

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ADRIANA GEISA JANSEN PEREIRA ARAÚJO



INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E RACISMO RELIGIOSO CONTRA RELIGIÕES
AFRICANAS BRASILEIRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUIS DO
MARANHÃO

VITÓRIA-ES

2025

ADRIANA GEISA JANSEN PEREIRA ARAÚJO

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E RACISMO RELIGIOSO CONTRA RELIGIÕES
AFRICANAS BRASILEIRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUIS DO
MARANHÃO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 25/06/2025



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

Orientador: Elcio Sant'Anna

VITÓRIA-ES

2025

Araújo, Adriana Geisa Jansen Pereira

Intolerância religiosa e racismo religioso contra Religiões Africanas brasileiras em uma escola Pública de São Luís do Maranhão / Adriana Geisa Jansen Pereira Araújo. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

vii, 87 f. ; 31 cm.

Orientador: Elcio Sant'Anna

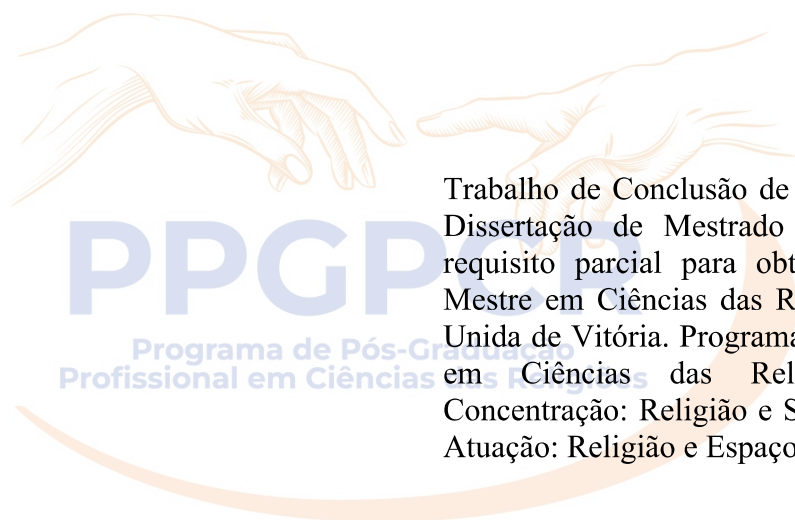
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

Referências bibliográficas: f. 80-87

1. Ciência da religião. 2. Religião e espaço público. 3. Intolerância religiosa. 4. Racismo religioso. 5. Religiões africanas brasileiras. 6. Cidadania. 7. Lei nº 10.639/03. - Tese. I. Adriana Geisa Jansen Pereira Araújo. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

ADRIANA GÊISA JANSEN PEREIRA ARAÚJO

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E RACISMO RELIGIOSO CONTRA RELIGIÕES
AFRICANAS BRASILEIRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUIZ DO
MARANHÃO



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

Data: 25 jun. 2025.

Elcio Sant'Anna, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).

Sergio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA.

ALEXANDRE DE
CARVALHO

CASTRO:92958109704

Assinado de forma digital por
ALEXANDRE DE CARVALHO
CASTRO:92958109704
Dados: 2025.08.11 19:12:26 -03'00'

Alexandre de Carvalho Castro, Doutor em Psicologia Social.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por me guiar durante este caminho acadêmico. Por meio da fé, encontrei coragem para enfrentar os desafios. Cada conquista, cada aprendizado e cada passo dado foram possíveis graças à Sua infinita bondade e amor.

Meus sinceros agradecimentos às pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a realização desta pesquisa.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Dr. Elcio Sant'Anna, pela orientação, paciência, educação, ética e por toda sabedoria compartilhada no decorrer deste processo. Suas orientações, sugestões e críticas construtivas foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço às minhas amigas, amigos e ex-alunos/as: Hevylla, Danny, Érika, Ramma, Mika, Socorro, Larissa, Vivi, Nel, Gleif, Rikelme e pai Wilton de Ayrá, amo vocês! Vocês me ofereceram apoio nos momentos mais desafiadores e foram essenciais para que esse percurso se tornasse mais leve e agradável.

Um agradecimento especial à minha família, Rafael, Josué e Luísa, cujo amor e apoio incondicional foram a base da minha motivação em todos os momentos dessa jornada. Aos meus pais, por sempre me lembrarem de estudar: “estuda, minha filha”! Agradeço aos meus irmãos, Luciano, Glauce e Tiago, aos meus sobrinhos, Joca e Gugu, aos meus cunhados, Alan, Polly, Paula, Milla, e à minha sogra, Conceição e meu sogro Artur por acreditarem em mim e estarem sempre presentes.

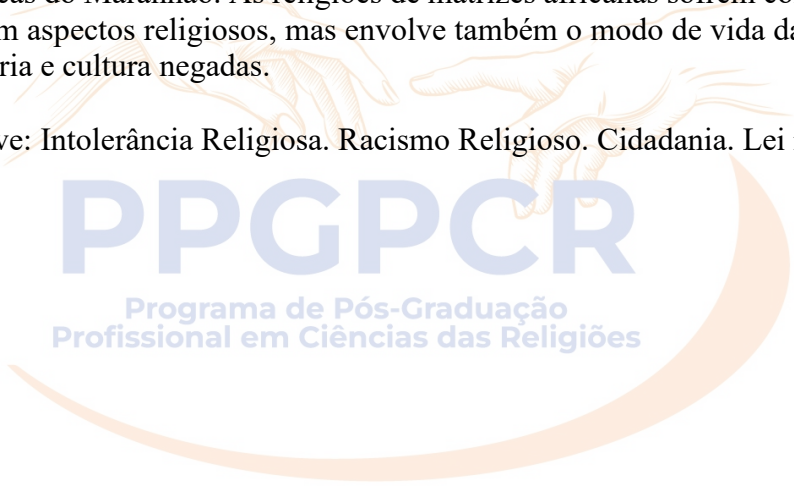
Por fim, agradeço aos/às professores/as e profissionais que contribuíram para minha formação e que, de alguma forma, inspiraram esta pesquisa.

A todos, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

A pesquisa analisa a manifestação da intolerância religiosa e do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas no Brasil, a partir de um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio de São Luis do Maranhão, num recorte temporal entre 2021 a 2023. A Lei nº 10.639/03, descrita como um instrumento legal para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas nacionais, não está sendo aplicada na escola pública investigada. Por isso, procura-se responder como a intolerância religiosa e o racismo religioso contribuíram para o silenciamento, seja como causa ou sustentação, das pessoas adeptas às religiões africanas no Brasil, em especial na escola de Ensino Médio pesquisada. O percurso metodológico da pesquisa propõe um *blend* que agrupa a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, pesquisa documental e realização de estudo de caso. O referencial teórico é composto pelos conceitos de intolerância religiosa, racismo religioso e cidadania, sendo esta última carregada por princípios do cristianismo que evocam uma participação ativa e responsabilidade dos cristãos e cristãs em defesa dos direitos humanos, abrangendo dimensões sociais e éticas para a construção de uma sociedade justa e democrática. Defende-se a hipótese de que o desalinhamento prático quanto à Lei nº 10.639/03 fortalece a manifestação da intolerância religiosa e do racismo religioso nas escolas públicas do Maranhão. As religiões de matrizes africanas sofrem com a deslegitimação não apenas em aspectos religiosos, mas envolve também o modo de vida da pessoa negra, que tem sua história e cultura negadas.

Palavras-chave: Intolerância Religiosa. Racismo Religioso. Cidadania. Lei nº 10.639/03.



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

The research analyzes the manifestation of religious intolerance and religious racism against religions of African origin in Brazil, based on a case study in a high school in São Luis do Maranhão, in a time frame between 2021 and 2023. Law No. 10,639/03, described as a legal instrument for the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in national schools, is not being applied in the public school investigated. Therefore, it seeks to answer how religious intolerance and religious racism contributed to the silencing, either as a cause or support, of people adhering to African religions in Brazil, especially in the high school researched. The methodological path of the research proposes a blend that brings together bibliographic research, qualitative research, documentary research and case study. The theoretical framework is composed of the concepts of religious intolerance, religious racism and citizenship, the latter being carried by principles of Christianity that evoke an active participation and responsibility of Christians in defense of human rights, covering social and ethical dimensions for the construction of a just and democratic society. It is defended the hypothesis that the practical misalignment regarding Law No. 10.639/03 strengthens the manifestation of religious intolerance and religious racism in public schools in Maranhão. Religions of African origin suffer from delegitimization not only in religious aspects, but also involve the way of life of the black person, who has their history and culture denied.

