

MEMORIAL DE INVESTIGAÇÃO: (in)tolerância neopentecostal diante da cultura afro-brasileira no ensino de história

Marina Lanza Venuto¹
José Eustáquio de Brito²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a justificativa para o desenvolvimento da dissertação em andamento, intitulada “Ideologia e confrontos no ensino de História: uma análise das igrejas neopentecostais e seus embates diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras na escola”, realizada no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGEDUC/UEMG). Articulada à essa proposta, o trabalho constará de um memorial acerca da minha trajetória como professora de História do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais, no tocante às situações que vivenciei que, de acordo com a literatura selecionada para a investigação, pode ser configurada como racismo religioso. Isso porque uma questão bastante delicada e peculiar que tenho enfrentado, ao longo da minha carreira como docente da educação básica, refere-se à dificuldade de implementar práticas pedagógicas relacionadas à Lei Federal nº 10.639/03 diante de algumas atitudes/falas de coordenadores educacionais e discentes oriundos das igrejas neopentecostais. A partir de situações enfrentadas, pude perceber como algumas expressões religiosas das referidas congregações perpassam o espaço escolar e se apresentam permeadas por diversos aspectos preconceituosos e excludentes no que tange ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras. Portanto, pretendo abordar episódios de tentativas de silenciamento relativas às propostas da Lei Federal nº 10.639/03 para a educação básica e a (in) tolerância religiosa neopentecostal.

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

¹ Mestranda em Educação e Formação Humana pelo PPGEDUC-UEMG, marina.0294980@discente.uemg.br

² Doutor em Educação, membro do corpo permanente do PPGEDUC-UEMG, joseeustaquio.brito@uemg.br

1 Introdução

O estudo das manifestações culturais afro-brasileiras nas instituições educacionais, que contemplam os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB). Segundo as reflexões de Gomes (2019), foi a partir das pressões exercidas pelo movimento negro no tocante à adoção das ações afirmativas em nosso país que, em 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639/03³. A referida lei modificou o texto da LDB através do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

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

Abordar questões tão caras ao ensino de História e ao movimento negro em suas lutas para inserir a imprescindível contribuição das populações afrodescendentes na formação da sociedade e da cultura brasileira tem se mostrado um grande desafio enfrentado pelos professores desse segmento de ensino. Percebo em conversas com meus pares acerca dessas temáticas a existência desse enfrentamento de poder. Ademais, diante dessas conversas, muitos professores se mostram intimidados e receosos quando percebem uma turma com expressivo número de alunos praticantes de religiões neopentecostais e que, dentro de suas propostas pedagógicas, abordam as manifestações culturais afro-brasileiras. Atuar com coordenadores pedagógicos e/ou gestores educacionais das referidas denominações religiosas também é um

³ Posteriormente, a Lei Federal nº 11.645/08 também alterou a LDB ao determinar a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena. Porém, optei por evidenciar a Lei Federal nº 10.639/03 por se tratar de um marco referencial na luta pela inclusão de importantes e fundamentais contribuições das populações afrodescendentes para a História do Brasil.

grande desafio para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas.

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

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

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

Para proporcionar um ambiente escolar inclusivo e formador de cidadãos conscientes e participativos, no qual o racismo e o preconceito sejam sistematicamente combatidos, torna-se necessário e urgente entender como tais igrejas neopentecostais podem atuar no sentido de contribuir para a perpetuação de aspectos segregadores imputados às populações afro-brasileiras. É importante destacar que “a discriminação não atua isoladamente, mas em conjunto com outros mecanismos, no processo de produção e reprodução da pobreza e de restrição de oportunidades para os negros em nosso país” (JACCOUD, 2008, p. 155).

2 O espaço escolar, a lei federal nº 10.639/03 e a (in)tolerância neopentecostal

A ideia de investigar a doutrinação estabelecida pelas igrejas neopentecostais e suas implicações com os processos relativos ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no ensino de

História surgiu a partir das minhas percepções como professora do referido componente curricular, de algumas tentativas de silenciamento que sofri por parte de coordenadoras pedagógicas de orientação neopentecostal (e da consequente negligência da equipe gestora diante da exposição dos episódios), além dos debates que estabeleci acerca da temática com outros professores da área, como citado anteriormente.

