública e o Estado é diverso (plural) e laico, essa escola deve agir,



não só na teoria mas também na prática, como a responsável pela garantia das liberdades religiosas de seus agentes e do público que a frequenta, pois a sociedade é diversificada. E se a laicidade do Estado não é respeitada dentro de uma escola pública e laica, teoricamente, então a referência a ela “fica comprometida quando se privilegia uma tradição religiosa em detrimento de outras” (Idem, p. 45). Mas não é bem isso que presenciamos sobre a liberdade religiosa, não apenas na sala de aula, mas em todo o ambiente escolar.

A intolerância religiosa, manifestada no âmbito escolar, é a não aceitação da existência da diversidade cultural e religiosa, das múltiplas formas de ser e viver no mundo. Com o aumento do número de evangélicos no Brasil, professores vinculados à fé pentecostal ou neopentecostal reproduzem ações preconceituosas e discriminatórias em sala de aula, pois colocam-se contrários aos ensinamentos das religiões de matriz africana e das questões de gênero (Ferreira Júnior, Moraes Júnior & Reis, 2023, p. 20).

A compreensão das diferenças religiosas existentes no interior das escolas públicas passa pela compreensão do público que frequenta essas instituições. São, geralmente, oriundos de famílias de baixa renda, em condição socioeconômica instável e precária, muitos dependentes de programas sociais do governo federal como os programas Bolsa Família⁵⁰ e Pé de Meia⁵¹, realidade muito comum entre várias comunidades periféricas observadas em todo o Brasil. E são frequentadores das instituições religiosas dos bairros onde vivem, ou de bairros vizinhos, onde são fomentadas as várias doutrinas teológicas e políticas, entre elas os fundamentalismos religiosos (como as doutrinas da Prosperidade e do Domínio), replicados nos discursos de seus líderes religiosos. Ou seja, raramente saem da periferia onde moram. Quando questionados sobre a cidade onde nasceram e/ou moram, locais públicos, cartões postais, a maioria desconhece. E por não conhecerem, não sabem identificar quais são ou onde ficam.

A intolerância religiosa é alimentada por componentes como a negação das diferenças, o ódio e o fanatismo. Esses elementos podem ser verificados nos discursos proferidos por vários líderes religiosos cristãos em destaque atualmente, os chamados pastores midiáticos

⁵⁰ Programa que busca integrar políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias a direitos básicos como saúde, educação e assistência social. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: ago. 2025.

⁵¹ Programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: abr. 2026.



adeptos da Teologia da Prosperidade e da Teologia do Domínio, que praticam uma vaga e rasa religiosidade e seduzem pessoas em busca de um mundo moralmente melhor explorando sua boa-fé. Líderes que defendem uma tradição religiosa com privilégios morais e éticos e que definem a sua prática religiosa como sendo universal.

Os cristãos não só cometeram atrocidades e se envolveram em formas menos egrégias de violência do decurso de sua longa história, como também recorreram a convicções religiosas para justificar tais atos. Além disso, há na fé cristã elementos que, tomados isoladamente ou excessivamente enfatizados, podem ser usados para legitimar a violência. [...] Uma prática “superficial” mas zelosa da fé cristã tende a fomentar a violência; uma prática “profunda” e comprometida ajudará a gerar e sustentar uma cultura de paz (Volf, 2018, p. 59-60).

A violência praticada contra os grupos não cristãos, principalmente os de matrizes africanas, acontece porque o conceito “religião”, que é universal (definição plural), foi apropriado por um grupo específico nos Estados Unidos da América, e no Brasil por influência deste, no caso: os cristãos (definição única) e que, segundo o professor Gustavo Oliveira (2024),

As agressões às religiões de matrizes afro-brasileiras não devem ser compreendidas apenas como um ato de intolerância a certas práticas religiosas, mas ataques de grupos que historicamente se apropriaram do conceito de religião e que, por isso, pensam que podem determinar o que é certo ou errado nos valores morais e éticos de uma sociedade (p. 24).

De acordo com o professor Emerson Giumbelli (2015), os evangélicos “foram os principais protagonistas de uma redefinição do religioso no Brasil” (p. 150). Redefinição resultado de sua expansão numérica e de uma nova relação entre religião e sociedade, com certa abertura de hábitos e práticas consideradas “seculares” no ambiente das igrejas evangélicas, “por exemplo, e isso não precisa conter nenhum juízo de valor, os cultos parecem *shows* de auditórios” (Idem, p. 151), e sua expansão por outras esferas sociais, como a mídia, as redes sociais e a política.

Para o filósofo e teólogo alemão do início do século XX, Paul Tillich (2025), religião é a preocupação suprema, absoluta do ser humano, referindo-se àquilo que é incondicional e que dá sentido último à existência. A religião não se limita a instituições, sendo a dimensão de profundidade das culturas, ou seja, é a substância em todas as culturas, e estas materializam a demonstração da sua manifestação, a sua forma. Religião, portanto, é a dimensão em que essa



preocupação última se torna consciente, é onde o sagrado que é a presença do divino transforma a cultura e a vida.

O sagrado, em sua concepção original, designa tanto o divino quanto o demônico. No entanto, assim que a dicotomia na consciência religiosa identifica o demônico como demônico, o conceito de sagrado é equiparado ao divino. O sagrado torna-se, simultaneamente, aquilo correto, aquilo que é exigido. Esse desenvolvimento se reflete de forma particularmente clara no conceito de pureza religiosa (p. 92).

Demônico é um conceito trabalhado por Tillich que pode ser entendido como uma força destrutiva que surge quando algo finito reivindica infinitude (sagrado negativo), tornando-se uma forma portadora de reivindicação de um sentido que se corrompe. É o “antideus”, como símbolo religioso, que não se submete à forma incondicionada (simbolizada por Deus), é uma irrupção na direção da destruição.

Demônico é o sagrado com sinal negativo, o sagrado em oposição ao divino. (...) Na esfera da realização espiritual do sentido, a resistência da matéria torna-se uma positiva negação do sentido, torna-se “pecado”. (...) O demônico tem todas as formas de expressão do sagrado, mas as tem com o sinal de oposição à forma incondicionada, e as tem com a intenção de destruição” (Idem, 2025, p. 90).

Religião é um campo complexo de cosmovisões variadas pois cada grupo étnico, povo ou nação enxerga o mundo à sua maneira de acordo com as próprias experiências vividas e suas definições de mundo, e que, se apropriado por um grupo específico e adotado por algum Estado gera inúmeros conflitos de fundamentalismo, de preconceito racial e de intolerância por sujeitar a vontade de um grupo, de uma etnia, de um povo a regras, leis, vontades ou forças externas estranhas à sua cultura.

Aqui, de fato, reside a área dos grandes conflitos culturais entre Igreja e Estado, entre comunidade religiosa e sociedade, entre arte e forma de culto, entre ciência e dogma – conflitos que ocuparam os primeiros séculos da era moderna e ainda não se dissiparam completamente. Nenhum conflito é possível enquanto as funções culturais forem mantidas sob heteronomia pela religião. Ele é superado assim que as funções culturais conquistam plenamente sua autonomia. Mas onde, então, permanece a religião? Enquanto existir, sob qualquer forma, um dogma ao lado da ciência, uma “comunidade” ao lado da sociedade, uma igreja ao lado do Estado, todos reivindicando certas esferas para si, a autonomia da vida cultural estará ameaçada ou mesmo abolida. Pois isso dá origem a uma dupla verdade, uma dupla moralidade, uma dupla justiça, cada uma das quais não nasce da legalidade da respectiva função cultural, mas de uma legalidade estranha,



imposta pela religião. Essa dualidade deve ser abolida a todo custo; ela é intolerável assim que entra na consciência, pois ela destrói a própria consciência (Idem, p. 155).

E é justamente aqui, na cosmovisão dominionista, heteronômica das denominações religiosas, principalmente as evangélicas, que se encaixa as ações culturais e políticas pensadas para exercer influência na prática da educação, como o Programa Escola Sem Partido, elaboradas e defendidas por políticos confessionais e, por isso fundamentalistas, como tentativa de cristianização da sociedade brasileira mais do que um movimento de fé, “um projeto de poder” (Nogueira, 2023, p. 27).

Cada uma dessas denominações tem sua forma própria de se posicionar frente às situações anteriormente descritas, que vêm deflagrando episódios de intransigência religiosa cada vez mais recorrentes nas escolas.

As denominações mais obstinadas em demarcar um posicionamento contrário às atividades escolares por, supostamente, ferirem seus princípios religiosos, invariavelmente referendam suas convicções através de discursos marcados por um tipo de fundamentalismo religioso incipiente. Este se caracteriza por uma interpretação sectária do texto bíblico, pela determinação peremptória de padrões de conduta para seus fiéis e por mobilizar uma cruzada de combate ao Mal (Milagres, 2022, p. 30-31).

A peculiaridade das denominações, seus interesses, áreas de atuação na sociedade civil é que nos leva ao entendimento de um projeto de poder que busca “expandir e extravasar as regras de uma determinada comunidade de fé a todo o tecido social, impondo uma forma de ver, pensar, sentir, viver e se comportar, àqueles que não comungam das mesmas ideias” (Fabrício, 2025, p. 26), com desdobramentos nas instituições públicas (o que e como ensinar) e na vida civil (o que e como pensar e se portar, ou seja, como existir).

2.2. O conceito de laicidade do Estado

É quase impensável uma repartição pública sem uma bíblia e um crucifixo. Ao chegar a uma delegacia, fórum, hospital, presídio, escola e demais repartições públicas, é quase impossível não ser recebido por um símbolo cristão, a dizer que o Estado não é laico e que você precisa se submeter a uma fé hegemônica (Nogueira, 2023, p. 29).

Apesar dos símbolos religiosos expostos nas repartições, nos espaços públicos, o Estado brasileiro se enxerga e defende-se laico legalmente falando, expresso no artigo 19, inciso I, da Constituição Federal de 1988. O Brasil não é um Estado confessional, mas



também não é ateu, como está exposto no Preâmbulo⁵² da Carta Maior em que a mesma foi promulgada “sob a proteção de Deus”.

Em 1966, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) visando vincular os direitos já estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵³ (DUDH). Sobre a DUDH, sob a óptica do professor de História e teólogo Anderson Fabrício (2025), esse documento ampara

a construção de um ambiente de respeito e coexistência entre as diferentes crenças. Desde que tais práticas não violem a integridade física do outro e leve a autodestruição do ser humano, como incentivo ao suicídio, deve ser expressa e garantida. Isto significa que, nesse universo de pluralidade, não há religião mais humana que a outra. Logo, nenhuma deve tomar para si a prerrogativa de se colocar acima das demais (p. 21).

Esse tratado (PIDESC, 1992) obriga os países membros a protegerem e promoverem os direitos econômicos, sociais e culturais de todas as pessoas, independente de origem social, étnica e religiosa, defendendo o direito a um padrão de vida adequado à saúde, à educação, observando a liberdade dos pais ou tutores(as) legais em garantir a educação religiosa e moral de seus filhos e filhas nas escolas públicas ou tutorados(as) em conformidade com suas próprias convicções particulares.

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que **a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Concordam ainda em que **a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.**

[...]

3. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a **respeitar a liberdade dos pais - e, quando for o caso, dos tutores legais - de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.**

4. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no

⁵² Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: fev. 2026.

⁵³ Adotada após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiu em 10 de dezembro de 1948, quando foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, França. O documento é um marco na história dos direitos humanos, elaborado como uma resposta às atrocidades cometidas e para estabelecer uma base para a proteção universal das liberdades básicas.



sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado (p. 3-4, grifos meus).

Ou seja, determinar a natureza da educação religiosa, doutrinação nos princípios da crença, compete apenas à família, na particularidade do lar ou em templos religiosos, e não ao Estado, que tem a função de promover a compreensão da diversidade de crenças, especificamente na disciplina Ensino Religioso. Mesmo porque, no caso do Brasil, que aderiu ao PIDESC em janeiro de 1992, sendo promulgado e vigorando a partir de julho do mesmo ano por meio do Decreto nº 591, é um país constitucionalmente laico⁵⁴, embora colaborativo a depender dos interesses públicos. Não cabe ao Estado brasileiro influenciar qual deve ser a crença de seus cidadãos, não está entre as suas competências, bem como nenhuma política pública deve ser pautada por crenças religiosas. E por ser uma competência familiar, a mesma não pode exigir do Estado a mudança do seu programa educacional para atender a seus interesses particulares ou à sua cosmovisão religiosa.