Keywords: Religious Intolerance. Religious Racism. Citizenship. Law 10.639/03.



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 INTOLERÂNCIA RELIGIOSA, RACISMO RELIGIOSO CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	13
1.1 Intolerância religiosa nas escolas públicas brasileiras.....	13
1.2 Racismo religioso nas escolas públicas do Brasil	20
1.3 História e cultura das religiões de matrizes africanas e a legislação brasileira	27
2 AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO MARANHÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR PARA A CIDADANIA.....	34
2.1 Heranças culturais africanas no Maranhão.....	34
2.2 O conceito de cidadania na mitigação da intolerância religiosa e racismo religioso	44
2.3 Currículo para cidadania?	50
3 IMPACTOS DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E DO RACISMO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUIS DO MARANHÃO.....	57
3.1 Metodologia para o estudo de caso	57
3.1.1 Coleta de dados.....	58
3.1.2 Análise de dados.....	58
3.2 Resultados.....	59
3.3 Discussão sobre os resultados	62
3.4 Cidadania como estratégia curricular para o ensino da história e da cultura das religiões afro-brasileiras	69
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	88
ANEXO: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90

INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa duas faces de um problema social que permeia o espaço público brasileiro, a saber: a intolerância religiosa e o racismo religioso,¹ em relação às religiões de matrizes africanas presentes no Brasil, em especial no contexto de uma escola pública de Ensino Médio no Estado do Maranhão.² Investiga-se o período que compreende os anos de 2021 a 2023, no intuito de desvendar os impactos do silenciamento nesta escola do Ensino Médio que compõe o sistema educacional do Maranhão, que se desemboca nas escolas públicas desse Estado sobretudo em relação às religiões de matrizes africanas no Brasil. Segundo Eliane Cavalleiro, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”³.

No esforço de combater a intolerância religiosa e o racismo religioso, a Lei nº 10.639/03 emerge como um poderoso instrumento legal para as instituições escolares brasileiras. Trata-se de uma lei que tem potencial para enfrentar diferentes formas de racismo de modo efetivo, porque determina que as escolas da Educação Básica incluam no currículo o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e, por ser uma lei que altera a lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, o atendimento à lei 10.639/03 implica no atendimento à LDB.⁴ Porém, no contexto do Estado do Maranhão, nota-se que, a despeito da existência da lei, nenhuma ação foi realizada nas escolas públicas para vedar a proliferação da intolerância religiosa e do racismo religioso. Esse problema foi notado pela pesquisadora no contexto da escola investigada na pesquisa.

Diante dessa realidade, pretende-se encontrar uma resposta para a seguinte pergunta-problema: como a intolerância religiosa e o racismo religioso contribuíram para o silenciamento – como causa ou sustentação – das pessoas adeptas às religiões africanas no Brasil, no contexto

¹A expressão *racismo religioso* é compreendida aqui como um contraponto político em relação à intolerância religiosa, que não tem sido tratada como uma expressão adequada por grupos militantes, pois a associam a uma concepção liberal e com fundamento cristão, que, em certo sentido, pode escamotear ainda mais o racismo à brasileira já invisibilizado. Tal invisibilização costuma ser entendida como uma estratégia do racismo estrutural, que consiste na negação da existência de discriminações diante de uma infinidade de denúncias, que, embora seja previsto e combatido por legislações e instituições, quase nunca é interrompido. Para mais informações, consulte: ALMEIDA, Silvio L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018. p. 31.

² A direção da escola aprovou a realização da pesquisa, no entanto, recomendou a não divulgação do nome e endereço da instituição em virtude de a abordagem da pesquisa retratar problemas de intolerância religiosa e racismo religioso. O pedido da direção foi acatado e, por isso, os dados da escola permanecerão em sigilo total.

³ CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 98.

⁴ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. [Altera a lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

de uma escola pública de Ensino Médio no Estado do Maranhão, em especial no período entre 2021 a 2023? O Código Penal Brasileiro – Decreto-Lei nº 2.848/1940 –, em seu artigo 208, estabelece que é crime “escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso”⁵. Por isso, compreende-se a importância de investigar tais fenômenos e suas consequências nas escolas públicas maranhenses, a partir de um estudo de caso em uma escola pública de Ensino Médio.

O referencial teórico da pesquisa recorre aos conceitos de intolerância religiosa e de racismo religioso, em função do agravamento dos conflitos que envolvem os terreiros de matrizes africanas no Estado do Maranhão e no Brasil, de modo geral. Para Ana Paula Miranda, diante desses conflitos, a expressão intolerância religiosa se esvaziou de sentido, e os grupos afro religiosos reivindicaram a categoria racismo religioso em seu lugar. Nesse sentido, o conceito de racismo religioso emerge como um contraponto político em relação à intolerância religiosa, considerada pelos grupos militantes como uma concepção liberal, de fundamento cristão, e que reitera o racismo no Brasil em uma camuflagem pelo discurso da *democracia racial*⁶, o que invisibilizam o preconceito que afeta os povos de terreiros.⁷

Nas palavras de Ana Paula Miranda:

Essa invisibilidade é compreendida como uma tática do racismo estrutural [...] de negar a existência das discriminações, mesmo quando há uma infinidade de denúncias, e mesmo havendo legislação e instituições funcionando, quase nada se faz para interromper as violações ou transformar as relações.⁸

Logo, o racismo religioso aponta para o racismo estrutural direcionado às expressões africanas. Acredita-se que, à luz desse conceito, as religiões de matrizes africanas no Brasil podem ser tratadas muito além que religiões, mas como modos de vida marcados profundamente pela ancestralidade e pela pluralidade de grupos escravizados no continente

⁵ BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. [Código Penal]. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁶ O conceito será tomado no sentido empregado por Gilberto Freyre, que refletiu sobre a formação da sociedade brasileira. Para o autor, o termo denota o significado de mestiçagem e/ou de uma mistura étnica e cultural. Tal conceito pode ser utilizado como chave hermenêutica da cultura nacional, de modo que, na atualidade, poderia ser empregada apenas como democracia, pressupondo a inclusão de todas as pessoas, a despeito das raças e etnias. Para mais informações, consulte: FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. São Paulo: Global, 2006. p. 19-43.

⁷ MIRANDA, Ana Paula M. A “política dos terreiros” contra o racismo religioso e as políticas “cristofacistas”. *Revista Debates do NER*, Porto Alegre, v. 40, n. 21, p. 17-54, 2021. p. 33.

⁸ MIRANDA, 2021, p. 33.

africano. Nesse sentido, o racismo religioso não rejeita a religião em si, e sim o modo de vida da pessoa negra, que é manifestado nas práticas que extrapolam as fronteiras dos terreiros.⁹

Além disso, o referencial teórico é ampliado a partir do conceito de cidadania em Rudolf von Sinner, um teólogo e cientista da religião suíço-brasileiro que enfatiza a importância da participação cristã ativa na vida pública e na defesa dos grupos excluídos e marginalizados. Para o contexto da escola pública de Ensino Médio pesquisada, na qual a maioria dos estudantes professam a fé cristã, pensar a cidadania a partir dos princípios do cristianismo, porém, no sentido de uma responsabilidade em defesa dos direitos humanos, mostrou-se uma estratégia bem recepcionada pela comunidade escolar. Não obstante, o conceito de cidadania, segundo o pensamento desse autor, vai além do estatuto jurídico brasileiro e abrange dimensões sociais e éticas que incentivam um envolvimento ativo para a construção de uma sociedade justa e democrática.¹⁰

O percurso metodológico da pesquisa se constitui na forma de um *blend* metodológico, envolvendo a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, documental e estudo de caso. Pela pesquisa bibliográfica, consulta-se a literatura especializada dos campos da Educação e das Ciências das Religiões, recorrendo a livros, artigos, dissertações, teses e outras fontes relacionadas ao tema da pesquisa. Pela pesquisa documental, analisa-se a legislação que ampara a educação brasileira, mormente a lei nº 10.639/03. O estudo de caso será realizado numa escola pública no Estado do Maranhão, visando investigar como as manifestações do racismo religioso não apenas comprometem o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes, mas, também, contradiz os princípios de equidade e respeito mútuo que deveriam reger as relações nos ambientes educacionais.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas e relatos de vida pronunciados pelos sujeitos da pesquisa que convivem na escola pesquisada. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com professores/as, gestores/as escolares e estudantes, visando compreender a percepção deles/as sobre a presença da intolerância religiosa e racismo religioso na escola pública investigada. Para análise dos dados coletados com as entrevistas, adotou-se uma abordagem interpretativa para identificar padrões temáticos recorrentes relacionados ao impacto histórico da intolerância religiosa e do racismo religioso nos processos de perpetuação da discriminação e do preconceito contra religiões de matrizes africanas nas escolas públicas

⁹ CAMURÇA, Marcelo; RODRIGUES, Ozaias S. O debate acerca das noções de “intolerância religiosa” e “racismo religioso” para a compreensão da violência contra as religiões afro-brasileiras. *Revista OQ*, Salvador, n. 6, p. 5-30, 2022. p. 11.