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

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

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

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

Em decorrência desses incidentes e de alguns outros que vivenciei, percebi que se tratava de uma investigação que poderia estar inserida dentro da linha de pesquisa trabalhada no programa de pós-graduação em Educação e Formação Humana da UEMG, uma vez que essa pesquisa procura entender a relação e os embates envolvendo a escola pública estadual, as igrejas neopentecostais, suas relações de poder e suas implicações com os processos relativos ao estudo das manifestações culturais afro-brasileiras no ensino de História.

2.1 A lei federal nº 10.639/03 à luz das ações afirmativas

Segundo Gomes (2005, p. 49),

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

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

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

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

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

Ao refletirmos sobre essa afirmativa, podemos compreender o espaço escolar como um lugar onde, a partir da prática cotidiana, os alunos possam aprender e analisar como e porque as atitudes discriminatórias surgem e qual é o significado das diferenças individuais e coletivas.

Nas palavras do autor:

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

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

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

No escopo dessas lutas, encabeçadas sobretudo pelo movimento negro e como um exemplo de ações afirmativas a Lei Federal nº 10.639/03 foi sancionada e modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. Para Gomes (2012), a referida lei não representa apenas uma normativa para a educação brasileira, mas é fruto da ação política de uma população cujas histórias, narrativas, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidas. E trazê-las para os currículos, compreendê-las e refletir acerca de como esses grupos foram/são marginalizados e discriminados representa um grande avanço no campo educacional.

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

Um outro aspecto a ser considerado acerca da obrigatoriedade do ensino de História da África e

das culturas afro-brasileiras, fundamentada pela lei, somente poderá ser vislumbrada como uma verdadeira ruptura epistemológica e cultural para a educação brasileira se elas não forem tratadas como novos componentes curriculares a serem inseridos nos currículos, como afirma (GOMES, 2012). Para a pesquisadora,

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

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

A cultura afro-brasileira e africana integra os modos de ação, pensamento e vivências da população do nosso país e estão presentes em todas as regiões do Brasil. Embora tenham aqui desembarcado sob condições desumanas, entre os séculos XVII e XIX, os africanos escravizados colaboraram ativamente para a construção cultural brasileira, através de um processo contínuo, rico e diversificado na religião, na língua falada, na alimentação, na musicalidade, na literatura, nas ciências e nas técnicas. Entretanto, ainda há um caminho árduo a ser perseguido acerca do reconhecimento dessas culturas negadas nos currículos pois, de acordo com as reflexões de Gomes (2012, p. 106),

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

Souza (2021) ainda nos alerta da necessidade de refletirmos acerca dos discursos emancipatórios presentes na sociedade brasileira que, na perspectiva do autor, nada mais são do que recursos fabricados pelo neoliberalismo e pelo capitalismo global, disfarçados de discursos antirracistas,

com o objetivo de manterem subjugadas as vítimas já “convenientemente silenciadas”. O próprio uso da palavra “tolerância” na LBD é um exemplo de que a educação antirracista não é efetiva no Brasil, mesmo diante da força da lei, pois tolerar pressupõe que os sujeitos invisibilizados necessitem da aprovação dos outros membros da sociedade para existirem.

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

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

Em seus estudos, Souza (2021) afirma que a manutenção de uma classe de marginalizados em uma sociedade colonizada como a brasileira – cujas simbologias de prestígio são oriundas de modelos europeus e estadunidenses – provoca nos demais indivíduos um sentimento de superioridade relativa e contribuem para a aceitação da desigualdade social.

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

2.2 O Estado laico brasileiro e as dificuldades de implantar uma educação laica no Brasil

Laicidade é “a tendência do homem a conseguir, com respeito à esfera religiosa, uma autonomia na realização de suas atividades (econômicas e sociais, políticas, culturais) que gozam de fins, leis e métodos próprios” (PORTO; SCHLESINGER, 1995, p. 2331). Nessa perspectiva, Ataídes

(2014, p. 163) afirma que:

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

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

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

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

Atualmente, vivemos uma situação diferente e os princípios e normativas para a educação estão estabelecidos pela Constituinte pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Porém, Ataídes (2014, p. 165-166) afirma que:

Não se afirma que um dispositivo constitucional ou legal seja suficiente para

que esse objetivo seja alcançado. No entanto, ele permite que a lei seja evocada perante qualquer atentado contra a liberdade do cidadão e qualquer iniciativa do Estado em burlar a consciência individual ou coletiva.