O problema é quando políticos e ativistas da extrema-direita tentam mudar à força as leis e o funcionamento da escola pública e quando não conseguem a descredibilizam espalhando *fake news* taxando-a como local de doutrinação (marxismo cultural) e de desrespeito (banheiro unissex, sexualização de crianças e adolescentes), numa tentativa de desvalorização desse espaço público e plural para torná-lo privado com propostas políticas como: *homeschooling* (educação domiciliar, uma modalidade em que os pais ou responsáveis assumem a educação formal dos filhos em casa, substituindo a escola tradicional), escolas *charter* (instituições públicas, financiadas por impostos e gratuitas, mas geridas de forma privada e autônoma, focadas em resultados de desempenho; no Brasil o termo utilizado comumente é “escolas conveniadas”), escolas cooperativas (associação de pais), *vouchers* educacionais (financiamento estatal na forma de “tíquetes” ou cartões que “permitem” a pais de baixa renda “pagarem” escolas particulares, funcionando como alternativa ao ensino público), escolas cívico-militares (modelo caracterizado por uma gestão compartilhada, em que militares, policiais ou bombeiros da reserva, atuam na administração, disciplina e

⁵⁴ A laicidade do Estado na Constituição brasileira de 1988 é definida pela separação entre o Estado e a Igreja, garantindo a liberdade de crença e a neutralidade estatal. no entanto, não impede a colaboração entre Estado e entidades religiosas em questões de interesse público, mas sim estabelece uma relação de colaboração para o bem comum, preservando a autonomia de ambas as esferas. O artigo 5º, incisos VI, VII e VIII, assegura a liberdade de consciência e crença, enquanto o artigo 19, inciso I, proíbe o Estado de estabelecer, subvencionar ou ter relações de dependência com cultos religiosos.



segurança, enquanto educadores civis cuidam da parte pedagógica) e até mesmo escolas mantidas por igrejas, as escolas confessionais comunitárias ou filantrópicas (instituições de ensino sem fins lucrativos com gestão religiosa, mas que podem receber recursos públicos, como o Fundeb, por meio de convênios para atender alunos, especialmente quando há falta de vagas na rede pública).

Para a Consultora Legislativa do Senado Federal, Cássia Maria Senna Ganem (2008), a laicidade do Estado é um assunto que “vem à baila com frequência, sobretudo quando se discutem temas polêmicos como a legislação do aborto, e outros que implicam posicionamentos de toda ordem – de natureza política, religiosa, principalmente, etc., e que interessam a todos os membros da coletividade” (p.1). Apesar de que,

O caráter laico do Estado já vem consagrado em nossa tradição constitucional desde a Constituição Republicana, mas na Lei Maior de 1988 esse conceito desponta de maneira mais evidente, tendo em vista as diversas questões que, cada vez mais, vêm à tona para discussão, engendradas pelo progresso da ciência e pela evolução do pensamento humano. Assim, pode-se dizer que, na ordem constitucional vigente, o conceito de “Estado laico” está imantado de uma significação jamais vista em épocas anteriores (Idem, p. 1).

Embora contemplado na Lei Maior, o conceito de laicidade, ou de Estado laico, segundo Ganem, tem sido objeto de muita confusão conceitual. Uma das explicações seja, talvez, a garantia plena da liberdade de expressão que passou a ter uma dimensão maior do que nas constituições anteriores, pois, “ao mesmo tempo em que a Lei Maior reafirma a tradição da laicidade de nosso Estado, veda com muito mais afincado qualquer tendência de restrição à manifestação do pensamento” (Idem).

O conceito de laicidade do Estado não está relacionado apenas à separação deste com a Igreja, ou seja, não está ligado ao apadrinhamento de uma religião específica pelo Estado como era no Brasil Império com a Igreja Católica, já que

[...] a Constituição de 1891 consolidou a separação entre a Igreja e o Estado. O § 2º de seu art. 11 proclamava que “é vedado aos Estados, como à União, estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”. Firma-se então o Estado laico no Brasil, em que todas as religiões contam com a proteção estatal. Consagra-se a liberdade de crença e de culto. (Idem, p. 2).

Para Ganem, a laicidade do Estado surgiu com a Constituição de 1891 quando, após a separação deste com a Igreja, por lei deveria manter-se neutro, sem ajudar ou discriminar a fé



de ninguém. Entretanto, de acordo com Venuto (2023), embora a Lei Maior se orientasse pelo princípio da liberdade de cultos religiosos, havia o reconhecimento apenas do catolicismo e do protestantismo como religiões verdadeiras, que “certifica o destaque legalmente conferido à dominação cultural, à imposição da cultura e dos valores europeus como estratégia para a dominação política e a exploração econômica” (Silva Jr., 2015, p. 309), ao se destacar pelo menos três artigos de punições: do crime de espiritismo (art. 157), do crime de curandeirismo (art. 158) e do crime de capoeiragem (art. 402); e, 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 (Venuto, 2023, p. 25).

E para isso, conforme exposto no capítulo 1 dessa dissertação, pela pesquisa do professor Gustavo de Souza Oliveira (2024), havia uma série de restrições às religiões de matrizes africanas e ao espiritismo descritas pelo Código Penal republicano como seitas, vigarices, charlatanismo, superstições e enganação e sua prática, portanto, sujeita a penalidades legais (p. 16) por serem vistas como falsas religiões, como atos criminosos passíveis de punições legais (Silva Jr., 2015, p. 309).

Sobre a relação Estado e instituições religiosas, legalmente falando, pode haver cooperação entre ambos visando o interesse público como, por exemplo, em obras de cunho social.

Isso é o que acontece, por exemplo, em caso de grandes calamidades ou catástrofes quando o Estado se junta a instituições religiosas para providenciar abrigos e recolher doações de alimentos, roupas, medicamentos etc. O que não pode haver é dependência e aliança especificamente com uma religião ou instituição religiosa nem privilégio de uma religião sobre as outras (Velmovitsky & Ribeiro, 2025, p. 50).

O que não pode acontecer é o Estado legislar especificamente em matéria religiosa, privilegiar instituições religiosas ou subvencionar cultos, pois isso está fora dos limites de sua organização, abaixo de sua dignidade, ou seja, ultrapassa os limites de seu campo de competência (Zarka, 2013, p. 81). Ganem reforça que, a separação entre Estado e Igreja, uma característica da laicidade, não significa incompatibilidade ou falta de diálogo entre ambos, mas de imparcialidade, outra característica da laicidade. “A separação exige que o Estado não apoie nenhuma corrente religiosa, mas também não adote uma postura anti-religiosa. Em



suma, Estado laico é Estado neutro” (2008, p. 4).

O conceito de laicidade deve ser entendido como autonomia e neutralidade entre a esfera política e a realização de atividades da esfera religiosa. Ou seja, Estado laico significa que o seu ordenamento jurídico não pode se vincular a nenhum credo religioso. Deve ser distinguida de qualquer religião. Na prática essa autonomia e neutralidade deve permear a manifestação das diversas opiniões, seja de religiosos (cristãos de todas as vertentes, indígenas, todas as matrizes africanas e orientais), ateus, agnósticos ou de qualquer corrente ideológica política e/ou doutrinária. Pois

todas as pessoas no Brasil (sejam brasileiros ou não) têm o direito de possuir ou de não possuir uma religião, uma crença e uma fé, podendo se comportar de acordo com elas, desde que não violem a lei e os direitos de outras pessoas. Os religiosos podem se organizar em instituições religiosas (com as denominações que escolherem), construir templos e igrejas, realizar seus cultos e seus rituais, usar suas vestimentas próprias e seus símbolos, praticando a sua religião e sua crença (Velmovitsky & Ribeiro, 2025, p. 51).

Todos com suas religiões têm o direito de se expressar, porém, sem ter a pretensão de substituir o Estado devido a algum desacordo, já que esse direito não é absoluto pois não pode ser usado para violar a liberdade de escolha de outras pessoas, mas a busca de uma coexistência pacífica e produtiva entre os vários credos religiosos e ideologias. O conceito de laicidade do Estado deve ser entendido, portanto, como a existência de uma sociedade pluralista. O(A) cidadão(ã) deve entender e aceitar que outro conceito importante, a religião, que também é plural, é numerosa e diversa de acordo com a origem geográfica de cada grupo étnico e, por isso, nem todos tem os mesmos pontos de vista em relação ao mundo, mas que cada religião possui uma cosmovisão específica sobre tudo. O que temos visto é que um grupo específico de igrejas evangélicas no Brasil com intensa representação política e midiática, uma inclusive com partido próprio e rede de televisão em canal aberto, inspirando-se na extrema-direita religiosa estadunidense importou esse modelo para cá e, por meio da teonomia (uma das formas de se entender a Teologia do Domínio) trabalha para alterar as estruturas legais do país, colocando representantes nos três poderes.

De acordo com Pereira (2025), ao analisar as ideias do principal nome dessa teologia entre os neocalvinistas, o reverendo R. J. Rushdoony, dizia que:

(...) toda lei é de natureza “inescapavelmente” religiosa e sua “fonte” é sempre o “deus daquela determinada sociedade”. Portanto, ou a lei de uma



nação tem fundamento em Deus ou em um de seus ídolos. Sendo assim, apenas a lei de Deus, como está na Bíblia, deve ser aplicada a todas as esferas da vida e da sociedade. As leis do país devem refletir a lei de Deus, com todas as suas implicações. Para que as leis do país sejam moldadas pela lei de Deus, é necessário eleger parlamentares cristãos e preparar cristãos para ocuparem os tribunais em todas as esferas da União (p. 26).

Muitos parlamentares são declaradamente cristãos evangélicos. Há uma grande quantidade de assembleianos, alguns batistas, luteranos e outros que são membros da IURD. Um presbiteriano (calvinista, portanto) ocupa o cargo de ministro do STF e outro já foi ministro da Educação no governo Bolsonaro. Os desejos de poder das instituições a que pertencem estão em andamento, sendo postos em prática e nenhum deles respeita a diversidade religiosa, como é característica da extrema-direita.

Ao falar-se em Estado laico, acaba-se falando também em garantias fundamentais, em proteção dos direitos humanos, em sociedade pluralista, em proteção à dignidade da pessoa humana, em consolidação da cidadania, enfim, em todos os temas constitucionais de grande alcance que se relacionam com o assunto (Ganem, 2008, p. 6).

Sendo a religião um conceito plural e o Brasil um país laico desde 1891, ainda que de maioria cristã, não existe um critério que permita estabelecer com objetividade qual religião é verdadeira ou qual é falsa. Essa é uma visão interna característica de cada uma tratada dentro das suas particularidades e dos seus locais de culto, de reunião. “Existe uma relatividade insuperável dos conhecimentos humanos nesse domínio” (Zarka, 2013, p. 79). E isso deve ser respeitado.

2.3. A BNCC, o ensino de História, o ensino religioso e a questão da intolerância religiosa

O desejo de se fazer uma reforma curricular educacional no Brasil teve início a partir do ano de 1990, com a intensão de construção de uma base comum curricular (Andrade, 2022). E esse movimento encontrou momento propício para mudanças nessa direção a partir do processo, ou golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 sobre a presidente democraticamente eleita Dilma Roussef, em seu breve segundo mandato que teve início em 2014.



Em seis de abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta da Base Nacional Comum Curricular⁵⁵ (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Brasil. Após audiências públicas regionais que geraram diversos documentos protocolados e manifestações orais a proposta foi adequada por meio de ajustes considerando a pluralidade, os interesses e as necessidades da Educação brasileira. A proposta e o seu parecer foram votados e aprovados em 15 de dezembro e homologado no MEC cinco dias depois. A Resolução CNE/CP nº 2 foi publicada em 22 de dezembro de 2017 instituindo a obrigatoriedade e orientando a sua implantação entre as etapas e suas respectivas modalidades na Educação Básica nacional, alcançando o Ensino Médio em 2018.

A BNCC é, portanto, um documento normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (Brasil, 2017, p.7) e que é aplicado exclusivamente à educação escolar,

tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Idem, p. 7).

Assim, a partir de sua implantação, esse documento passa a ser objeto de estudo acadêmico pois mexe com a formação dos profissionais da Educação. Como política educacional, o MEC pretende que a BNCC seja referência para a construção dos currículos dos sistemas de ensino contribuindo para a superação da sua fragmentação, possibilitando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo (federal, estadual e municipal), dos critérios das avaliações externas, da elaboração de material didático e a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, balizando a sua qualidade e garantindo acesso e permanência a todos(as) os(as) estudantes.

A BNCC tem um compromisso com a educação integral, pois reconhece que a Educação Básica (infantil, fundamental e médio) deve visar a formação e o desenvolvimento

⁵⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: jan. 2026.



humano global, ou seja,

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** (Idem, p. 14, palavras destacadas em negrito por mim).

Destaquei algumas palavras desse fragmento extraído do próprio documento por entender que nem tudo que está registrado é colocado em prática. Como meu objeto de pesquisa e discussão é a prática da intolerância religiosa no interior das instituições públicas de ensino e como o currículo a ser implantado a partir da confirmação de sua base, daquilo que se deve ser ensinado e aprendido de norte a sul do país, nem tudo o que está escrito é praticado, principalmente pelo contexto de sua aprovação: *impeachment* da presidente Dilma Roussef em 2016, implantação das reformas impopulares e neoliberais do governo Michel Temer e início do crescimento da extrem-direita religiosa que culminou com a eleição de Jair M. Bolsonaro para a presidência da República em 2018, fazendo com que o país avançasse em um período de retrocessos tanto político, quanto econômico, social, educacional e religioso. Essa intolerância religiosa é resultado da ausência de acolhimento da instituição escolar pública em relação ao público que a frequenta mas não se sente aceito ali, do não reconhecimento de sua cultura religiosa, do desrespeito às suas singularidades, à falta de diversidade, ausência da democracia inclusiva já que quem sofre a intolerância religiosa é calado(a) pelo todo, a falta de coerção do ato discriminatório, o preconceito escancarado da comunidade escolar em geral.

Apesar de defender uma educação integral do ser humano, a BNCC busca na verdade resultados voltados para atender as necessidades empresariais de formação “aligeirada e acrítica” de mão de obra com foco no mercado de trabalho simples, ou seja, o desenvolvimento de uma pedagogia, uma educação tecnicista⁵⁶, de acordo com análise acurada de estudiosos da área de currículo e ensino de História.