¹⁰ SINNER, Rudolf. *Teologia pública num Estado laico: ensaios e análises*. São Leopoldo: Sinodal, 2018. p. 37-41.

brasileiras. Foram utilizadas técnicas de triangulação para garantir a validade dos resultados obtidos através das diferentes fontes de dados.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, discorre-se sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras a partir de uma análise da Lei nº 10.639/03 e sua posterior alteração. O conceito de intolerância religiosa será delineado, levando em consideração sua influência e presença nas escolas públicas brasileiras. Em relação ao racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas, considera-se algumas questões que tocam o contexto escolar pesquisado, mas a abordagem é ampliada a nível nacional. A Lei nº 10.639/03 é refletida com base nas perspectivas para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial no que tange às religiões de matrizes africanas.¹¹

O segundo capítulo reflete acerca da intolerância religiosa e o racismo religioso e seus reflexos nas escolas públicas do Maranhão, definindo conceitos e destacando suas manifestações nas escolas públicas do Estado do Maranhão. Além de apresentar outra parte do referencial teórico, em torno do conceito de cidadania já mencionado, o capítulo aborda a manifestação da intolerância religiosa e do racismo religioso nas escolas públicas maranhenses, enfatizando seus impactos deletérios na vida dos estudantes praticantes das religiões de matrizes africanas. A legislação educacional será analisada na perspectiva da inclusão e do respeito à diversidade religiosa brasileiro, no intuito de reforçar que a prática de discriminação deve ser combatida e mitigada nos ambientes escolares.

No terceiro capítulo, apresenta-se e analisa-se os resultados do estudo de caso realizado na escola pública de Ensino Médio em São Luis do Maranhão. O estudo de caso ocorreu com professores e estudantes da escola de Ensino Médio selecionada, a partir da coleta de depoimentos sobre suas experiências em relação à intolerância religiosa e ao racismo religioso, considerando especialmente a questão das religiões de matrizes africanas. Além disso, delineia-se proposta curricular para a cidadania, visando estratégias de combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso. O objetivo de uma proposta curricular direcionada à promoção da cidadania consiste em desenvolver estratégias que envolvam toda comunidade escolar: estudantes, professores, gestores, famílias, entre outros agentes. Pretende-se, com isso, desenvolver ações integradas com órgãos públicos, com a sociedade civil e organizações não governamentais.

Como hipótese incipiente da pesquisa, depreende-se que, em virtude do desalinhamento prático em relação à lei nº 10.639/03, a intolerância religiosa e o racismo religioso ganham

¹¹ SOUZA, R. T. A aplicação da Lei 10.639/03 em escolas do Maranhão: avanços e obstáculos na promoção da igualdade racial. *Cadernos Pedagógicos Afro-Brasileiros*, São Luis, v. 7, n. 1, p. 34-50, 2021. p. 34-50.

força nas escolas públicas do Maranhão. Há uma disputa interna nessas escolas que deslegitimam as religiões africanas e trazem sofrimento para os estudantes que participam delas. O silenciamento das religiões de matrizes africanas emerge, simultaneamente, como causa e sustentação da intolerância e do racismo religioso que perdura na contemporaneidade. Por isso, o conceito de racismo religioso é articulado como fenômeno que não rejeita apenas a religião em si, e sim o modo de vida da pessoa negra, ajuda reformular a concepção de educação para os povos de terreiro, associando a ideia de *tornar-se pessoa*, tem a ver, na verdade, com a tentativa de reconstrução de uma história e cultura negada.



1 INTOLERÂNCIA RELIGIOSA, RACISMO RELIGIOSO CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Este primeiro capítulo discorre sobre a intolerância religiosa, o consequente racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras contemplando uma análise da Lei nº 10.639/03 e sua posterior alteração que abrange essas questões sociais. Inicialmente, o capítulo discorre sobre o conceito de intolerância religiosa e sua influência e presença nas escolas públicas. Depois, o mesmo exercício é feito em relação ao fenômeno do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas, considerando algumas questões que tocam o contexto escolar. Por último, a Lei nº 10.639/03 é refletida, considerando as perspectivas em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial no que tange às religiões de matrizes africanas.

1.1 Intolerância religiosa nas escolas públicas brasileiras

O Brasil é um país caracterizado por uma vasta diversidade religiosa, crenças e tradições, porém, com profundas raízes históricas de colonização, escravidão e discriminação contra as religiões de matrizes africanas e indígenas que permanecem até a contemporaneidade,¹² a despeito de a legislação brasileira garantir a liberdade religiosa e preconizar a laicidade do Estado.¹³ Nos limites desta pesquisa, a intolerância religiosa será tratada como um fenômeno marcado pela ofensa, discriminações e condutas que afrontam e prejudicam pessoas que compartilham certas perspectivas religiosas. De acordo com Cristina Von, a intolerância religiosa “baseia-se na crença de que uma religião é superior às demais ou a única detentora da verdade absoluta”¹⁴.

A intolerância é uma questão grave para o Brasil e, segundo Marcelo Guimarães, ela:

Está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e mulçumanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi a intolerância que levou países a

¹² MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In: SILVA, Vagner G. (org.). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 119-148.

¹³ O termo laicidade sugere uma postura neutra do Estado em matéria religiosa, num sentido duplo e distinto: extinção da religião do espaço público ou uma imparcialidade do Estado diante das religiões, a partir de um tratamento igualitário para as religiões. Nesse sentido, laicidade é um fenômeno político e não uma questão religiosa. Para mais informações, leia: RANQUETAT JÚNIOR, César. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. *Revista Tempo da Ciência*, Santa Maria, v. 15, n. 30, p. 59-72, 2008. p. 62-64.

¹⁴ VON, Cristina. *Cultura de paz*. São Paulo: Peirópolis, 2003. p. 57.

construírem um sistema de *apartheid* ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie, que a humanidade teve a infelicidade de assistir e testemunhar o que redundou em numerosos massacres e extermínios esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante [grifo do texto].¹⁵

A intolerância religiosa é um problema que se manifesta e afeta imensamente o cenário brasileiro. De acordo com a Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, “as denúncias de intolerância religiosa aumentam a cada ano, sendo que a maior parte das vítimas é praticamente de crenças de matrizes africanas”¹⁶.

As religiões de matrizes africanas têm sido alvo da intolerância religiosa no decorrer de sua história. No Brasil, isso pode ser notado na forma de perseguições policiais, difamações da imprensa e por essas religiões terem sido classificadas criminalmente como charlatanismo, curandeirismo e ameaça à saúde pública.¹⁷ Embora a Constituição Federal de 1988 as reconheça como religiões, seu *status* ainda é precário no território nacional e seus adeptos lutam para garantir seus direitos religiosos. Para exemplificar essa afirmação, a umbanda e o candomblé, a despeito de serem reconhecidas como símbolo da herança cultural africana no Brasil, desde 1930, ainda sofrem com o problema da intolerância religiosa em face de diversos setores da sociedade que lançam estereótipos pejorativos sobre elas.¹⁸

Desde a década de 1980, a Igreja Universal do Reino de Deus, ao lado de outras igrejas evangélicas brasileiras,¹⁹ promove uma verdadeira guerra contra as religiões de matrizes africanas. A umbanda e o candomblé são um exemplo disso. Em geral, elas são demonizadas por essas igrejas, o que, de acordo com Elina Hartikainen, tem sido um problema que se desdobra nas seguintes consequências:

Adeptos de religiões de matrizes africanas são insultados por vizinhos e por estranhos, impedidos de entrar nas escolas e caluniados publicamente. Também são apedrejados

¹⁵ GUIMARÃES, Marcelo R. *Um novo mundo é possível*. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 28.