Existe ainda um obstáculo a ser suplantado no Brasil, uma vez que em nosso país “os hábitos religiosos possuem maior poder de influência do que o Estado, caracterizando a não compreensão do brasileiro acerca do significado de um Estado laico” (VALENTE, 2017, p. 2). No escopo dessa dificuldade, permanecem no espaço escolar simbologias cristãs fortemente arraigadas e aliadas ao racismo étnico-religioso. Dessa forma é possível compreender por que ocorrem os embates ideológicos no espaço escolar e como é necessário e urgente trazer para o debate essas questões. A princípio, encabeçada pela Igreja Católica, hoje é possível perceber como o radicalismo de certos grupos neopentecostais atua no sentido de dificultar a autonomia intelectual do corpo docente em suas práticas relacionadas com as normativas da Lei Federal nº 10.639/03.

2.3 A (in)tolerância neopentecostal frente às manifestações culturais afro-brasileiras e religiões de matriz africana

Segundo Mariano (2014) o termo neopentecostal é utilizado para designar as congregações religiosas estabelecidas no Brasil a partir da década de 1970 e que possuem características diferenciadas, em seus aspectos dogmáticos, das denominadas por ele como pentecostais clássicas e deuteropentecostais⁴. Isso porque, de acordo com o autor, no Brasil houve três ondas do pentecostalismo. A primeira onda ocorreu com a introdução da Congregação Cristã (1910) e da Assembleia de Deus (1911), sendo essas instituições religiosas identificadas como igrejas pentecostais clássicas. A segunda onda ocorreu nas décadas de 1950 e 1960 com o surgimento da Igreja do Evangelho Quadrangular (1951), a Igreja Brasil Para Cristo (1955) e a Igreja Deus é Amor (1962). A terceira onda relaciona-se às igrejas neopentecostais que foram analisadas pelo referido autor e que serão tratadas na investigação em curso.

⁴ De acordo com Mariano (2014), o uso do radical deuterio refere-se a segundo ou segunda vez, estabelecendo-se, assim, o termo deuteropentecostal.

De acordo com o autor, essas igrejas rompem com o sectarismo e ascetismo⁵ contracultural de suas predecessoras em busca de melhor se adequarem às demandas da sociedade e seus padrões de consumo. Uma parcela considerável de seus membros pertence às camadas mais pobres e marginalizadas da população. Os motivos para a penetração das referidas igrejas nesses estratos sociais são, assim, definidos por ele:

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

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

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

Na perspectiva de Mariano (2014), o ataque declarado às manifestações culturais afro-brasileiras e às religiões de matriz africana representa uma das principais características da referida congregação. Para exemplificar a intolerância religiosa perpetrada pela Igreja Universal do Reino de Deus frente aos cultos afro-brasileiros ele afirma que:

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

⁵ O sectarismo e o ascetismo cederam lugar à acomodação ao mundo, acompanhando o processo de institucionalização, ou a rotinização do carisma, do pentecostalismo. Nos EUA, esse processo teve início já nos anos 60. No Brasil, ele é mais recente, principia nos anos 70 e se aprofunda com o nascimento e o crescimento do neopentecostalismo (MARIANO, 2014, p. 148-149).

Ainda acerca da abordagem da Igreja Universal do Reino Deus e sua intolerância frente às religiões de matriz africana, Wrege (2010) afirma que o líder da igreja, o bispo Edir Macedo, apresenta uma interpretação negativa e estereotipada às entidades que atuam no Candomblé, Umbanda e Quimbanda, denominando-as como espíritos que só provocam malefícios em seus praticantes. A autora aponta ainda que:

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

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

Nesse aspecto, o autor afirma que essa apropriação é intencional e bem fundamentada. Isso porque, para o bispo Edir Macedo, as religiões afro-brasileiras representam os principais espaços de atuação demoníaca. Essa ridicularização atende ao propósito de deslegitimar as entidades das religiões afro-brasileiras e colocá-las numa posição de propagadora dos males terrenos, a fim de afastá-las de seus fiéis, o que o tornam propensos a estigmatizá-las.

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

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.

3 Conclusão

A partir das reflexões apresentadas pelos autores selecionados no presente texto e minhas vivências como professora de História da educação básica, é possível perceber como se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas acerca da temática em questão, de modo a compreender como essas relações de poder se estabelecem no seio da escola para, não somente fazer com que a Lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida, mas também para evitar que tais visões deturpadas perpetradas pelas igrejas neopentecostais não se solidifiquem na sociedade brasileira.

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

Referências

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

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao> Acesso em: 15
mai. 2022.

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

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

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação
afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales
Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas
Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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