⁵⁶ De acordo com o professor Demerval Saviani (2007), por pedagogia tecnicista entende-se uma educação “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (p.12).



Ao se analisar o texto da BNCC aprovada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018 com a proposta do novo Ensino Médio. Verifica-se que a base curricular aprovada impõe uma formação desprovida de bases científicas, reforçando o básico em leitura e escrita, de formação aligeirada e acrítica voltada para o mercado de trabalho. As vinculações descritas no próprio documento evidenciam a cooperação e incorporação das ações necessárias da implementação do projeto neoliberal no campo educativo (Andrade, 2023, p. 3).

Na BNCC o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento que busca favorecer a comunicação entre os saberes e os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares e que podem ser observados e mensurados por meio de processos avaliativos “cuja função seria diagnosticar os conhecimentos anteriores e os adquiridos, de controlar a transmissão desses conteúdos e verificar aspectos comportamentais desejáveis ao final de cada ano/curso” (Idem, 2022, p. 43). A disciplina História é um componente da área do conhecimento das Ciências Humanas, juntamente com a disciplina Geografia.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (Brasil, 2017, p.354).

Ajustando o foco no campo de atuação do ensino de História,

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Idem, p. 397-398).

Aqui aparecem palavras-chaves, por isso importantes para o ensino e a aprendizagem em História: o Eu, o Outro, o Nós, indagar, o mundo em constante movimento e transformação, situações de conflito e a conciliação. O professor de História deve conhecer essas palavras



pois farão parte do seu vocabulário em sua jornada de ensino e aprendizagem. É uma obrigação. Mas, o mesmo não pode ser afirmado em relação aos pais e/ou responsáveis dos(as) estudantes, que também deveria ser obrigação tal conhecimento. E a falta desse se transforma em combustível para a intolerância, social e cultural, que muitas vezes tem nos discursos religiosos um potente catalisador.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos (Idem, p. 398).

Capacidade de comunicação e diálogo, preconizados nessa citação da BNCC é justamente o que busco com a proposta das rodas de conversas justamente porque entendo que é um instrumento muito necessário para se criar, cultivar o respeito à pluralidade social, política e cultural, principalmente a religiosa em um ambiente laico, como forma de acabar ou atenuar as tensões e os conflitos vividos no interior da escola, principalmente o da intolerância religiosa. E que essas boas experiências de coexistência geradas a partir do diálogo, do entendimento do outro, das diferenças possam ser levadas também para o mundo que existe além dos muros e portões da escola: a sociedade, que é diversa, plural e cheia de contradições.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (Idem, p. 400-401).

Sobre o ensino e a aprendizagem em História o documento apresenta sete



competências específicas para o seu estudo no Ensino Fundamental, a saber:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Idem, p. 402).

A BNCC é clara e específica no sentido de que para o estudo da disciplina História enquanto área de conhecimento, o(a) estudante estará em contato direto com a existência de diferentes sujeitos históricos. E há uma ação constante para a superação das diferenças culturais, sociais, políticas e geográficas por parte de quem estuda para se alcançar ou construir uma sociedade ideal percebida em verbos, como: compreender, analisar, posicionar, intervir, relacionar, problematizar, elaborar, identificar, produzir e avaliar; e também em substantivos, como: empatia, diálogo, cooperação, respeito, ético, democrático, inclusivo, sustentável, solidariedade, responsável e diferente. Palavras que reforçam a pluralidade dos povos e que, por meio da compreensão e do respeito a existência de uma sociedade laica e plural, ou seja, um espaço de coexistência pacífica e harmoniosa é desejável e possível.

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos



séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. [...]

A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais (Idem, p. 417).

Sobre o Ensino Religioso e o seu aprendizado, o professor Marcelo Noriega Pires (2020) discute “a importância de se construir práticas pedagógicas que tenham por objetivo o combate à intolerância religiosa através do respeito às alteridades” (p. 25), práticas essas construídas com a presença da disciplina em todos os anos do Ensino Fundamental, ou seja, início e continuidade a depender do plano de curso elaborado e trabalhado pelo(a) profissional da área já no começo do processo de formação do(a) estudante. Para Pires,

O professor de História que ministre Ensino Religioso deve tentar abarcar em seu fazer docente a questão das religiosidades de maneira extremamente ampla. Porém, um mote para a construção de sua atuação poderia ser a necessidade de rompimento com os estereótipos construídos em relação às religiões de matrizes africana e indígena (p. 27).

Não discuto a prática do Ensino Religioso por professores(as) de História, o que parece ser normal no Rio Grande de Sul, realidade do professor Marcelo Noriega Pires, portanto, diferente da minha aqui em Minas Gerais. Mas, essa citação pode-se aplicar aos professores e professoras de História em nossa disciplina pois abordamos assuntos variados e em algumas séries também temos que abordar temas específicos sobre religião. E são nesses momentos que surgem as falas racistas e as práticas de intolerância religiosa em nossas aulas.

Trabalhar temas que envolvem questões religiosas é sempre muito difícil, e se torna ainda mais quando a disciplina que poderia elucidar muitos questionamentos é ofertada de forma facultativa. “A questão religiosa se apresenta de difícil abordagem, principalmente, devido à obrigatoriedade do Ensino Religioso de matrícula facultativa nas instituições de educação básica” (Venuto, 2023, p. 50).

A posição e a importância do Ensino Religioso na diversidade proposta pelo currículo



escolar a partir da década de 1980 até a BNCC, em que compõe uma área específica do conhecimento é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa presente na sociedade, sem proselitismo ou doutrinação por parte dos(as) professores(as).

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (Brasil, 2017, p. 435).

A disciplina Ensino religioso, em conformidade com o documento, deve focar na perspectiva de respeito às práticas religiosas percebidas na realidade cultural de cada educando(a) de acordo com a sua origem.

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Idem, p. 436).

O Ensino Religioso traz como característica a laicidade preconizada pelo Estado e que deve ser característica principal das instituições públicas, principalmente a escola. Como discutimos no primeiro capítulo dessa dissertação, o Brasil já foi oficialmente católico, mas, a partir da Constituição de 1891 se reconhece como laico, apesar da maioria da população ainda se reconhecer católica. E para garantir a laicidade o ensino é produzido sobre uma base científica no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, a saber, a Ciência das Religiões.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes



culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (Idem, p. 436).

Quanto ao combate à intolerância religiosa, que é uma expressão discriminatória e que gera exclusão social, a disciplina de Ensino Religioso se organiza visando a construção do conhecimento adotando a pesquisa, a observação e o diálogo como princípios mediadores. Diálogo esse que, inclusive, pode ser feito com a disciplina de História em projetos que envolvam as duas áreas do conhecimento contribuindo para a formação dos(as) estudantes e incentivando uma cultura de coexistência pacífica religiosa no interior das escolas.

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida (Idem, p.436-437).

Lembrar, recordar e dialogar são exercícios estimulados pelas Ciências Humanas em sua relação e prática de reflexão sobre o tempo, passado e presente.

Essa prática é o grande legado que os docentes desses componentes curriculares deixam para seus(suas) alunos(as). Professores(as) se deparam, não raras vezes, nas escolas de educação básica, com os casos de desrespeito às crenças. O **acontecimento terminado**, a **intolerância**, que salta aos olhos, não pode ser ignorado. É preciso estabelecer uma estratégia que se paute na construção de referências que façam as pessoas não se tornarem indiferentes aos fatos (Fabrício, 2025, p. 81).

Apesar do texto aprovado da BNCC não ter sido o que foi discutido com os profissionais das áreas dos conhecimentos que compõe o currículo das disciplinas escolares,



como defende a professora Aline Queiroz de Andrade (em pesquisa realizada em 2022), e mesmo que nossos interesses em pesquisas acadêmicas não sejam os mesmos, reforço a sua postura de defesa da escola pública enquanto lugar de diversidade e do desenvolvimento da humanidade dos seus agentes (alunos, alunas e todos os e as profissionais envolvidos na prática da Educação) e também a sua valorização. E realmente, precisamos nos libertar de muita coisa para encararmos de frente e com todas as nossas forças e vontades esse desafio.

Vivemos tempos difíceis e obscuros e a nossa melhor arma ainda é o conhecimento. No ano que marca o bicentenário da Independência do Brasil, ainda não há muito que se comemorar, ainda estamos sob a vigilância e subjugados às políticas estabelecidas pelos grandes detentores do capital, é preciso encerrar esse jugo, é extremamente necessário conhecer as engrenagens que giram esse sistema para que possamos nos libertar. A escola não é uma empresa e nem adestradora para o mercado de trabalho simples, a escola é o lugar em que a diversidade se encontra e nela deve ser respeitada, faz parte do processo de vir a ser do homem em sua humanidade e não da sua reificação e aqui está o desafio (2023, p. 9).

2.4. A coexistência pacífica como alternativa de combate à intolerância religiosa

Pensar uma comunidade que viva em harmonia, em equilíbrio, coexistindo pacificamente, é entender e reconhecer que vivemos em uma sociedade dividida ou fragmentada por várias questões contraditórias, antagônicas que possam levar a um conflito aberto, físico, belicoso e que vai além das diferenças políticas ideológicas mas ainda assim fomentadas por elas: uma guerra civil cultural e doutrinária. Lembrando que em uma sociedade democrática é comum haver críticas entre os grupos ou as pessoas, porém, alguns tem passado do ponto da tolerância usando como desculpa fazer uso da liberdade de expressão.

Os casos de violência e desrespeito relatados no Capítulo 1 e neste capítulo também, não são casos isolados, garimpados com dificuldade apenas para exemplificar esta dissertação. São práticas violentas e de desrespeito, de ataques racistas que “tem se confirmado como comuns no cotidiano escolar e aumentado consideravelmente em intensidade e quantidade” (Rodrigues, 2025, p. 86), e que, infelizmente, tem acontecido nas escolas públicas de Norte a Sul do Brasil. O problema se torna ainda mais grave porque essas violências “ocorrem dentro de uma instituição que, pelo menos em tese, tem a função de



educar para as diferenças e de fazer com que os jovens e as crianças expandam seus horizontes. No entanto, assistimos a muitos casos como esses ocorrendo em salas de aula sem que ninguém reflita sobre qual papel que temos diante desses casos” (Idem, p. 86), enquanto profissionais da Educação e, mais especificamente, professores(as) de História.

A divergência é uma característica natural da convivência. Mas, quaisquer que sejam nossas diferenças, não pode haver questão ou estado de guerra entre nós, independentemente de qual seja: social, ideológica, cultural e principalmente religiosa. Porém, a “intolerância religiosa é hoje umas das mais graves formas de discriminação entre os seres humanos” (Gross, 2020, p.28). Daí a necessidade de enxergar a escola como um espaço plural, de liberdade de pensamento e entendimento daquilo que nos torna humano, único. E serão esses(as) alunos(as) que convivem nesse espaço hoje que levarão essa consciência de convivência pacífica e atitude respeitosa para além dos muros da escola. Não é aprender apenas a tolerar o(a) outro(a), mas aprender a coexistir com o(a) outro(a), a aceitar as diferenças reciprocamente.

(...) a palavra intolerância descreve a situação que nos encontramos de não aceitação do outro cuja crença é diferente da que professamos. Ela diz exatamente que há um outro considerado inferior porque não segue os mesmos parâmetros, não crê do mesmo modo. Seu antônimo, a palavra tolerância, traz embutida uma carga prepotente, que presume a superioridade de um sobre o outro (Gross, 2020, p. 37).

A escola pública, como um todo, deve ser um espaço de convivência, acolhedor e confiável, voltado para o desenvolvimento dos(as) alunos(as). Um espaço expressivo habitado por adultos que inspiram confiança e respeito. E a sala de aula, dentro desse espaço, um lugar onde eles(as), crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens possam se sentir aceitos, seguros(as) e com liberdade para falar sobre qualquer assunto ou tema que vai além das disciplinas escolares e que seja do interesse deles(as).

O espaço escolar marca para as crianças, os(as) pré-adolescentes e os(as) adolescentes um importante lugar de socialização. Nessa coletividade, na quadra, no pátio, na biblioteca ou na sala de aula, a convivência com o outro é inevitável. É evidente que não estão sozinhos, mas, mediados e orientados por adultos, que compõe o corpo docente e a equipe de apoio da instituição de ensino. Encontros de olhares, percepções dos(as) colegas que os levam a indagações, comparações e à necessidade de aceitação. Há uma expectativa por acolhimento e identificação. Quando, nesse universo infantojuvenil, algo está em desacordo ou se mostra diferente do padrão, há frustrações, embates, implicância, desrespeito e, até mesmo, violência física e verbal (Fabrício,



2025, p. 28-29).

O ambiente escolar deve inspirar novidade para os que o frequentam. Conhecimento é novidade. E os profissionais que ali trabalham, professores e professoras também devem enxergá-la dessa forma. A escola deve ser vista como um crisol de culturas. O crisol não como um recipiente utilizado apenas para experiências em que se mistura e funde culturas como um cientista faz com substâncias diversas para formar outra diferente. Mas, como um lugar apropriado a evidenciar as melhores qualidades de alguém, sua cultura, sua vivência e sua religião.