¹⁶ ROCHA, Camilo. Como a intolerância religiosa tem se manifestado no Brasil. In: NEXO [Site institucional]. 28 dez. 2023. [online]. [n.p.].

¹⁷ GIUMBELLI, Emerson. When religion is culture: observations about state policies aimed at Afro-Brazilian religions and other Afro-Heritage 1. *Sociol. Anthropol.*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 401-426, 2018. p. 401-426.

¹⁸ GIUMBELLI, 2018, p. 401-426.

¹⁹ A referência à Igreja Universal do Reino de Deus é feita para exemplificar o argumento de intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas no Brasil. Essa igreja costuma atacar as religiões de matrizes africanas publicamente, entretanto, diversos ataques físicos e mais violentos contra os adeptos dessas religiões parecem ter sido realizados por pessoas associadas a igrejas pentecostais ou neopentecostais. É importante reforçar que o uso da expressão “igrejas evangélicas” não indica que todas as igrejas evangélicas ou pessoas evangélicas participem ou concordem com a intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas. Saiba mais em: GIUMBELLI, 2018, p. 419.

e forçados a renunciar a seus compromissos religiosos e a destruir seus próprios templos sob a mira de uma arma.²⁰

A intolerância religiosa, à luz do excerto acima, ganha contornos cada vez mais violentos no cenário brasileiro. Isso é reforçado por Kristina Hinz, Doriam Borges, Aline Coutinho e Thiago Andries, ao explicarem que cinco favelas do Rio de Janeiro foram assumidas por facções criminosas, no intuito de instaurar o Complexo de Israel, um território dominado por traficantes evangélicos e um grupo paramilitar constituído por ex-policiais. Trata-se de uma junção entre traficantes, evangélicos e milicianos que tem provocado impactos devastadores sobre a prática das religiões de matrizes africanas no Brasil, através da destruição de templos, expulsão de lideranças e proibição do uso de vestimentas brancas, comumente utilizadas pelas pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas.²¹

Além disso, Ana Paula Miranda retrata outros ataques violentos contra as religiões de matrizes africanas no território brasileiro, envolvendo não somente a militância evangélica, mas também ideologias raciais que, para ela, têm raízes profundas no imaginário social do Brasil. Na análise da autora, a intolerância religiosa também se manifesta na forma de uma “política cristofacista”, expressão cunhada por Dorothee Sölle, que não somente procura inserir os valores cristãos no cerne da política, mas é sobretudo racista em suas orientações.²² Ana Paula Miranda compara a concepção de uma política cristofacista com a realidade brasileira, que, em suas concepções, também se utiliza dos mesmos mecanismos e fundamentos religiosos, pelo viés da autoridade, sobretudo na época do governo Bolsonaro, para desvendar as dinâmicas escamoteadas no entrelaçamento político religioso nacional, que reúne autoritarismo e religião para sintetizar as ideias que perpassam a sociedade brasileira.²³

Ana Paula Miranda apresenta a maneira pela qual as pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas têm procurado uma resposta para tal situação através de uma “política dos terreiros”, visando atrair a atenção da sociedade e do Estado para o caráter racial dos ataques violentos que sofrem. A autora ainda explica que o uso generalizado da expressão intolerância religiosa pode pressupor sua remediação através da tolerância, porém, as pessoas adeptas a

²⁰ HARTIKAINEN, Elina I. Racismo religioso, discriminação e preconceito religioso, liberdade religiosa: controvérsias sobre as relações entre Estado e religião no Brasil atual. *Revista Debates do NER*, Porto Alegre, v. 21, n. 40, p. 89-114, 2021. p. 91.

²¹ HINZ, Kristina; BORGES, Doriam; COUTINHO, Aline; ANDRIES, Thiago C. The rise of Brazil's neo-Pentecostal narco-militia. *Journal OpenDemocracy*, United Kingdom, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2021. p. 3.

²² Cristofacismo é uma expressão cunhada por Dorothee Sölle para relacionar “integrantes do partido nazi com as igrejas cristãs no desenvolvimento do Estado de exceção alemã, quando o governo nazista se utilizou das relações das terminologias cristãs para sua composição”. Saiba mais em: SÖLLE, Dorothee. *Beyond Mere Obedience: reflections on a Christian Ethic for the future*. Mineapolis: Augsburg Publishing House, 1970. p. 65.

²³ MIRANDA, 2021, p. 33.

essas religiões preferem considerar uma forma de racismo religioso – tema da próxima seção – ou genocídio religioso em detrimento da população negra brasileira.²⁴

De qualquer forma, o crescimento numérico dos casos e ataques violentos contra as religiões de matrizes africanas e qualquer outro tipo de manifestação da intolerância religiosa não pode ficar de fora do debate sobre a intolerância religiosa no contexto das escolas públicas brasileiras. As pessoas sofrem com a intolerância religiosa nas escolas, explica Silas Fiorotti.²⁵ Para esse autor, a escola é um lugar em que as relações sociais são mais intensificadas, porque nela confluem diferentes culturas, raças, etnias e tradições religiosas. Mas, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda é marcada, por exemplo, pela proibição de símbolos ligados às religiões de matrizes africanas.²⁶ A intolerância religiosa nas escolas é uma questão grave,²⁷ porque esse tipo de discriminação pode gerar prejuízos em relação ao processo ensino-aprendizagem.²⁸

Contudo, para além disso, Lara Silva argumenta que:

A intolerância religiosa tem nuances diversas, incluindo 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 e massacres em nome de Deus. A rigor, a intolerância religiosa é tão antiga quanto a humanidade. Entre os aspectos que fundamentam a intolerância religiosa incluem-se também estranhamento cultural, não aceitação da alteridade, apego excessivo aos dogmas, autopercepção de guardião da fé e verdades absolutas, fundamentalismos, incompreensão, desconhecimento, ignorância e outros.²⁹

Com esse argumento, não seria inútil considerar a intolerância religiosa como um conjunto de ideologias e atos violentos sobre diferentes religiões, em especial contra as religiões de matrizes africanas. A intolerância religiosa pode provocar efeitos deletérios em nível físico ou psicológico, porque pressupõe o desrespeito em relação à opinião de outra pessoa. A intolerância promove barreiras que dificultam aceitar os preceitos de outras pessoas que, em geral, vivem de modo distinto das convenções adotadas por outros segmentos da sociedade.³⁰

²⁴ MIRANDA, 2021, p. 33.

²⁵ FIOROTTI, Silas. Intolerância religiosa dos evangélicos na Educação Básica: breve análise de alguns casos. *Revista Territórios*, Caruaru, v. 5, n. 9, p. 214-231, 2019. p. 222.

²⁶ BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985. p. 29.

²⁷ FONSECA, J. M. *Intolerância religiosa nas escolas*: desafios contemporâneos. São Paulo: Acadêmica, 2019. p. 58.

²⁸ FIOROTTI, 2019, p. 224.

²⁹ SILVA, Lara L. M. *Intolerância religiosa*: estudo do papel das religiões e do Estado de Direito Brasileiro. Anápolis: Une Evangélica, 2019. p. 4.

³⁰ NUNES, Wellington R. O fundamentalismo e a intolerância religiosa no Brasil de hoje. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 86654-86673, 2021. p. 88665.

É nessa perspectiva que se pretende configurar o fenômeno da intolerância religiosa que marca a realidade da escola pesquisada em São Luís do Maranhão.