Ao estimular, ensinar, promover e dialogar, mais do que avaliar a partir do coeficiente de inteligência (QI), é preciso estar atento às questões socioemocionais, essenciais para boa convivência em sociedade. (...). Na escola, portanto, vocabulário, repertório, apreensão de comportamentos a partir da observação do outro, pela imitação, serão decodificados, ressignificados por cada um deles. Nesse lugar, não se forma para a vida. A vida já está posta no cotidiano. Logo, forma-se com a vida. Não é simulação, é realidade. Não é exercício teórico, contudo prática que se dá na relação, no encontro e na convivência (Idem, p. 29-30).

A escola não pode ser vista como um lugar onde todos que entrarem nela sairão iguais, programados em relação ao seu modo de ver e entender o mundo. A sala de aula não é um lugar de doutrinação, como a igreja ou qualquer outro espaço religioso. Assim como os professores e as professoras não devem ser vistos como sacerdotes e sacerdotizas da Educação ou do Saber. Deve ser vista sim como um espaço de convivência respeitosa das diferenças com pessoas capacitadas, que se prepararam para estarem ali, com formação adequada, condizente com a função que cada um(a) exerce, mesmo que a remuneração seja insuficiente. Um espaço de liberdade e de inspiração, de criatividade e aprendizagem, de troca de experiências, de vivências, de socialização.

Como território da pluralidade, a escola não pode ser uma instituição homogeneizadora dos olhares e comportamentos. Acolhimento, compreensão e diálogo são ações necessárias na formação que se dá pelo exemplo. Isto significa que o comportamento do adulto será um espelho para as ações que se pretende ver manifesta na vivência de cada estudante. Autoritarismos, repressões e cerceamento das liberdades instauram uma cultura de medo, castradora da criatividade e sensibilidade humanas (Idem, p. 30).

E como lugar de vivências e convivência, de coexistência, de troca de experiências e relações éticas, esse lugar expressa vida, barulho, agitação de corpos, correria, conversas



diversas e encantamento. Mas também de responsabilidades, de percepção daquilo que pode e não pode fazer ou falar. De entender que há momentos em que se pode falar, mas há também momentos em que se deve calar para ouvir o que o(a) outro(a) tem a dizer, a comunicar, a ensinar. Como em um diálogo. De que precisa-se também do silêncio para se concentrar em uma leitura, em uma avaliação, em uma reflexão. A sala de aula enquanto lugar de ensino e aprendizagem é um espaço aberto aos diálogos.

A beleza está no mosaico da natureza humana. Expressa na correria, gritaria e agitação de meninos e meninas, curiosos por descobrir, perceber e se encantar diante do novo, em que está a viva e real escola. Novidade que apresenta a diferença sem estigmatizar, rotular e reforçar preconceitos, camuflados de boa conduta. Limites são importantes, com certeza! Entretanto, a quietude e o silêncio da alienação e da desatenção não são garantias de aprendizagem. Entorpecimento pode até evitar o barulho, mas não é garantia de que a inteligência será desenvolvida (Idem, p. 30).

O espaço da sala de aula é mediado pelo(a) professor(a), que ambienta o lugar para o desenvolvimento de sua aula. O(A) professor(a) é autor(a) de sua aula e ali acontece tudo o que ele(a) permitir dentro de combinações éticas pré-estabelecidas. Ele(a) deve ter o olhar atento a tudo o que acontece com e entre os(as) estudantes e disposição para escutá-los(as). E sensibilidade para interpretar e tratar os assuntos levantados ou os conflitos que ali surgirem.

Dentro da sala de aula, o(a) professor(a), ao construir um ambiente para o livre pensamento, deve ir além do caderno, do livro, do quadro e da mídia. Precisa oportunizar diálogo e conversa. Estimular os sentidos, promovendo a arte da escuta ativa e a sensibilização do olhar. Dessa forma, quando um(a) aluno(a) estiver na sala com trajés religiosos, além de não apoiar hostilidades e aceitar piadas, o(a) docente não é indiferente. Constrói referências significativas, denuncia tentativas de constrangimento como pauta da aula. Assim, não só cerceará a intolerância, mas também esclarecerá que tais atos são criminosos. Por mais que haja um currículo a ser ministrado, as competências só serão desenvolvidas se o(a) docente romper as fronteiras do objeto de conhecimento (Idem, p. 31).

No trabalho de conscientização das diferenças a participação dos profissionais da Educação que não estão diretamente em sala de aula também se faz muito importante, principalmente na execução de projetos elaborados para trabalhar temas culturais que abordem as diferenças e denunciem questões sensíveis como o preconceito racial e religioso e fortalecer a importância dos direitos humanos para uma melhor convivência social. “É preciso denunciar, debater e construir espaços de diálogo inter-religioso que promovam a aceitação do outro, visto como semelhante, digno dos mesmos direitos humanos” (Idem, p. 80).



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 (Venuto, 2023, p. 50).

Apesar de vivermos em uma sociedade, em um mundo que tem como característica o fácil acesso à informação, é na escola ainda que o(a) aluno(a) tem acesso ou a oportunidade de construção do conhecimento. O conhecimento sobre o outro, do diferente. Não quer dizer que ao passar pela escola as pessoas deixarão de ser intolerantes. Não é isso, infelizmente. Ao passar pela escola, enquanto lugar de conscientização, as pessoas não poderão falar que foram intolerantes porque não sabiam viver harmoniosamente em sociedade por não saberem, não conhecerem a cosmovisão do outro, dos pontos de vista de outras culturas e religiões. O(A) professor fará a mediação do diálogo em sala de aula por meio da roda de conversa com perguntas previamente selecionadas, pois “a escolha de determinadas palavras pode fazer com que se inicie um diálogo mais profícuo, que algumas resistências sejam quebradas e que o conflito diminua” (Gross, 2020, p. 37), mas outras ações podem ser necessárias para a fixação e uma visualização prática daquilo que será discutido, que dará suporte para a viabilização de uma coexistência.

A coordenação pedagógica pode articular a promoção de feiras e mostras étnico-raciais, em que as crenças e os costumes afro-indígenas sejam expostos como elementos de nosso patrimônio cultural. Assim, a partir da pesquisa, orientação dos(as) professores(as) na organização dos estandes, diálogo e debate, os(as) alunos(as) conhecerão e se apropriarão. Com a devida visibilidade, o assunto se torna familiar e não assustador. Nesses momentos, deve-se encorajar que os(as) alunos(as) adeptos(as) do Candomblé e da Umbanda, por exemplo, possam trazer para a escola roupas e objetos, a fim de decorar e servir como peças na exposição, que podem ser descritas explicadas, com orgulho por todos os alunos. Isso auxiliará na promoção de diálogo inter-religioso diminuindo a tensão e, à medida que o desconhecimento é derrubado, o desrespeito é empurrado para fora dos muros da escola. Logo, todos podem aprender que, à margem, devem ficar, não as pessoas, mas o preconceito (Fabrício, 2025, p. 32).

A escola pode se transformar em um local de expressão da cultura para além daquilo que se pretende estudar. Em projetos educacionais há a possibilidade de levar os(as) alunos(as) em passeios educacionais e culturais como museus ou galerias de arte, mas geralmente esbarramos em dificuldades como falta de verba para transporte e lanches. O espaço escolar pode ser esse museu, essa galeria de arte com o envolvimento de todos(as) em



sua organização, principalmente os(as) da área das Ciências Humanas (História, Geografia) com o Ensino Religioso, a Língua Portuguesa e a Educação Artística. Por exemplo, em uma aula, no 8º ano do Ensino Fundamental, sobre a Revolta dos Malês, surgindo o estranhamento quanto a origem dos revoltosos e suas práticas religiosas (já presenciei em uma aula ao explicar que o nome malê é de origem iorubá e significa “muçulmano”, um aluno disse que aprendeu alguns cantos em iorubá no terreiro que frequenta e foi alvo de intolerância pelos(as) colegas por isso), após a roda de conversa, com os esclarecimentos sobre a diversidade cultural e religiosa da sociedade e, consequentemente, dos alunos da própria sala de aula, da escola. Querendo ir além, o(a) docente pode propor um trabalho sobre a origem dos africanos que foram trazidos compulsoriamente ao Brasil, focando particularidades de sua cultura, como hábitos, vestimentas, alimentação, língua e religião, com o apoio de professores(as) de outras disciplinas e da coordenação pedagógica da escola para a sua execução.

A intolerância pode ser denunciada e a pluralidade religiosa apresentada por meio das histórias, das tradições, dos cultos, das vestes e indumentárias, nos diferentes meios (fotos, textos, charges, documentos de época, pinturas, literaturas, vídeos e áudios). Se essa proposta for estimulada, por mais que o estranhamento venha à tona, ritos, comportamentos e costumes, resultantes de crenças, terão livre expressão no espaço escolar, de forma respeitosa e tolerante.

Assim, pelos corredores, pátios e salas escolares, trajes, indumentárias e livros sagrados circularão sem impedimento, pois serão encarados como objetos de conhecimento. [...] Nada precisa ser exótico ou entendido como instrumento para o mal. Serão manifestações de lindas e belas experiências da diversidade humana (Idem, p. 32-33).

No combate à intolerância religiosa o que não devemos fazer é ficarmos parados, imóveis, sem ação. A construção da coexistência religiosa, sua conscientização deve ser trabalhada em todo o ambiente escolar, em todas as disciplinas e em eventos promovidos pelo corpo docente. São atividades assim que podem transformar a escola em um lugar atrativo para quem a frequenta.

Logo, pensar e agir, na luta por locais de igualdade, solidariedade, respeito e tolerância é uma urgência. Ensinar e falar sobre as tradições culturais de matrizes africanas e indígenas, ressaltando seus costumes, suas crenças, compõe um plano de aula. Assim, oportuniza-se a visibilidade do direito de expressão religiosa na sala de aula como algo que deve ser tratado sob uma perspectiva cidadã. É importante ouvir voz dos(as) alunos(as), que se orgulham de estar na escola com suas vestimentas sagradas, como devoção



às entidades, que adoram e acreditam. Se, em outros lugares, os(as) alunos(as) escutam discursos que fomentam a intolerância e o preconceito, na sala e na escola, a diversidade precisa ser fincada como uma bandeira. As pessoas precisam aprender a respeitar o espaço público como território do diálogo, em que a pluralidade não será censurada pela ignorância (Idem, 2025, p. 81-82).

Portanto, escola é lugar de pluralidade, de ensino e aprendizagem mediante diálogos diversos, questionamentos que façam os(as) estudantes refletirem sobre aquilo que ouvem ou que presenciam cotidianamente em seus outros locais de convivência. A sala de aula, a escola como um todo não pode ser visto como lugar de doutrinação, nem religiosa, nem ideológica partidária. “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” (Venuto, 2022, p. 51).

Sabemos que toda Legislação que promove a diversidade e valoriza as diferenças não têm objetivo de converter ninguém a nada. O enfrentamento que fazemos está em apontar que o racismo, como uma ferramenta da supremacia racial, nega direitos e humanidade a grupos diferenciados. Trata-se de um sofisticado sistema de manutenção do *status quo* da branquitude, alicerçado basicamente na desumanização de pessoas, considerando os seus traços fenotípicos, e na democratização e desqualificação de suas práticas (artísticas, culturais e religiosas) e produções científicas.

Por outro lado, não conheço nenhuma pessoa de terreiro (seja um adepto ou liderança) disposta a ensinar em sala de aula as suas práticas litúrgicas e religiosas. A única coisa que se quer, de verdade, é que as crianças e os jovens das comunidades de terreiro, aldeias indígenas e ciganas não sejam atacadas nem agredidas e que tenham seus direitos – de pertencimento e consciência – respeitados e garantidos nas escolas (Rodrigues, 2025, p. 98).

Portanto, ninguém está inserido nesse local para converter ninguém a nada. Mas, um lugar onde todos(as) podem demonstrar as suas crenças por meio de atitudes, de ações que exalem respeito, compreensão e amor ao próximo sem preconceito, sem fazer acepção de pessoas. Tanto pelos(as) alunos(as) que a frequentam, quanto pelos profissionais que ali trabalham.

2.5. Educação histórica reflexiva e a busca pela coexistência pacífica

Com a educação histórica e a abordagem de diferentes temáticas a partir do uso das



leis identitárias (a 10.639/2003 e a 11.645/2008), a narrativa mestra nacional (Körber, 2023) da formação da nação brasileira, tradicional em sua essência, tem sido alargada com a introdução de perspectivas de diferentes grupos sociais e de pessoas com diferentes origens culturais e étnicas, antes ignorados(as), esquecidos(as) e até mesmo apagados(as), desenvolvendo nos(as) estudantes uma educação histórica reflexiva ao trazê-los(as) para o protagonismo, para a participação direta na construção do conhecimento com as suas contribuições, dúvidas e necessidades de aprendizagem.

Segundo o historiador alemão Andreas Körber, o início do processo de desenvolvimento de uma educação histórica mais inclusiva na Alemanha teve como base as primeiras tentativas no período entreguerras (como ficou conhecido o período entre o fim da Primeira Guerra Mundial, 1918, e o início da Segunda, 1939) e depois na década de 1950, com a reformulação dos manuais de história por meio da organização de comissões e conferências compostas por historiadores alemães e dos países invadidos e povos vitimados por ela durante a sua beligerância (França, Polônia e Israel). Também com o recrutamento alemão de trabalhadores estrangeiros, entre 1960 e 1973, que contribuiu para o desencadeamento de um lento desenvolvimento da sensibilidade à diversidade cultural na pedagogia e pela tentativa de integração dos(as) seus(uas) filhos(as) na sociedade alemã.

De acordo com Körber, o conceito de diversidade cultural ganha destaque no final da década de 1990, graças à dissertação de Buzurg Alavi (1998) sobre “educação histórica numa sociedade etnicamente plural” (*apud* 2023), explorando um conceito (diversidade cultural) que já existia desde a década de 1980 e o conceito de multiperspectividade, sociedades multi e interculturais para delimitar um marco no reconhecimento da educação histórica no desempenho de um papel central no enfrentamento ao aumento da diversidade cultural na Alemanha. Körber reforça que a ideia de educação histórica de Alavi concorda com a teoria de Jörn Rüsen de que “a aprendizagem em história consiste, principalmente, em fazer as conexões entre o passado, o presente e o futuro, e não apenas aprender sobre o passado” (1983, 2005, *apud* 2023, p. 131).

A história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo, contribuindo para a formação do conhecimento histórico, portanto, da consciência histórica, como sendo “um fator básico na formação da identidade humana” (Rüsen, 2010, p. 40), que é a identidade histórica, e para que os estudantes possam por meio do processo educacional dar sentido ao passado e estabelecer conexões com o presente e o futuro, “como



fator de orientação cultural na vida prática humana” (Idem, p. 43).

Entender o conceito de educação histórica intercultural é importante para a formação do pensamento histórico de pessoas que buscam construção de uma sociedade diversificada social e culturalmente por ser resultado de um passado de imigrações (portugueses e africanos, durante a colonização e a política de branqueamento da sociedade brasileira com a vinda de imigrantes europeus, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX). A compreensão transcultural implica no fato de que as culturas são também dimensões poderosas das identidades pessoais, familiares e coletivos (Körber, 2023, p. 134). E esse desenvolvimento se dá em três etapas a partir da identificação de três elementos-chave: 1) aspectos cognitivos, que é o conhecimento de culturas individuais e das semelhanças e diferenças entre elas; 2) aspectos emocionais ou afetivos, que dependem da abertura para aprender sobre as culturas estrangeiras, da curiosidade sobre elas bem como da vontade de integrá-las na própria; e 3) habilidades complexas, que incluem reunir e harmonizar diferentes aspectos culturais e a capacidade de se comportar adequadamente em distintos ambientes culturais por meio de conhecimentos prévios em relação a elas.

A história transcultural não consiste apenas em aprender ou pensar a partir das perspectivas de outras culturas, mas, também, em desenvolver a competência para refletir sobre como a própria cultura e as culturas dos outros têm impacto na forma como as identidades das pessoas evoluem ao longo do tempo. Isso significa compreender que as culturas são construções sociais. Não identifica os estudantes como membros de um grupo específico, nem lhes nega as suas próprias afiliações culturais. Em vez disso, fornece-lhes *insights* sobre como a sua própria cultura e outras culturas foram construídas ao longo do tempo. Isso lhes permite ampliar suas perspectivas. Cria a oportunidade de se envolverem com temas que consideram as diferenças entre as pessoas no passado e como isso influencia o presente, além da variedade de maneiras pelas quais as pessoas são diferentes (Idem, p. 136).

Cultivar uma coexistência cultural e religiosa pacífica é possível a partir da identificação desses três elementos-chave, pois requer consciência dos limites da própria compreensão cultural, o conhecimento das desigualdades históricas e das assimetrias culturais de poder e uma vontade de mudar as próprias perspectivas, não ter medo de ameaças e ter a determinação de evitar estereótipos ou pretender uma superioridade cultural em relação a outrem, também requer tolerância com determinados aspectos culturais externos caso lhes pareçam estranhos; e uma sensibilidade dirigida ao impacto das experiências passadas e presentes nos membros de outras culturas. O que acontece com você pode acontecer também



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



com o(a) outro(a).

Embora tal foco reflexivo não possa ser imposto aos estudantes, questionando as suas próprias identidades de uma forma inquisitiva, a educação histórica transcultural deve sempre lhes dar uma oportunidade de refletir sobre a sua própria posição e perspectivas, e sobre as dos outros, bem como as suas interrelações (Idem, p. 141).

Essa compreensão da cultura nos faz entender como ela era aceita e vivida em diferentes tempos históricos e a forma como progrediu a partir da inclusão de novos elementos e pontos de vista resultado do contato e da convivência de diferentes povos.



3. Material Didático Proposto

Em maio de 2024, foi realizada nas escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental a Semana da Escuta das Adolescências⁵⁷, uma ação estratégica entre Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com o intuito de conhecer os(as) estudantes dessa etapa da vida estudantil nas redes estaduais, distrital e municipal de Educação para a construção de uma política nacional de fortalecimento dos anos finais do Ensino Fundamental, dentro de um processo de ensino-aprendizagem coerente para essas faixas etárias.

www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/linha-do-tempo

 Ministério da Educação

O que você procura?

2024

Agosto

- Seminário Internacional dos Anos Finais
- Encontro presencial de formação da RENAPEA

Julho

- Devolutiva da Semana Nacional da Escuta das Adolescências nas Escolas
- Lançamento do Guia de apoio às transições e alocações de matrículas

Junho

- Lançamento da política
- Apoio técnico ao eixo 1: Sumário técnico do Guia Governança de apoio às transições e alocações de matrículas

Maiο

- Webinário técnico sobre os anos finais
- Realização da Semana Nacional da Escuta das Adolescências nas Escolas

Abril

- Webinário técnico sobre os anos finais

Janeiro a março

- Construção da Semana da Escuta e de proposta do programa Escola das Adolescências junto à Undime e ao Consed

2023

Dezembro

- Seminário Nacional Escola das Adolescências

Linha do tempo da organização do Programa

⁵⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/semana-da-escuta-das-adolescencias>. Acesso em: abr. 2026.



O objetivo com essa ação é, segundo o governo, “compreender suas necessidades específicas, valorizando a etapa de desenvolvimento em que se encontram” (Brasil, 2025). Para tal, a Semana foi executada em dois momentos: um de escuta na escola, com a mediação dos(as) profissionais da Educação, “com o objetivo de oferecer insumos para a escola e a rede de ensino para seu planejamento; outro de preenchimento individual de um questionário (formulário eletrônico) “possibilitando a expressão de visões e anseios sobre o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem” (Idem).

Para a realização da Semana da Escuta das Adolescências na Escola, os instrumentos utilizados, tanto as atividades propostas quanto o questionário, foram elaborados para serem aplicados nos 6º/7º e 8º/9º anos, ou seja, dois grupos de instrumentos para os quatro anos do Ensino Fundamental 2, sendo um grupo para os anos iniciais (6º e 7º) e outro grupo para os anos finais (8º e 9º).

A política nacional planejada a partir da união de esforços desses três órgãos foi batizada de Programa Escola das Adolescências⁵⁸, definido como:

O Programa Escola das Adolescências é um programa de fortalecimento para os anos finais do ensino fundamental. Ele conjuga esforços da União, dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal e tem como objetivo construir uma proposta para a referida etapa que se conecte com as diversas formas de viver a adolescência no Brasil; promova um espaço acolhedor; e impulse a qualidade social da educação, melhorando o acesso, o progresso e o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa é uma estratégia do Governo Federal de apoio técnico-pedagógico e financeiro, que inclui a produção e a divulgação de guias temáticos sobre os anos finais do ensino fundamental e incentiva financeiramente escolas priorizadas segundo critérios socioeconômicos e étnico-raciais.

A etapa que abrange do 6º ao 9º ano do ensino fundamental enfrenta muitos desafios, mas o Programa Escola das Adolescências foca em oportunidades como:

- promover a colaboração entre os entes federativos para reduzir desigualdades educacionais;
- dialogar com interesses, contextos e demandas adolescentes;
- potencializar o momento singular de desenvolvimento físico, emocional, intelectual, social e cultural para promover aprendizagens essenciais; e
- recompor aprendizagens para diminuir a evasão e o abandono escolar (Idem).

Com essa iniciativa foi pensada para contribuir com “a construção de uma escola mais acolhedora, que impulse o desenvolvimento integral dos estudantes e promova

⁵⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias>. Acesso em: abr. 2026.



aprendizagens significativas para as adolescências”, de acordo com o Guia para Professores (2024, p. 4). Para isso, foram realizadas escutas qualificadas com estudantes adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental para identificar suas percepções em relação ao ambiente escolar e sugerir pontos de melhoria, a partir das atividades propostas como rodas de conversas e elaboração de cartas, e o preenchimento de um questionário quantitativo elaborado pelo MEC, com perguntas tendo como eixos centrais: o que aprender na escola; Como aprender melhor; Como ter uma convivência melhor na escola; e como participar mais.

O foco nas adolescências se dá por considerá-los sujeitos centrais das escolas de anos finais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo que para esses(as) estudantes a escola ocupa um papel central em suas vidas. “Escutá-los permite acessar informações que podem conectar o currículo à realidade e promover maior engajamento das atividades pedagógicas, e consequentemente, na aprendizagem” (Idem, p. 7).

No período da adolescência, os estudantes:

- Vivem transições e descobertas com mudanças de responsabilidades entre infância e a vida adulta;
- Experimentam transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais;
- Entram em uma fase repleta de oportunidades para o seu desenvolvimento;
- Estão em processo de construção da sua identidade;
- Expandem seu círculo social e buscam pertencer a um grupo;
- Enfrentam os estereótipos e os estigmas da adolescência (Idem p. 8-9).

A metodologia de escuta utilizada foi a promoção de dinâmicas coletivas nas escolas, guiadas por professores(as), em cada turma de anos finais e orientações para que os(as) estudantes respondam ao questionário individual. Para isso, foram propostas:

- **Rodas de conversas:** momento coletivo em todos(as) os(as) estudantes têm a oportunidade de se expressar e executar a escuta dos(as) colegas simultaneamente. Essa estratégia, se bem organizada e conduzida, pode estimular o desenvolvimento de competências, fortalecer a participação democrática e construir um ambiente de acolhimento na escola, já que a escola pode ser entendida, teoricamente, como ambiente seguro para falar sobre diversos assuntos, dos mais simples aos mais complexos, de seu cotidiano.
- **Produção de cartas:** atividade versátil e significativa para ser aplicada em diferentes contextos educacionais. Os(As) estudantes devem imaginar um destinatário e relatar o que desejassem. Com essa atividade os(as) estudantes



teriam a possibilidade de se conectarem com suas percepções, sonhos, desenhos e sentimentos em relação à escola.

- **Perspectiva de estudante:** metodologia que incentiva os(as) adolescentes a explorarem a percepção sobre a escola a partir de uma nova óptica. Utilizando, câmeras fotográficas (dos dispositivos móveis) ou por meio da produção de desenhos, eles(as) registrariam espaços do ambiente escolar para refletir sobre seus sentimentos, fazeres e potências.
- **Laboratório de soluções:** estratégia que estimula o trabalho em grupo para promover transformações na escola. A partir da identificação de um problema específico e prioritário, os(as) estudantes são incentivados a exercitar a criatividade e a refletir de forma crítica para desenvolver soluções que contribuam com o espaço escolar.
- **Questionário individual:** composto por 14 perguntas em que convida os(as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, de forma anônima, a pensarem sobre a escola e identificarem pontos que poderiam ser melhorados.

Dessas atividades propostas, a única que foi encaminhada de forma automática ao MEC foi o questionário. Nas demais, as escolas receberam orientações e sugestões para refletir de forma coletiva sobre essa etapa da escuta na escola as percepções dos(as) alunos(as).

A roda de conversa foi considerada no Roteiro Orientador (2024) dos 6º/7º e 8º/9º como a principal atividade recomendada para a Semana da Escuta, por se tratar de um “momento coletivo em que todas as pessoas participantes têm a oportunidade de se expressar e, ao mesmo tempo, aprender a ouvir colegas” (p. 6). É a que proponho utilizar como material pedagógico no combate à intolerância religiosa no contexto da sala de aula. Para a sua execução, foi proposto o seguinte roteiro:

- Público: Estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; Estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (são dois Roteiros Orientadores).
- Duração estimada: 2 aulas.
- Preparação:
 - Organize os estudantes em círculo;
 - Explique a finalidade da atividade e relevância da participação de cada pessoa;
 - Caso alguém não queira participar, organize com a gestão escolar um espaço em que esta pessoa possa ficar enquanto a escuta acontece;



- Para atrair a atenção da turma, prepare a sala ou outro espaço para que esse momento seja lúdico e divertido;
- Faça combinados prévios com a turma para garantir o bom andamento da atividade.
- Materiais:
 - Escolha um objeto para os estudantes passarem pela roda enquanto falam, como por exemplo uma caneta, um apagador, uma bola, entre outros. Esse item irá desempenhar o papel de um objeto ou bastão da fala, garantindo que todos tenham a oportunidade de se expressar de forma respeitosa e organizada (Idem, p. 6-7).