A manifestação da intolerância religiosa nas escolas públicas nacionais invoca processos de silenciamento, invisibilidade e discriminação de diferentes identidades religiosas e não religiosas.³¹ No caso desta pesquisa, enfatiza-se a intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas, porque, na escola pública pesquisada no Estado do Maranhão, ela se manifesta como uma ação que não reconhece a religião do outro e, geralmente, é relacionada à incapacidade dos/as estudantes não adeptos dessas religiões a compreenderem ou reconhecerem as crenças diferentes das suas.³²

A intolerância religiosa presente nas escolas públicas brasileiras se caracteriza pelo desrespeito em relação às diferentes tradições religiosas e pode desdobrar-se em atos de perseguição. Ela reflete os mecanismos e as dinâmicas da colonialidade, porque “desde a descoberta das terras brasileiras (1500) até a instituição da Primeira República do Brasil (1891), a intolerância religiosa tomou conta da Nação”³³, porém, é uma realidade contemporânea, sobretudo no contexto escolar. Nas escolas públicas do país, explica Ingrid Vieira, ela emerge principalmente como um obstáculo para o ensino da história e cultura afro-brasileira, o que pode ser entendido como uma sequela da demonização dessas culturas e religiões.³⁴ Nesse sentido, no contexto escolar, a intolerância religiosa pode se manifestar de maneiras distintas, seja através de injúrias marcadas pelo racismo religioso – elemento que será explicado na próxima seção –, pelo rebaixamento ou proibição de símbolos religiosos e pela rejeição à cultura afro-brasileira.

No pensamento de Kabengele Munanga, o fundamento da intolerância religiosa é o preconceito religioso pautado em constatações das distinções percebidas, que impulsionam a formação de preconceitos diversos, práticas de discriminação e instauram ideologias que delas decorrem.³⁵ Com efeito, a experiência religiosa, que deveria promover a convivência e o diálogo, acaba se tornando um empecilho no interior das escolas públicas do Brasil. Isso pode

³¹ FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adécir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria J. T. (orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 43.

³² FERNANDES, Nathália V. E. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matrizes africanas. *Revista Calundu*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 119-136, 2017. p. 124.

³³ ZVEITER, Luiz. Direitos Humanos e liberdades religiosas. In: SANTOS, Ivanir; FILHO, Astrogildo E. (orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 17.

³⁴ VIEIRA, Ingrid C. L. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 394-411, 2017. p. 396.

³⁵ MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Revista Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. p. 170.

ser notado na análise de Marcos Rocha, José Rocha e Jacqueline Lima, que apresentam alguns conflitos relacionados à religião nas escolas públicas nacionais. Para esses autores, os conflitos sempre emergiram de situações de resistência por parte da maioria dos professores e estudantes cristãos em relação aos temas vinculados às religiões de matrizes africanas.³⁶

De acordo com os autores:

Acrescenta-se a isto a análise de pesquisa de Doutorado do Professor Eduardo Quintana, que entrevistou professoras filhas de santo sobre a intolerância religiosa na escola. Nas entrevistas, a intolerância religiosa ganha centralidade principalmente por enfocar a relação escola-religiões afro-brasileiras. [...]. Estas trazem a realidade do chão da escola e indicam a relação de tensão entre pares quanto à orientação religiosa, onde algumas escolas, à revelia da Lei n. 10.639/2003, apresentam dificuldades em se relacionar com essa realidade.³⁷

Com efeito, a intolerância religiosa relega as religiões de matrizes africanas à zona de não reconhecimento e aceitabilidade social, sobretudo no contexto das escolas públicas brasileiras. No Estado do Espírito Santo, outro exemplo de manifestação de intolerância religiosa pode ser mencionado:

Em razão da intolerância religiosa, um pastor, da Igreja Batista de Vitória, pediu que um painel feito por crianças que contém bonecas negras fosse retirado de uma creche de Jardim da Penha, na capital do Espírito Santo. Segundo o religioso, ‘a boneca é símbolo de macumba por se originar de uma religião africana’. O prédio que a escola funciona pertence à igreja, porém alugado pela Prefeitura Municipal de Vitória. O espaço onde são expostos os trabalhos é de uso compartilhado entre o Centro Municipal de Educação Infantil e a Igreja Evangélica.³⁸

No Estado do Amapá, um grupo de estudantes evangélicos se recusou a apresentar uma feira sobre a cultura africana por motivo de intolerância religiosa. O grupo de estudantes alegou que esse é um tema que fere a princípios bíblicos e contrariam o cristianismo. Na reportagem, pode-se ler o seguinte: “cerca de 14 alunos evangélicos da Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima protestaram em frente da instituição contra a temática da proposta”³⁹, alegando ainda estarem ofendidos com a proposta de abordagem com a sugestão de apresentarem um trabalho com ênfase nas missões evangélicas na África.

O retrato da intolerância religiosa no Brasil exprime atitudes ofensivas e violentas de discriminação e desrespeito sobretudo em relação às religiões de matrizes africanas. A

³⁶ ROCHA, Marcos P. F.; ROCHA, José G.; LIMA, Jacqueline C. P. Intolerância religiosa em escolas públicas no Rio de Janeiro. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 709-718, 2016. p. 709-710.

³⁷ ROCHA; ROCHA, LIMA, 2016, p. 710.

³⁸ SIMÕES, Anélia S. M.; SALAROLI, Tatiane P. O retrato da intolerância religiosa no Brasil e os meios de combatê-la. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 411-430, 2017. p. 414.

³⁹ MELO, Tiago. Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana, no AM. In: G1 [Site institucional]. 09 nov. 2012. [online]. [n.p.].

liberdade, a dignidade e a democracia para as pessoas adeptas a essas religiões acaba sendo ferida. A intolerância religiosa pode tornar as escolas públicas locais propícios à discriminação, desqualificação, ataques, violência destruição e/ou negação de símbolos sagrados, indumentárias e objetos ritualísticos, entre outros. No Rio de Janeiro, em Duque de Caxias, um conjunto de imagens do altar da Catedral de Santo Antônio, há três décadas, foi destruído por causa da intolerância religiosa. Chama a atenção o fato do autor desse crime ter sido um adolescente de trezes anos, acompanhado pela mãe, que derrubou as imagens de Nossa Senhora e Sagrado Coração de Jesus. Ou seja, um menino em plena idade escolar invadiu a catedral durante a noite para destruir as imagens.⁴⁰

A questão é que as escolas públicas não deveriam se tornar um lugar privilegiado para o florescimento da intolerância religiosa, pois se trata de um problema que pode se desdobrar de diferentes formas na sociedade. Para um exemplo, segundo explica Marcelo Guimarães, a discriminação que marca a intolerância religiosa se classifica:

Pelo gênero: discriminação à mulher, sexíssimo ou machismo; pela origem étnica ou cultural: discriminação aos grupos não-brancos e de raízes culturais não-europeias (racismo); pela nacionalidade: discriminação aos estrangeiros (xenofobia); pelo credo religioso: discriminação aos crentes de religiões não-oficiais ou não majoritária em uma sociedade; pelas opiniões políticas: discriminações aos partidários de posições políticas contrárias às dominantes numa sociedade; por pertencer a grupos minoritários da comunidade: discriminação a grupos que estão numa situação diferente à maioria numa sociedade, como os refugiados, as pessoas afastadas de sua comunidade de origem ou os trabalhadores migratórios; pela idade: discriminação a crianças e anciãos; pela capacidade física: discriminação às pessoas que sofrem de algum impedimento físico ou deficiência, tais como inválidos, cegos, surdos-mudos ou doentes mentais; pela orientação sexual: discriminações a homossexuais, transgêneros bissexuais.⁴¹

Por essa razão, a intolerância religiosa no ambiente das escolas públicas emerge como uma questão central nesta pesquisa. As escolas precisam se tornar espaços inclusivos e seguros para todos os estudantes e profissionais da educação, independentemente de questões religiosas.

Numa perspectiva integral da educação, a dimensão da religião caracteriza o espaço escolar brasileiro, e isso não depende da estrutura curricular, mas é um fenômeno que emerge da cultura local porque constitui a identidade individual e coletiva. A perspectiva integral da educação para o desenvolvimento humano inclui a religião como elemento indissociável de

⁴⁰ OUCHANA, Giselle. Adolescente entra em igreja e quebra imagens em Duque de Caxias. In: O GLOBO [Site institucional]. 26 jan. 2016. [online]. [n.p.].

⁴¹ GUIMARÃES, 2004, p. 28-29.

muitos estudantes, o que ocorre por indução familiar, cultural ou social, evocando características antropológicas.⁴²

De modo amplo, esta seção auxiliou no entendimento de que a intolerância religiosa é um conceito complexo que abrange diferentes formas de discriminação ou preconceito com motivações religiosas. Ela pode se manifestar através de discursos de ódio, estereótipos negativos ou atos violentos verbais e físicos. Ela foi exemplificada acima como um ato de destruição de locais de culto, através de quebra de imagens e símbolos religiosos.⁴³ O racismo religioso, por sua vez, será tratado a seguir como uma manifestação específica da intolerância religiosa. Ele é pautado na discriminação contra as religiões de matrizes africanas e seus adeptos, manifestando-se por meio de ataques, profanações e agressões contra pessoas praticantes dessas religiões.