Para iniciar a aplicação, os(as) professores(as) foram orientados(as) a fazer uma apresentação e estabelecer alguns combinados para garantir que a atividade aconteça de forma respeitosa e produtiva, como:

Passo 1: Apresentação e combinados (20 minutos)

- Sugestões de combinados:
 - Todos terão a chance de falar, mas pode ser que não dê tempo para todos comentar tudo, por isso os tempos de fala de cada pessoa serão equilibrados para que a turma toda possa ser escutada;
 - Vocês serão chamados aos poucos para interagir e contribuir com a discussão. Para isso, basta levantar a mão e segurar o objeto que simboliza o “bastão de fala” (caneta, pincel);
 - Prestem atenção no tempo de fala para que todos tenham a oportunidade de se expressar. Enquanto outra pessoa estiver falando, evite interrupções;
 - Esse é um bom momento para enfrentar a timidez. E quem já costuma falar, deve assumir o compromisso de estimular quem ainda se sente inseguro, pois queremos ouvir todas as vozes; contudo, é importante não pressionar ou obrigar quem não se sinta confortável;
 - Tomem cuidado para não repetir a mesma coisa que outras colegas já falaram. Tente sempre acrescentar pontos novos na conversa;
 - Lembrem-se que a roda de conversa não é uma batalha de opiniões. Ninguém ganha, ninguém perde, não tem certo nem errado;
 - Cada pessoa tem uma experiência, um lugar de origem e uma história de vida. A diversidade de visões contribui com a conversa.
 - O nosso compromisso é de manter o sigilo e respeito às informações que serão compartilhadas no grupo, para evitar que o que uma pessoa comentou seja compartilhado de forma constrangedora em outros ambientes da escola;
 - Todo mundo sabe, mas não custa falar: vamos respeitar a visão de todo mundo, mesmo sendo diferente da nossa;
 - Opiniões diferentes devem ser respeitadas, mas não toleraremos: falas agressivas, abusivas, preconceituosas ou intolerantes em relação à identidade, cultura ou religião das pessoas.
- Apresente o objeto com o superpoder da fala: pode ser uma caneta ou um apagador, por exemplo. Explique para os estudantes que cada pessoa terá a oportunidade de falar enquanto estiver segurando esse item. Quando estiver, deverá prestar atenção e praticar a escuta atenta ao que seus e suas colegas compartilham.



- Após explicações, iniciem a primeira rodada com uma atividade de quebra-gelo. Solicite aos estudantes que passem o objeto pela roda e definam, em uma palavra, o que a escola representa para cada participante.

Passo 2: Conversa aberta (55 minutos)

- A partir das perguntas norteadoras apresentadas aqui, organize rodadas de perguntas sobre os temas aprendizado, participação, clima e convivência e inovação.
- Faça a mediação da conversa e cuide do tempo para que todas as pessoas se sintam estimuladas e tenham oportunidades de falar.

Perguntas orientadoras

- **Aprendizado:**
 - O que vocês aprenderam na escola que fez mais sentido para vocês? Por que?
 - Tem algo que vocês não aprenderam na escola que gostariam de aprender?
 - O que poderia ser feito na escola para melhorar o aprendizado de todo mundo?
 - O que faz com que vocês se sintam interessados em aprender algo novo?
- **Participação:**
 - Estudantes participam das decisões que são tomadas na escola?
 - Como essa participação pode ser ainda mais intensa?
 - Vocês sentem que a escola está conectada com a comunidade?
 - As famílias participam das atividades na escola?
 - Como aproximar mais a escola da comunidade e das famílias?
- **Clima e convivência:**
 - Você gosta do espaço da escola?
 - Como ele poderia ser mais alegre e acolhedor?
 - Vocês acham que a nossa escola é um lugar que acolhe os estudantes?
 - Como vocês avaliam a convivência entre estudantes da escola? E a convivência entre estudantes e professores? E entre estudantes e outros funcionários? O que vocês fariam para melhorar essa convivência?
 - O que vocês fazem quando se chateiam com algo na escola?
 - Vocês procuram a ajuda de alguém? De quem?
- **Inovação:**
 - O que é uma escola inovadora para vocês?
 - O que tem em uma escola inovadora?
 - Quais temas inovadores vocês gostariam que fossem conversados aqui na escola?
 - Nossa escola pode ser considerada uma escola inovadora?
 - Como nossa escola pode ser mais inovadora?
 - O que vocês fariam para apoiar a melhoria da escola?

Passo 3: Síntese e encerramento (25 minutos)

- Para concluir a discussão, sugira a turma a sistematização dos principais tópicos abordados de uma maneira criativa. Podem ser utilizadas diversas estratégias, como a criação de uma nuvem de palavras, exposição de mensagens em um mural, elaboração de reportagens e manchetes de jornal, produção de vídeos, entre outras possibilidades. O objetivo é consolidar as ideias discutidas e fomentar o interesse em novas discussões.



- Pontos de atenção e dicas
 - Cuide para que todos os estudantes tenham oportunidade de falar;
 - Tente utilizar materiais para desenho, colagem ou bilhetes que sejam escritos no momento do encontro, a fim de contemplar estudantes mais tímidos, ou com alguma questão que impeça a comunicação falada;
 - Durante a roda de conversa podem surgir questões sensíveis, como uma pessoa relatar que está se cortando, que sofreu *bullying* ou está enfrentando um problema de família grave. Se necessário, procure a coordenação ou a gestão escolar para acionar redes de ajuda e proteção para os adolescentes;
 - Ao incluir novas perguntas, tome cuidado para não transformar a roda de conversa em um espaço de reclamações. Faça a mediação para que os estudantes também apresentem sugestões para melhorar a escola;
 - Tente ir além de questões apenas de infraestrutura. Acolha essas questões e depois direcione-os para outras, valorizando a opinião dos estudantes, mas estimulando que possam vir contribuições sobre outras dimensões;
 - Com uma linguagem simples, estimule os estudantes a refletirem sobre as relações, os jeitos de aprender, os sentidos da escola e os espaços de participação;
 - Ao trazer perguntas sobre a dimensão da escola inovadora, provoque discussões para os adolescentes refletirem sobre o que é inovação e que ela não está relacionada apenas à tecnologia, mas também pode englobar inovação social, nas relações, em processos da turma e da escola (Idem, p. 7 a 12).

O documento segue com as orientações das outras atividades, mas, como meu foco é o diálogo como ferramenta de combate da intolerância religiosa por meio da conscientização para tornar a escola pública um lugar mais seguro e acolhedor para o público dessas faixas etárias resultando inclusive na diminuição da evasão escolar, mantereí o foco na roda de conversa.

3.1. Roda de Conversa: diálogo para a conscientização no combate à intolerância religiosa na sala de aula.

Uma das formas para se combater a intolerância religiosa na escola é trabalhar a conscientização dos(as) adolescentes por meio do diálogo através de uma boa roda de conversa. Não será uma tarefa fácil. Nem todos(as) estão abertos(as) ao diálogo. Muitos(as), por conta da doutrinação religiosa não vão querer participar, ou vão querer usar esse espaço para transmitir a mensagem da sua religião. Mas, ainda assim, para a construção de um ambiente seguro, saudável, acolhedor, é a melhor atividade a ser feita.



O diálogo é a forma de conversa na qual existe espaço para que os participantes percebam e desafiem suas pressuposições de raiz, construídas ao longo de suas vidas e com as quais formam um senso de compreensão da realidade, seus paradigmas, que ocorre quando os participantes são capazes de colocar essas pressuposições de raiz, as suas e a dos outros, em suspenso (Gross, 2020, p. 35-36).

A roda de conversa como resultado de um processo de diálogo pode levar a uma melhor compreensão das discordâncias. O esforço do diálogo visa, sobretudo, à convivência genuína em meio à diferença cultural, às diversas visões de mundo que carrega cada religião. Viver respeitando sempre o(a) outro(a), em paz, com harmonia apesar das diferenças, ou seja, coexistir pacificamente em meio às diferenças.

Na incidência do diálogo vislumbramos a possibilidade da prática inclusiva dos sujeitos que tem crenças diferentes, ou mesmo dos que têm com os que não têm. Ferramenta que possibilita a suspensão do que separa para propiciar a reflexão do que é comum a todos enquanto humanos, o diálogo pressupõe sempre mais de um, que será sempre o outro. Se conseguirmos vê-lo não como um adversário a ser vencido, mas como o outro que se completa na humanidade da criação, estaremos no caminho de viver juntos, de viver integralmente, de viver em harmonia, de viver com o semelhante: com-viver. É disso que precisamos: não há que tolerar nada, não há que admitir divergências. É preciso tão somente respeito nessa convivência de seres humanos com todas as suas ricas e diversas características, com seus livres pensamento e desejo. A convivência pressupõe um processo de construção de aceitações (Idem, p. 37).

Para dialogar com os alunos, conscientizá-los(as), primeiro o(a) professor(a) precisa trabalhar alguns conceitos básicos e extremamente fundamentais, necessários para tal atividade:

- Primeiro conceito, explicar para os(as) alunos(as) o que é religião. Mostrar que religião não é um conceito singular, mas plural, universal, um campo complexo de cosmovisões variadas pois cada grupo étnico, povo ou nação enxerga o mundo à sua maneira e o explica de acordo com as próprias experiências religiosas vividas e isso define suas visões de mundo, e que, se esse conceito for apropriado por um grupo específico alheio e adotado por algum Estado isso gera inúmeros conflitos de preconceito racial e de intolerância religiosa por sujeitar a vontade de um grupo, de uma etnia, de um povo a regras, leis, vontades ou forças externas estranhas à sua cultura. Sendo a religião um conceito plural e o Brasil um país laico, não existe um critério que permita estabelecer com objetividade qual religião é verdadeira ou qual é



falsa. Essa é uma visão interna característica de cada uma tratada dentro das suas particularidades e dos seus locais de culto, de reunião, não na escola pública;

- Segundo conceito, explicar o que é laicidade. Explicar que após a separação da Igreja, o Estado por lei deve manter-se neutro, sem ajudar ou discriminar a fé de ninguém. Pode haver cooperação entre ambos visando o interesse público como, por exemplo, em obras de cunho social. O que não pode acontecer é o Estado legislar especificamente em matéria religiosa, privilegiar instituições religiosas ou subvencionar cultos, pois isso está fora dos limites de sua organização, abaixo de sua dignidade, de seu campo de competência. O conceito de laicidade deve ser entendido como autonomia e neutralidade entre a esfera política e a realização de atividades da esfera religiosa. Ou seja, Estado laico significa que o seu ordenamento jurídico não pode se vincular a nenhum credo religioso. Deve ser distinguida de qualquer religião. Na prática essa autonomia e neutralidade deve permear a manifestação das diversas opiniões, seja de religiosos (cristãos de todas as vertentes, indígenas, todas as matrizes africanas e orientais), ateus, agnósticos ou de qualquer corrente ideológica política e/ou doutrinária;
- Outro conceito básico e igualmente necessário é o da própria intolerância religiosa. Mostrar que, assim como o preconceito racial, a intolerância é crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência, é a perseguição por motivo religioso. E mesmo que ela aconteça como uma forma branda de violência – como xingamentos ou piadas, por exemplo – em que não existe agressão física ou destruição de patrimônio, aconteça como uma agressão moral, um modo de violência simbólica, esse tipo de intolerância se constitui em agressão – simbólica ou física, de maior ou menor letalidade – contra quaisquer membros de grupos religiosos. Violência é violência. A intolerância religiosa no Brasil está intimamente ligada às teologias defendidas e praticadas pelas igrejas cristãs de modo geral pelo fato de ser um país majoritariamente cristão ainda que laico, pela herança cultural católica trazida pelos portugueses no ato da colonização e o período que perdurou por 389 anos, somando com o Brasil Império, já independente, porém ainda com características portuguesas. Portanto, a intolerância religiosa é alimentada na sociedade, e na escola por tabela, por componentes como a negação da diferença, o ódio e o fanatismo religioso.



- E é função do(a) professor(a) ensinar que o contrário da intolerância religiosa não é a tolerância, conceito que traz embutido uma carga prepotente, que presume a superioridade de um sobre o outro, e sim a coexistência. Mostrar que vivemos em uma sociedade dividida ou fragmentada por várias questões contraditórias, antagônicas que sem a compreensão do outro, podem levar a um conflito aberto, físico, belicoso, uma guerra civil cultural e doutrinária. Lembrando que em uma sociedade democrática, como a nossa, é comum haver críticas entre os grupos ou as pessoas, porém, alguns tem passado do ponto da tolerância usando como desculpa fazer uso da liberdade de expressão, colocando a dignidade e a vida do(a) outro(a) em risco. A divergência é uma característica natural da convivência. Mas, quaisquer que sejam nossas diferenças, não pode haver questão ou estado de guerra entre nós, independentemente de qual seja: social, ideológica, cultural e principalmente religiosa. Daí a necessidade de enxergar a escola como um espaço plural, de liberdade de pensamento e entendimento daquilo que nos torna humano, único. Mostrar que ninguém está inserido nesse local para converter ninguém a nada, pois não é lugar de doutrinação. Mas, um lugar onde todos(as) possam demonstrar as suas crenças por meio de atitudes, de ações respeitadas, exalando compreensão e amor ao próximo sem preconceito, sem fazer acepção de pessoas. Tanto pelos(as) alunos(as) que a frequentam, quanto pelos profissionais que ali trabalham.

Todos com suas religiões têm o direito de se expressar, porém, sem ter a pretensão de substituir o Estado devido a algum desacordo, já que esse direito não é absoluto pois não pode ser usado para violar a liberdade de escolha de outras pessoas, mas a busca de uma coexistência pacífica e produtiva entre os vários credos religiosos e ideologias. O conceito de laicidade do Estado deve ser entendido, portanto, como a existência de uma sociedade pluralista. O(A) cidadão(ã) deve entender e aceitar que outro conceito importante, a religião, que também é plural, é numerosa e diversa de acordo com a origem geográfica de cada grupo étnico e, por isso, nem todos tem os mesmos pontos de vista em relação ao mundo, mas que cada religião possui uma cosmovisão específica sobre tudo.