1.2 Racismo religioso nas escolas públicas do Brasil

De acordo com Mariana Moraes, a intolerância religiosa por si só é insuficiente para explicar os níveis de violência que incidem sobre os territórios, tradições e pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas. Trata-se, nesse sentido, de uma violência que constitui a face mais perversa do racismo, porque emerge como a negação das tradições de matrizes africanas, relegando-as à demonização e/ou redução em sua dimensão real. Nas palavras de Makota Valdina e Mãe Beata, transcritas por Mariana Moraes, “tolerância não é o que queremos, exigimos sim respeito, dignidade e liberdade para ser e existir”⁴⁴.

Para um ajuste semântico, na seção precedente, a intolerância religiosa foi tratada como uma categoria que expressa diferentes contextos de vitimização decorrentes de preconceito ou discriminação étnico-racial e religiosa a partir de conflitos que envolvem grupos religiosos evangélicos, sobretudo pentecostais e neopentecostais.⁴⁵ Pensar a intolerância religiosa a partir dessa reserva de sentido evoca uma reflexão sobre o crescimento substancial de atos violentos, muitas vezes por parte de pessoas e instituições cristãs e evangélicas, porém, não todas, incutido

⁴² BRANDENBURG, Laude E. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Revista Interações, Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2013. p. 226.

⁴³ OUCHANA, 2016, [n.p.].

⁴⁴ MORAIS, Mariana R. Intolerância, racismo e genocídio religioso do povo negro: pensando sobre as categorias afro-religiosas da “política dos terreiros”. *Revista Debates do NER*, Porto Alegre, v. 21, n. 40, p. 137-162, 2021. p. 152.

⁴⁵ MARIANO, 2007, p. 119-148.

na categoria de uma pertença identitária de caráter étnico-racial e religioso, mesmo que isso não esteja explícito na expressão intolerância religiosa.⁴⁶

Contudo, os movimentos sociais afro-religiosos passaram a questionar a eficiência da expressão intolerância religiosa. De acordo com Ana Paula Miranda, o agravamento dos atos de violência provocados por evangélicos tornou essa categoria insuficiente para a própria defesa desses movimentos sociais.⁴⁷ Ricardo Mariano explica que essa é uma insuficiência em termos práticos, em virtude da dificuldade para criminalizar as agressões classificadas como intolerância religiosa, que não é tratada na legislação brasileira como um crime.⁴⁸ Por isso, por suas imbricações de caráter semântico, os próprios adeptos às religiões de matrizes africanas optaram pela expressão racismo religioso, para colocar em destaque a violência perpetrada contra essas religiões.

O racismo religioso é a face mais perversa do racismo contra pessoas negras, porém, agora, transferido para as religiões afro-brasileiras. Mariana Moraes explica que a ideia de um racismo religioso foi construída paulatinamente a partir da relação entre os movimentos negro e afro-religioso.⁴⁹ Contudo, a autora explica que as relações entre esses movimentos nem sempre foram marcadas por uma proximidade. Ela menciona que, na década de 1970, a existência de uma vertente marxista no movimento social era uma barreira para tal aproximação entre os negros e os terreiros. Contudo, naquela mesma década, com o aparecimento do Movimento Negro Unificado, passou-se a ter uma compreensão de que os terreiros eram espaços de resistência negra e, com efeito, favoráveis à luta contra o racismo.⁵⁰

A relação entre movimento social negro e afro-religiosos contribuiu para a formação de outra categoria política mobilizada na luta por direitos, a saber: racismo religioso. A expressão racismo religioso tem um potencial para classificar os atos violentos contra as religiões afro-brasileiras e pode operar como um instrumento discursivo e jurídico em prol da luta pelos direitos afro-religiosos. Nesse sentido, racismo religioso emerge como uma categoria política passível de ser mobilizada pelos grupos afro-religiosos em face do agravamento dos ataques evangélicos contra as religiões de matrizes africanas no Brasil.⁵¹

Há uma corrente de pensamento que tende a tratar o racismo religioso como uma modalidade mais violenta que a intolerância religiosa e direcionada especificamente às religiões

⁴⁶ MIRANDA, 2021, p. 33.

⁴⁷ MIRANDA, 2021, p. 33.

⁴⁸ MARIANO, 2007, p. 119-148.

⁴⁹ MORAIS, Mariana R. *De religião a cultura, de cultura a religião: travessias afro-religiosas no espaço público*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2018. p. 31.

⁵⁰ MORAIS, 2018, p. 33.

⁵¹ MORAIS, 2021, p. 153.

de matrizes africanas.⁵² Nos limites desta pesquisa, a categoria racismo religiosos pode ser assim pensada e articulada, contudo não poderá se perder de vista o caráter religioso que sustenta os atos violentos contras às religiões de matrizes africanas no interior das escolas públicas nacionais, para, então, serem classificados como um crime. Nos limites desta pesquisa, o racismo religioso será tratado como um crime que deriva da intolerância religiosa passível de ser mitigado ou evitado a partir de propostas curriculares direcionadas ao seu combate e/ou resolução.⁵³

O racismo religioso incide diretamente sobre a vida das pessoas adeptas às religiões afro-brasileiras, de modo que ele sempre negou:

Por todos os meios a humanidade dos negros, buscou sempre atingir os valores culturais e civilizatórios dos descendentes de africanos no Brasil. Tratadas depreciativamente como ‘curandeirismo’ ou ‘espiritismos’, as religiões de matrizes africanas foram criminalizadas e duramente perseguidas em diferentes momentos de nossa história.⁵⁴

O racismo religioso inviabiliza o respeito mútuo entre as religiões no interior das escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, favorece diversas situações de violência por causa das divergências entre os sujeitos religiosos. Como será tratado na próxima seção, a prática do racismo é um crime imprescritível e inafiançável no Brasil e com pena de reclusão.⁵⁵ No entanto, as evidências relatadas na seção anterior mostram que uma parcela da população brasileira ainda desrespeita a liberdade de expressão e manifestação das religiões de matrizes africanas.

No contexto escolar:

Muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas.⁵⁶

⁵² Por exemplo: NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Jandaíra, 2020. p. 35-48.

⁵³ MORAIS, 2021, p. 153.

⁵⁴ CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÕES SOCIAIS (CERIS). *Direitos humanos no Brasil 2: diagnóstico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 490.

⁵⁵ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁵⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC; SEF, 1997. p. 20.

Ao considerar a realidade do ambiente escolar, a questão do racismo estrutural não pode ser dissociada da intolerância religiosa na forma de racismo religioso que incide sobre as religiões afro-brasileiras.⁵⁷

No pensamento de Wanderson Nascimento, no caso específico dessas religiões, o racismo religioso é uma forma de repúdio que supera a lógica de aspectos religiosos e tem suas raízes no racismo estrutural e histórico que caracteriza a sociedade brasileira.⁵⁸ Na análise empreendida pelo autor, as pessoas adeptas às religiões afro-brasileiras costumam ser demonizadas, especialmente quando são chamadas de “macumbeiras”, que é um termo profundamente pejorativo vinculado aos ritos de magia negra e sacrifícios de animais.