Seguindo o exemplo das rodas de conversas da Semana de Escuta das Adolescências na Escola é que escolho dialogar para conhecer. Para isso, proponho a atividade de acordo com o Roteiro Orientador descrito na sequência.



Roteiro Orientador para a Roda de Conversa

Diversidade Religiosa e Enfrentamento à Intolerância na Escola



Cristianismo · Espiritismo · Umbanda e Candomblé · Diálogo e diversidade
(símbolos ilustrativos e genéricos — a escola acolhe todas as crenças e também quem não professa nenhuma)



OLÁ, PROFESSOR(A)!

Este roteiro foi elaborado para apoiar a realização de uma atividade pedagógica conhecida como Roda de Conversa, uma mobilização específica realizada nas aulas de História para a promoção de uma escuta qualificada com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, por ser uma fase em que, no período da adolescência, os(as) estudantes:

- vivem transições e descobertas com mudanças de responsabilidades entre a infância e a vida adulta;
- experimentam transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais;
- entram em uma fase repleta de oportunidades para o seu desenvolvimento;
- estão em processo de construção da sua identidade;
- expandem seu círculo social e buscam pertencer a um grupo; e
- enfrentam os estereótipos e os estigmas da adolescência.

A metodologia apresentada ajudará você a identificar as percepções da sua turma em relação à intolerância religiosa na escola, promotora de bullying e evasão escolar, por meio do diálogo com e entre os(as) alunos(as) em um ambiente em que já estão familiarizados(as): a sala de aula.

Por meio da roda de conversa, os(as) estudantes terão a oportunidade de se expressar e ouvir os(as) colegas, contribuindo com a construção de uma escola de anos finais mais acolhedora, segura e significativa.

A participação dos(as) estudantes nessa atividade se constitui em uma oportunidade única de apoiar o desenvolvimento de uma sociedade consciente e respeitosa, voltada para o fortalecimento de um valor essencial nos anos finais do ensino fundamental: a coexistência religiosa pacífica.

Boa roda de conversa!

Professor Leandro Ferraz Pereira



INFORMAÇÕES GERAIS

Público alvo: Estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

- Duração estimada: 3 aulas (podendo variar conforme a percepção do(a) professor(a)).

Preparação

- Organize os estudantes em círculo;
- Explique a finalidade da atividade e a relevância da participação de cada pessoa;
- Caso alguém não queira participar, ficará sentado(a) fora da roda apenas escutando, sem direito à intervenção;
- Faça combinados prévios com a turma para garantir o bom andamento da atividade.

Materiais

- Escolha um objeto para os estudantes passarem pela roda enquanto falam — uma caneta, um apagador, uma bola, um livro, entre outros. Esse item desempenhará o papel de "objeto da fala", garantindo que todos tenham a oportunidade de se expressar de forma respeitosa e organizada.

Sugestões de combinados

- Organize a sala de aula em um grande círculo;
- Todos terão a chance de falar, mas pode ser que não dê tempo para todos comentarem tudo — por isso os tempos de fala serão equilibrados para que a turma toda possa ser escutada;
- Vocês serão chamados aos poucos para interagir. Para isso, basta levantar a mão e segurar o "objeto de fala";
- Prestem atenção no tempo de fala para que todos tenham a oportunidade de se expressar. Enquanto outra pessoa estiver falando, evite interrupções;
- Esse é um bom momento para enfrentar a timidez. Quem já costuma falar deve estimular quem ainda se sente inseguro(a) — sem pressionar ou obrigar quem não se sinta confortável;
- Tomem cuidado para não repetir o que já foi dito. Tentem sempre acrescentar pontos novos à conversa;
- Lembrem-se: a roda de conversa não é uma batalha de opiniões. Ninguém ganha, ninguém perde, não existe certo nem errado;
- O objetivo é informar e promover respeito, não debater qual religião é "certa" ou "errada";



- Cada pessoa tem uma experiência, um lugar de origem e uma história de vida — a diversidade de visões enriquece a conversa;
- Compromisso com o sigilo: o que for compartilhado no grupo não deve ser repetido de forma constrangedora em outros ambientes da escola;
- Vamos respeitar a visão de todo mundo, mesmo sendo diferente da nossa;
- Opiniões diferentes devem ser respeitadas, mas não toleraremos falas agressivas, abusivas, preconceituosas ou intolerantes em relação à identidade, cultura ou religião das pessoas;
- O Estado é laico e, portanto, a escola pública também é laica e deve acolher a todos;

Base legal: o Art. 20 da Lei nº 7.716/1989 (Lei do Racismo) tipifica como crime praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional — pena de reclusão de um a três anos e multa, agravada em caso de divulgação nazista (Art. 20, § 1º).

Apresente o objeto com o "superpoder da fala". Explique que cada pessoa poderá falar enquanto estiver segurando o item — e que quem não estiver com ele deve praticar a escuta atenta.

Inicie a primeira rodada com uma atividade de quebra-gelo: peça que os estudantes passem o objeto pela roda e definam, em uma palavra, o que a escola representa para cada um(a). Em seguida, pergunte sobre a religião de cada estudante e se gostariam de comentar, resumidamente, características da religião que professam. O(A) professor(a) pode puxar o assunto compartilhando um pouco da própria experiência.

Religiões no Brasil — Censos 2010 e 2022

Grupo religioso	Varição 2010 → 2022
Católicos	Redução de 8,3 p.p. — de 65,0% (2010) para 56,7% (2022).
Evangélicos	Aumento de 5,2 p.p. — de 21,7% (2010) para 26,9% (2022).
Espíritas	Redução de 0,3 p.p. — de 2,1% (2010) para 1,8% (2022).
Umbanda e Candomblé	Aumento de 0,7 p.p. — de 0,3% (2010) para 1% (2022).
Outras religiões	Aumento de 1,3 p.p. — de 2,7% (2010) para 4% (2022).
Sem religião	Aumento de 1,4 p.p. — de 7,9% (2010) para 9,3% (2022).

Fonte: Agência de Notícias do IBGE. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: jul. 2026.



PASSO 2 — CONVERSA ABERTA (50 MINUTOS)

Faça a mediação da conversa e cuide do tempo para que todas as pessoas se sintam estimuladas e tenham oportunidade de falar.

Perguntas orientadoras

1. Alguém aqui já presenciou ou sofreu algum tipo de desrespeito (intolerância) por causa de sua crença (ou falta dela)? Como se sentiu?
2. Você já se pegou fazendo um julgamento ou comentário preconceituoso sobre uma religião diferente da sua?
3. Por que existe tanta intolerância religiosa no Brasil, mesmo sendo um país laico?
4. De que forma o etnocentrismo (achar que a sua cultura/crença é superior) contribui para a intolerância religiosa?
5. Como podemos abordar a diversidade religiosa na escola sem fazer proselitismo (tentar converter o outro à sua religião)?
6. O aumento da pregação religiosa em espaços públicos/escolares pode levar ao aumento da intolerância religiosa?
7. Como a escola pode ser um espaço seguro para alunos(as) de todas as crenças ou sem religião?
8. O que podemos fazer no dia a dia para combater a intolerância religiosa?
9. Como o diálogo e a abertura para conhecer diferentes religiões podem diminuir o preconceito?
10. É possível "exterminar" esse tipo de intolerância na escola e na sociedade em geral? Como construir o respeito mútuo?



PASSO 3 — SÍNTESE E ENCERRAMENTO (50 MINUTOS)

Para concluir a discussão, proponha à turma a sistematização dos principais tópicos abordados de forma criativa: nuvem de palavras, mural de mensagens, reportagens e manchetes de jornal, produção de vídeos, entre outras possibilidades. O objetivo é consolidar as ideias discutidas e fomentar o interesse em novas conversas sobre o tema, sempre que necessário.

Pontos de atenção e dicas

- Cuide para que todos os(as) estudantes tenham oportunidade de falar;
- Podem surgir questões sensíveis — como relatos de automutilação, bullying ou problemas familiares graves. Se necessário, procure a coordenação ou a gestão escolar para acionar redes de ajuda e proteção aos(as) adolescentes;
- Ao incluir novas perguntas, evite transformar a roda de conversa em um espaço só de reclamações — medeie para que os(as) estudantes também apresentem sugestões de melhoria para o ambiente escolar;
- Com linguagem simples, estimule os(as) estudantes a refletirem sobre as relações, os jeitos de aprender, os sentidos da escola e os espaços de participação;
- Reorganize a sala como estava antes da roda de conversa.



Considerações Finais

A intolerância religiosa acontece no dia a dia das escolas públicas de uma forma tão comum, tão arraigada, tão interiorizada por nós, que em muitos casos não a percebemos em meio a tantas outras formas manifestas na comunidade em geral. Vivemos em uma sociedade que naturalizou o preconceito há muito tempo, desde a sua formação com a chegada dos portugueses a essas terras em 1500 e que nos próximos 322 anos faria dessa a sua principal colônia de exploração. Os portugueses “se foram”, o Brasil se tornou um país independente em 1822, mas as práticas de desrespeito social, de racismo, em uma sociedade escravocrata, de hábitos conservados já haviam feito da intolerância lugar comum entre os e as habitantes desse imenso país como uma herança maldita deixada por eles.

Em 1889 mudou-se o regime político de monarquista para republicano e com a Constituição de 1891 o Brasil tornou-se um país laico, mas hábitos, conceitos e valores não se mudam do dia para a noite. Em pleno século XXI, ainda convivemos com os efeitos colaterais dessa herança cristã católica deixada pelos portugueses e também sob os efeitos de uma sociedade que cultivou a escravidão dos povos africanos por quase 400 anos. Nessa sociedade “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” (Venuto, 2022, p. 55).

Nas últimas décadas assistimos ao crescimento da população evangélica, crescimento esse que veio acompanhado pelos projetos de poder das instituições que mais se destacam, como as Assembleias de Deus (pentecostal, com suas diferenças doutrinárias internas), com uma grande quantidade de representantes no poder legislativo da nação, deputados federais que compõe a Frente Parlamentar Evangélica, também conhecida como Bancada Evangélica, passando pela Igreja Universal do Reino de Deus (neopentecostal), de Edir Macedo, detentora de um partido político próprio e com um representante de peso no poder executivo da Unidade Federativa mais rica da União, chegando até a Igreja Presbiteriana (tradicional herdeira direta da Reforma Protestante calvinista) com a representação de um ministro “terrivelmente evangélico” no Superior Tribunal Federal e outro que já foi titular no Ministério da Educação e da Cultura no governo anterior. Além desses, nesse mesmo período a Procuradoria Geral da República (PGR) foi ocupada por um magistrado alinhado às pautas



moralistas evangélicas, com muita proximidade àquele que vem se tornando o principal articulador político nos púlpitos assembleianos brasileiros, o pr. Silas Malafaia.

O ambiente escolar, por sua vez, reflete a sociedade civil com os alunos e alunas defendendo as posições políticas de seus pais mesmo sem compreender necessariamente o que isso significa. Também reproduzem os discursos religiosos que aprendem em casa e nas instituições religiosas a que pertencem, evangélicos em sua maioria, pentecostais e neopentecostais.

Além desses fatores observados entre os(as) alunos(as), há também os posicionamentos dos(as) profissionais da Educação, dos(as) trabalhadores em geral das escolas que também manifestam suas crenças muitas vezes sem se preocupar com a laicidade que deveria ser característica do serviço público, gerando casos de intolerância religiosa e racismo. Situações exemplificadas pela defesa de programas educacionais inconstitucionais, como o Programa Escola Sem Partido, que tenta esvaziar o senso crítico na Educação e impor uma agenda de cunho moral religioso sob a bandeira da liberdade de expressão. Porém, como tudo é importado dos Estados Unidos da América, a defesa da plena liberdade de pensamento, expressão e religião (como realização de reunião pacífica no ambiente escolar) deve ser bem entendido como “não como liberdade a qualquer pessoa exercer sua própria religião, mas como “a liberdade de uma religião impor suas crenças a outras”, no caso, a religião cristã” (Pereira, 2025, p. 146).

Na visão dominionista dessas instituições religiosas, cada pessoa possui um chamado divino, propósito específico que deve ser cumprido pois assim estará fazendo a vontade de Deus. E esse propósito é sempre evangelístico: levar a palavra de salvação a todas as pessoas de todas as nações, a começar pelo lugar onde você vive ou transita, no caso a escola, para os(as) alunos(as) adolescentes, pré-adolescentes e jovens, que é também o local de trabalho para os adultos. Diferente do evangelismo tradicional, nessa nova cosmovisão o que importa é o evangelho do Reino mais do que o evangelho da salvação, ou seja, ocupar os lugares certos por pessoas certas é mais importante do que mais pessoas convertidas à fé cristã, pois a pessoa certa conduzirá a todos(as) pelo caminho da verdade. Assim, os pilares do evangelicalismo brasileiro, Teologia da Prosperidade e Teologia do Domínio, os novos seguidores, fiéis religiosos, são transformados em ativistas políticos, ou massa de manobra. “O conceito de religião, que buscava conduzir do eu a Deus, regrediu ao eu” (Tillich, 2025, p. 129).