Essa visão deturpada das religiões de matrizes africanas reproduz os primeiros contatos estabelecidos entre os colonizadores europeus com diferentes etnias africanas. O encontro dos europeus que tinham a missão de evangelizar as nações com o culto aos voduns e orixás foi marcado pela demonização das manifestações religiosas africanas, o que, segundo explica Wanderson Nascimento, configura-se como um desdobramento do racismo.⁵⁹ O imaginário social brasileiro, marcado profundamente por uma visão cristã, ainda reproduz essa mesma ideia, que se desdobra na cultura popular como uma aura de medo e estranhamento.⁶⁰

É nesse momento que o racismo religioso ganha mais força em seu processo de desumanização das pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas, complementando, ainda, um tratamento estéril sobre a imagem da pessoa negra no passado como escrava, não sendo considerando como um sujeito de direitos e de sua própria história. Segundo o argumento de Wanderson Nascimento:

Podemos dizer que essas ‘religiões’ são muito mais que religiões, no modo como o Ocidente as entende: são modos de vida que contém em seu interior uma espiritualidade. Se são religiões – na medida em que se resgata o sentido de religare – , o são muito mais em uma conotação política, no sentido de reconstruir vínculos quebrados pelo racismo e pela colonização entre as pessoas africanas (e suas descendentes) e suas histórias pregressas ao processo escravizador que aconteceu na história de nosso país: tinham – e têm – a função de religar comunidades quebradas pelo violento processo que desumanizou e escravizou milhões de pessoas que foram forçadas a deixarem suas famílias, suas tradições, seus territórios.⁶¹

É nesse sentido que a categoria intolerância religiosa não dá conta de abranger o preconceito direcionado às religiões de matrizes africanas e seus adeptos. Contudo, o racismo

⁵⁷ ALMEIDA, Sílvia. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 47.

⁵⁸ NASCIMENTO, Wanderson F. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. *Revista Eixo*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 49-61, 2017. p. 53.

⁵⁹ NASCIMENTO, 2017, p. 53.

⁶⁰ NASCIMENTO, 2017, p. 53.

⁶¹ NASCIMENTO, 2017, p. 54.

religioso que dela deriva abarca aquilo que não é unicamente religioso, isto é, os processos históricos de desumanização que incidem sobre essas pessoas.⁶²

Nos casos relatados na seção anterior, que objetivaram ilustrar a violência contra as pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas por motivação de intolerância religiosa, há uma profunda rejeição das raízes, do modo de vida negro e de todas as dimensões em torno de suas experiências religiosas. O racismo religioso, nesse sentido, carrega um repúdio contra os elementos africanos não apenas ritualísticos, mas abrange os modos de organização familiar, saberes e tradições *autóctones*⁶³. Por isso, o racismo religioso inclui a marginalização religiosa ligada às pessoas afrodescendentes, sua história e a marginalização das pessoas negras em diversos aspectos e setores da sociedade brasileira.⁶⁴

No contexto das escolas públicas brasileiras, o racismo religioso pode se manifestar também na forma de preconceitos e discriminações.⁶⁵ Uma professora da rede de ensino de Salvador, na Bahia, relata o seguinte:

Na rede [...], de todas as escolas em que eu trabalhei, nenhuma das escolas trabalharam nada sobre o negro. As instituições não se mobilizaram em prol dessa questão e não há cobrança para que o professor ensine essa cultura. Eu trabalho por conta própria. Os professores resistem ao tema e como não há cobrança, eles não dão importância também.⁶⁶

Em seu relato, a professora complementou que estudantes negros e negras não costumam se identificar como tal, pois “a maioria das alunas, por exemplo, diziam que não eram negras, que eram ‘moreninhas’, ‘café com leite’, apenas uma afirmava que era negra”⁶⁷.

Nesse sentido, o racismo religioso parece ser um elemento introjetado nos estudantes negros em face da ausência do ensino sobre a cultura afro-brasileira nas escolas. A introjeção do racismo religioso parece estar ligada à própria fragilidade humana de lidar com situações de preconceito e discriminação. Segundo Ricardo Mariano, o preconceito religioso muitas vezes parece estar relacionado à ideia de superioridade econômica, que além de se materializar no racismo religioso, está associada à realidade escravocrata. Mesmo que seja comum encontrar

⁶² NASCIMENTO, 2017, p. 54.

⁶³ Refere-se a tudo aquilo que é originário e inerente ao próprio lugar em que existe ou se manifesta. Para um detalhamento exemplar sobre o termo, consulte: ZENKER, O. Authochthony, ethnicity, indigeneity and nationalism: time-honouring and state-oriented modes of rooting individual-territory-group triads in a globalizing world. *Critique of Anthropology*, [s.l.], v. 31, p. 63-81, 2011. p. 71.

⁶⁴ NASCIMENTO, 2017, p. 54.

⁶⁵ SILVA, M. J. Racismo religioso: o preconceito contra as religiões afro-brasileiras no ambiente escolar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 89-101, 2020. p. 93.

⁶⁶ RODRIGUES, Danutta. Intolerância religiosa prejudica ensino da cultura afro-brasileira, diz secretário. In: REDE BAHIA [Site institucional]. 23 nov. 2014. [online]. [n.p.].

⁶⁷ RODRIGUES, 2014, [n.p.].

pessoas adeptas das religiões de matrizes africanas em diferentes camadas sociais, predomina a marca de pertença do negro e sua associação a uma condição inferiorizada na sociedade. Em sua maioria, as pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas têm renda e escolaridade inferior em comparação à média nacional.⁶⁸

Se se considerar o relato complementar da professora, maioria dos estudantes já chegam nas escolas com uma ideia introjetada de que as religiões afro-brasileiras são praticadas por pessoas em áreas pobres e com poucos recursos financeiros, ou seja, sujeitos inferiores, o que justificaria, por exemplo, o tratamento marginal que elas costumam receber ou assumir, como no caso da estudante que não se assumiu negra. No espaço escolar, o racismo religioso se manifesta a partir de julgamentos perversos que enaltece um grupo religioso em detrimento de outros.⁶⁹

Nas escolas públicas brasileiras, as consequências do racismo religioso podem ser diversas, mas são sempre negativas. Elas podem promover prejuízos na aprendizagem dos estudantes, que, ao se sentirem discriminados, podem apresentar dificuldades de concentração e aprendizado. Podem ocasionar danos psicológicos, uma vez que o racismo religioso também afeta a autoestima, causando ansiedade, depressão e outros transtornos.⁷⁰ As consequências podem se manifestar na forma de evasão escolar, pois os estudantes podem abandonar a escola em virtude de sofrerem racismo religioso.

Gustavo Filizola empreendeu uma análise sobre as consequências do racismo religioso no ambiente escolar, em especial sobre a vida de crianças adeptas ao candomblé. Nesta análise, o autor explica que:

Os efeitos psicológicos e sociais do racismo religioso nas experiências escolares advêm do preconceito e da discriminação contra o candomblé. Assim, cada vez que a criança do terreiro vai para a escola ela é ridicularizada e tem sua identidade religiosa reduzida a atributos estereotipados, podendo ter como consequências o desinteresse pelos estudos, as dificuldades de aprendizagem, o aumento do índice de evasão escolar e baixa autoestima.⁷¹

É importante reforçar que o racismo é religioso não somente em face da discriminação ou efetivação de atos violentos na instituição escolar com estudantes que pertencem às religiões de matrizes africanas, por demonstrarem uma pertença religiosa distinta ao padrão das religiões

⁶⁸ MARIANO, 2007, p. 140.

⁶⁹ NOGUEIRA, 2020, p. 153.

⁷⁰ ORLANDI, Pedro H. A.; REIS, Thaize S. Racismo religioso na escola: projeto de delineamento cultural para seu enfrentamento. *Revista Perspectivas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2022. p. 1-6.

⁷¹ FILIZOLA, Gustavo J. *As crianças de candomblé e a escola: refletindo sobre o racismo religioso*. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. p. 142.

cristãs. Mas ele é ampliado no momento em que se atribui características pejorativas a grupos étnicos ou raciais, sobretudo quando a intenção é inferiorizá-los. Ramón Grosfoguel explica que essa é a dinâmica dos ideais eurocêntricos-cristãos que se esforçam para desqualificar, demonizar e inferiorizar a cultura e as práticas religiosas que se distanciam de seu eixo.⁷² No pensamento desse autor, o racismo religioso deriva de uma hierarquia global de superioridade e inferioridade sobre os seres humanos, que tem sido politicamente produzida e reproduzida por séculos pelo sistema imperialista ocidental e colonial.⁷³

O racismo religioso decorrente da intolerância religiosa é prejudicial para o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas públicas nacionais. O impedimento do ensino da cultura e da história afro-brasileira nas escolas públicas brasileiras reforça o racismo epistêmico criticado por Ramón Grosfoguel, que privilegia as políticas identitárias dos brancos ocidentais, que excluem mulheres, negros e outros, e trata os conhecimentos não-ocidentais, a cultura africana por exemplo, como inferiores.⁷⁴ Nesse sentido, a falta do ensino da cultura e da história afro-brasileira é uma estratégia de silenciamento dos sujeitos produtores de outros conhecimentos, por exemplo os sujeitos das religiões de matrizes africanas.