A escola pública é lugar de diversidade cultural e deve ser vista, tratada e sentida pela



comunidade escolar como tal. Os casos de intolerância religiosa podem acontecer em todo o ambiente escolar. Porém, é nas salas de aula que a maioria das intolerâncias e dos preconceitos são presenciados, durante as aulas de qualquer professor(a). E cabe a nós, profissionais da Educação, identificarmos, percebermos (quando esta se manifestar sutilmente) e combatermos por meio da discussão, da troca de experiências, do conhecimento das leis, da informação e do diálogo, que é a nossa melhor e maior arma para a conscientização contra essa prática criminosa. Como afirma o professor Anderson Fabrício (2025): “A intolerância, o preconceito e o autoritarismo não crescerão como ervas daninhas em terrenos regados pelo conhecimento de consciências livres e formação de pessoas que garantirão, por meio de atitudes respeitadas, a manutenção desse espaço de liberdade” (p. 27).

Enfim, a escola pública enquanto ambiente plural, de diversidade étnica, social, cultural é um dos muitos onde quem a frequenta terá a oportunidade de ter contato com o diferente. Infelizmente, não quer dizer que todos e todas sairão dali transformados(as), como disse, é um dos muitos lugares frequentados. Há outros com poder de influência maior do que o nosso, que é de ensino e aprendizagem, que são lugares de doutrinação, como os locais religiosos que em muitos momentos também se tornam locais de doutrinação de uma visão política específica. Mas, independentemente disso, seguiremos fazendo o nosso trabalho que é educar com respeito e com base nos conhecimentos científicos desenvolvidos, combatendo os achismos e os exageros praticados em nome da fé para a formação de pessoas e a busca e transformação de uma sociedade em que a coexistência religiosa pacífica seja possível.



Referências Bibliográficas

ANDRADE, Aline Queiroz de. As competências no currículo: o esvaziamento do conhecimento na BNCC e no componente curricular de História. Jacarezinho, PR: Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.

_____. Ensino de História e BNCC: o desafio de se ensinar História a partir de homologação da BNCC – História de 2017. In: XVIII Encontro Regional de História da ANPUH-PR, 2023. Disponível em: https://www.encontro2022.pr.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-pr-erh2022/1667658453_ARQUIVO_b9f0f652bd7e3cf3b5e914952657cc61.pdf. Acesso em: jan. 2026.

BALLOUSSIER, Anna Virgínia. O púlpito: fé, poder e o Brasil dos evangélicos. 1. ed. São Paulo, SP: Todavia, 2024.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução Almeida Corrigida Fiel (ACF) - com anotações de fé do Bispo Edir Macedo. São Paulo, SP: Editora Horebe, 2017.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício do historiador. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: set. 2025.

_____. Relatório sobre Intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <http://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/09/RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf>. Acesso em: mai. 2025.

_____. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

_____. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: set. 2025.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaideia).

CAMELO, Edgar Antônio Nery Alves; SANT'ANNA, Thiago F. “Escola Sem Partido”: uma “pesada e temível materialidade” nas conjurações discursivas das contrarreformas do Estado brasileiro. In: REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576), Vol. 11, 2019. Disponível em: <https://www.srvojs.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9445>. Acesso em: mai. 2025.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, n. 55, June 2008.



CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. In: História da Historiografia, v. 14, n. 36. Ouro Preto, MG, maio-ago. 2021, p. 133-166 – DOI <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CÉSAR, Elben M. Lenz. História da Evangelização do Brasil: dos jesuítas aos neopentecostais. Viçosa, MG: Ultimato, 2000.

CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da. Por um rosto da religião no Brasil do século XXI. In: SILVEIRA, Emerson Sena da. Religião, política e espaço público no Brasil. São Paulo, SP: Fonte Editorial, 2015.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da. A persistência dos deuses: religião, cultura e natureza. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

DIP, Andrea. Em nome de quem? A Bancada Evangélica e seu projeto de poder. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2024.

FABRÍCIO, Anderson. O que é intolerância religiosa? In: RIBEIRO, Marcos (org.). Intolerância religiosa. Coleção Em Poucas Palavras: temas de Educação. Rio de Janeiro, RJ: WAK Editora, 2025.

FERREIRA JÚNIOR, Daniel Ribeiro; MORAES JÚNIOR, Manoel Ribeiro de; REIS, Marcos Vinícius de Freitas. O espaço da religião na escola: por uma educação decolonial. In: MOURA, Carlos André Silva de; OLIVEIRA, Gustavo de Souza; REIS, Marcos Vinícius de Freitas (Orgs.). Ensino de História: práticas e formação docente. Recife, PE: Edupe, 2023.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & Ensino de História. 4. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FRONZA, Marcelo. O significado das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio. Curitiba, 2007 (Dissertação de Mestrado).

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática (considerações a partir do campo disciplinar da História), 2009. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Usos_Abusos_Conceito_Transposicao_Didatica.pdf. Acesso em: abr. 2026.

GANEM, Cássia Maria Senna. Estado laico e direitos fundamentais. In: DANTAS, Bruno (org.). Volume I – Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois. Os Alicerces da Redemocratização. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-estado-laico-e-direitos-fundamentais>. Acesso em: set. 2025.



GIUMBELLI, Emerson. Um projeto de cristianismo hegemônico. In: SILVA, Vagner da (Org.). Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

GROSS, Beatriz Maria. Quando o contrário de intolerância não é tolerância: é a convivência religiosa que promove o respeito. Coleção Digital, PUC Rio, artigo, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=50171&idi=1>. Acesso em: mar. 2026.

HARTOG, François. Evidência da História: o que os historiadores veem. 1ª ed., 3 reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica editora, 2020.

HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. 1ª ed., 5 reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica editora, 2023.

JERÓNIMO, Patrícia. Intolerância, Religião e Liberdades Individuais. In: VIEGAS, Fátima; JERÓNIMO, Patrícia; OZAÍ DA SILVA, Antônio; ZAHREDDINE, Danny. O que é intolerância religiosa? Lisboa: Escolar Editora, 2016.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: mai. 2025.

KÖRBER, Andreas. Educação Histórica e Competências Transculturais: a emergência de um conceito na educação histórica alemã. In: GAGO, Marília; e FRONZA, Marcelo (Orgs.). Andreas Körber: Formando a consciência histórica e a direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas. Curitiba, PR: WAS Edições, 2023.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MAFRA, Clara. Os evangélicos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2001.

MAGLIANO FILHO, Raymundo; BARREIRA, César Mortari. Capitalismo, Catolicismo e Neopentecostalismo: reflexões para o futuro do Brasil. São Paulo, SP: Editora Labrador, 2020.

MARIANO, Ricardo. Guerra espiritual: o protagonismo do diabo nos cultos neopentecostais. In: Debates Do NER, 1(4), 2007. p. 21-34. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.2718>. Acesso em: mar. 2025.

_____. Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. 5 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Jörn Rüsen: contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W. A. Editores, 2016, p. 100-110



_____. Teoria e filosofia da história: contribuições para o ensino de história. Curitiba: W.A. Editores, 2017.

MATTOS, Ilmar R. Mas não somente assim! leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. Tempo, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul./dez. 2006.

MEC. Semana de Escuta das Adolescências. Roteiro orientador (PDF), 6º e 7º Anos, 2024.

_____. Semana de Escuta das Adolescências. Roteiro orientador (PDF), 8º e 9º Anos, 2024.

_____. Semana de Escuta das Adolescências. Guia para professores (PDF), 2024.

MOURA, Fernanda Pereira de. “ESCOLA SEM PARTIDO”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

_____. Escola Sem Partido: origens e ideologias. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Ciência Hoje, 349, revista online, 2018. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/>. Acesso em: mai. 2025.

MILAGRES, Jóvirson José. Religião não se discute... Contudo, Poderíamos Conversar Melhor a Respeito? : Subsídios para o diálogo compreensivo entre um discurso evangélico contemporâneo de viés fundamentalista e a defesa de uma laicidade inclusiva nas escolas públicas brasileiras. Juiz de Fora, MG: UFJF, tese, 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância Religiosa. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023.

OLIVEIRA, Gustavo de Souza. Religião como conceito e a construção de compatibilidades. In: OLIVEIRA, Gustavo de Souza; MOURA, Carlos André Silva de; UZUN, Julia Rany Campos Freitas Pereira; SANTOS, Mário Ribeiro dos. Ensino de História e Religiões: Laicidades e coexistências. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2024.

OZAÍ DA SILVA, Antônio. Sobre a intolerância religiosa. In: VIEGAS, Fátima; JERÓNIMO, Patrícia; OZAÍ DA SILVA, Antônio; ZAHREDDINE, Danny. O que é intolerância religiosa? Lisboa: Escolar Editora, 2016.

PEREIRA, Eliseu. Caminhos para compreender a Teologia do Domínio. São Paulo, SP: Editora Recriar, 2025.

PEREIRA, Leandro Ferraz. Teologia da Prosperidade: a Igreja Universal do Reino de Deus e seus discursos na Folha Universal (2007-2009). Uberlândia, MG: UFU, monografia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18828>. Acesso em: mar. 2025.

PRADO, Michele. A tempestade ideológica apenas começou. In: *Insight* Inteligência. Ano XXIV. Edição 95. Rio de Janeiro, RJ: Insight Comunicação, 2021, p. 94-108. Disponível em: <https://insightinteligencia.com.br/a-tempestade-ideologica-apenas-comecou/>. Acesso em: fev. 2025.



PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. 2ª ed. 6 reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2020.

RAMOS, Ariovaldo. Nossa Igreja Brasileira: uma opinião sobre a história recente. São Paulo, SP: Hagnos, 2002.

RÉMOND, René. A Igreja Católica no século XX ante os fanatismos e as intolerâncias. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org.). A Intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

ROCHA, André Ítalo. A bancada da Bíblia: uma história de conversões políticas. 1 ed. São Paulo, SP: Todavia, 2024.

ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. “Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado”. In: Revista de Teoria da História. 27, 2024. Pp. 108-128.

RODRIGUES, Rosiane. Educação Antirracista: régua e compasso para enfrentar o racismo religioso na escola. In: RIBEIRO, Marcos (org.). Intolerância religiosa. Coleção Em Poucas Palavras: temas de Educação. Rio de Janeiro, RJ: WAK Editora, 2025.

ROMEIRO, Paulo. Decepcionados com a graça: esperanças e frustrações no Brasil neopentecostal. São Paulo, SP: Mundo Cristão, 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

_____. História Viva: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. *Opsis*, v. 14, n. 2, jul./dez. 2014.

_____. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, 2010, p. 61-80.

SANDLIN, P. Andrew. O credo da reconstrução cristã. 2009 Disponível em: <https://monergismo.com/o-credo-da-reconstrucao-crista/>. Acesso em: mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, out. 2017, p. 60-76.

_____. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 24, nº 48, 2004, p. 189-211.

SILVA, Cláudia Luciana Magalhães. Transposição Didática: entre o saber e o fazer. Artigo, trabalho de conclusão de curso Especialização em Ensino de Humanidades. IFGoiano: Campus Iporá, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/783>. Acesso em: jun. 2025.

SILVA JR., Hédio. Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil. In: SILVA, Vagner da (Org.). *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, Gutierrez Fernandes. Quem tem medo dos evangélicos? Religião e democracia no Brasil de hoje. 1. ed. São Paulo, SP: Mundo Cristão, 2022.

SPYER, Juliano. Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam. São Paulo, SP: Geração Editorial, 2020.

TILLICH, Paul. O que é religião? São Paulo, SP: Editora Recriar, 2025.

VELMOVITSKY, Arnom & RIBEIRO, Leonardo Soares Madeira Lorio. Não é fé, é crime: as leis que a escola precisa saber. In: RIBEIRO, Marcos (org.). *Intolerância religiosa. Coleção Em Poucas Palavras: temas de Educação*. Rio de Janeiro, RJ: WAK Editora, 2025.

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] Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

VIEGAS, Fátima. A Intolerância Religiosa enquanto processo de destruição do Outro. In: VIEGAS, Fátima; JERÓNIMO, Patrícia; OZAÍ DA SILVA, Antônio; ZAHREDDINE, Danny. *O que é intolerância religiosa?* Lisboa: Escolar Editora, 2016.

VOLF, Miroslav. Uma fé pública: como o cristão pode contribuir para o bem comum. 1. ed. São Paulo, SP: Mundo Cristão, 2018.

VON THADEN, Rudolf. Intolerância e fundamentalismo na tradição protestante. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org.). *A Intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

WOBETO, Samara. Intolerância religiosa em ambiente escolar provoca silenciamento, exclusão e evasão de estudantes: preconceitos são praticados principalmente por meio de microagressões. In: *Revista Arco: jornalismo científico e cultural*. Santa Maria, RS: UFSM, 2022. Disponível em: <https://ufsm.br/r-601-9537>. Acesso em: nov./2024.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



ZAHREDDINE, Danny. O que é intolerância religiosa? In: VIEGAS, Fátima; JERÓNIMO, Patrícia; OZAÍ DA SILVA, Antônio; ZAHREDDINE, Danny. O que é intolerância religiosa? Lisboa: Escolar Editora, 2016.

ZARKA. Yves Charles. Difícil Tolerância: a coexistência de culturas em regimes democráticos. Coleção Aldus, n. 38. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2013.