À luz do pensamento de Ramón Grosfoguel, o racismo religioso não representa somente um problema social no contexto das escolas públicas do Brasil, mas expande-se para um processo de “inferiorização cultural e/ou biológica de alguns seres humanos, elevando outros à categoria de superiores”⁷⁵. Com efeito, a beleza, o conhecimento, a cultura e a religião do branco europeu é legitimada em detrimento da cultura e religião afro-brasileira. Para Frantz Fanon, “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”⁷⁶. Nesse sentido, o sujeito racista religioso também cria a ideia de inferioridade religiosa e, através disso, legitima o racismo religioso na sociedade como um todo.

O racismo religioso, nesse sentido, é um elemento cultural e, para Frantz Fanon, ele faz parte de algo maior: a opressão sistematizada de um povo.⁷⁷ Isso explica, por exemplo, a lógica que opera no Brasil e resulta do projeto colonizador europeu, que supervaloriza os

⁷² GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 41-91, 2009. p. 51.

⁷³ GROSFOGUEL, Ramón. *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Souza Santos*. Barcelona: CIDOB, 2011. p. 98.

⁷⁴ GROSFOGUEL, 2011, p. 99.

⁷⁵ GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. p. 33.

⁷⁶ FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUEBA, 2008. p. 90.

⁷⁷ FANON, 2008, p. 90.

conhecimentos, a cultura e a religião da Europa em detrimento da cultura afro-brasileira e outras etnias. A legislação brasileira preconiza mecanismos para o combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso. Além disso, o arcabouço legal do país torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas nacionais, públicas ou privadas, desde o Ensino Fundamental ao Médio, o que deve ser inserido na estrutura curricular dessas escolas.⁷⁸

1.3 História e cultura das religiões de matrizes africanas e a legislação brasileira

A implementação da Lei nº 10.639/03 no sistema de educação brasileiro representa um avanço significativo em relação às demandas históricas pela justiça e igualdade racial.⁷⁹ Através do texto dessa lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada,⁸⁰ de modo que se preconiza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos das escolas nacionais, públicas ou privadas. O principal objetivo da Lei nº 10639/03 consiste na valorização das contribuições da população afro-brasileira nos processos de formação nacional e no combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso que se desdobram em diferentes tipos de discriminação e preconceito, sobretudo no âmbito da educação no país.⁸¹

Antes de avançar neste debate, vale ressaltar que a Lei nº 10.639/03 sofreu alterações com a Lei nº 11.645/08, com alterações no art. 26-A, incisos I e II, da LDB. O texto desta última lei prevê o seguinte:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.⁸²

⁷⁸ LIMA, P. F. Reformulação curricular: a inclusão das religiões afro-brasileiras nos conteúdos educacionais. *Revista Pedagogia Reflexiva*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2018. p. 18-33.

⁷⁹ BRASIL, 2003, [n.p.].

⁸⁰ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁸¹ SANTOS, M. A. Práticas pedagógicas inclusivas: valorização das religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 45-59, 2019. p. 45-59.

⁸² BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. [Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

De qualquer forma, os dois textos legais estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas nos currículos oficiais do sistema de ensino no Brasil, privilegiando aspectos históricos, culturais, sociais, políticos, entre outros, que caracterizam a formação da população do Brasil e suas lutas por direitos e justiça.⁸³

A relevância dessas leis é reforçada pela persistente desigualdade racial no Brasil, ao lado das questões em torno da intolerância religiosa e do racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras. São dilemas que ainda permeiam as relações sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas no país e que limitam o acesso e a permanência das pessoas negras e/ou adeptos de religiões de matrizes africanas em diversos setores, incluindo o campo da educação. A lei 10.639/03 emerge, pois, como uma resposta e alternativa para mitigar os efeitos provocados por esse ciclo de exclusão e fortalecer propostas curriculares capazes de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira,⁸⁴ o que ajuda a delinear a proposta profissional desta pesquisa a ser detalhada no último capítulo da pesquisa.

Por isso, o foco desta seção será enfatizar as principais perspectivas em torno da implementação da Lei nº 10.639/03, elucidando questões em torno da promoção da igualdade étnico-racial, sobretudo no contexto educacional. Através da identificação de desafios e oportunidades, a expectativa é subsidiar a formulação de estratégias curriculares no último capítulo da pesquisa à luz da legislação vigente no Brasil.⁸⁵ Tem-se em mente que a Lei nº 10.639/03 é um instrumento legal que facilita o reconhecimento e a valorização das contribuições cultura e das religiões afro-brasileiras, por meio da educação, nos processos de formação da sociedade brasileira e, com efeito, no combate à intolerância religiosa sobretudo na forma do racismo religioso e da discriminação racial.⁸⁶

Com a nova redação do art. 26-A da LDB alterado pelas leis 10.639/03 e 11645/08, as escolas de Ensino Fundamental e Médio, sejam elas públicas ou privadas, têm a obrigatoriedade de incluir em seu currículo o estudo da história da África, dos africanos, a luta histórica dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira ao lado do negro no processo de constituição da sociedade. A abordagem desses conteúdos envolve toda a estrutura curricular das escolas, porém, com ênfase nos campos da educação artística, literatura e história brasileira.⁸⁷ Para

para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁸³ BRASIL, 2008, [n.p.].

⁸⁴ BRASIL, 2003, [n.p.].

⁸⁵ CUNHA, L.; ALMEIDA, R. S. Educação inclusiva: desafios na implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Afro-Brasileira*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-36, 2020. p. 18-36.

⁸⁶ BRASIL, 2003, [n.p.].

⁸⁷ BRASIL, 2008, [n.p.].

reforçar a reflexão sobre a história e cultura afro-brasileira, o dia 20 de novembro foi classificado como o Dia Nacional da Consciência Negra, sendo incluído no calendário das escolas nacionais, conforme o art. 79-B da Lei nº 10.639/03.⁸⁸

A implementação da Lei nº 10.639/03 pressupõe para uma série de desafios, por exemplo, em torno da formação e capacitação docente, da produção e disponibilização de materiais e recursos didáticos e a resistência de alguns segmentos da sociedade e por parte de alguns professores. A falta de preparo docente ao lado da escassez de materiais didáticos é um grave obstáculo, porque se trata de um tema que necessita ser abordado com sensibilidade e de modo adequado, exigindo, assim, investimentos constantes na formação docente e no desenvolvimento discente, uma vez que:

Isso resulta da necessidade de reconstruirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos.⁸⁹

O conhecimento histórico não constitui uma verdade absoluta, mas pressupõe o emprego de exercícios interpretativos das ações e interações humanas que decorrem através do tempo. Segundo Maria Lúcia Aranha, a história não se reduz à perspectiva eurocêntrica que a trata como uma narrativa do passado, e sim uma ciência social coletiva cujo eixo está nas produções humanas, isto é, em uma perspectiva dialógica, em que a factualidade histórica é construída a partir de diversos olhares e abrange processos de transformações no seio da sociedade marcada por uma imensa diversidade cultural e religiosa.⁹⁰ O verdadeiro construtor da história, explica Holien Bezerra, é o “sujeito histórico, que se configura na interrelação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais”⁹¹.

Nesse sentido, ensinar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, no caso desta pesquisa com foco sobre as religiões de matrizes africanas no Brasil, equivale a realização de uma interlocução entre o passado e a contemporaneidade, por meio da memória viva e coletiva.⁹² A história emerge como contributo para a formação humana destinada ao desenvolvimento de valores fundamentais à vida no espaço público. Esse é o argumento de Ricardo Oriá, ao mencionar que a escola e o ensino de história:

⁸⁸ BRASIL, 2003, [n.p.].

⁸⁹ ARANHA, Maria Lúcia A. *História da educação e da pedagogia geral no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 20.

⁹⁰ ARANHA, 2006, p. 20.

⁹¹ BEZERRA, Holien G. Estudo de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 45.

⁹² BEZERRA, 2010, p. 45.

Tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o locus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social.⁹³

Em consonância com a Lei nº 10.639/03, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser efetivado no Brasil. Essa é uma forma de garantir que os estudantes compreendam a relevância da reflexão sobre as religiões de matrizes africanas e em torno dessa temática formar cidadãos e cidadãs crítico-reflexivos no contraponto da intolerância religiosa e do racismo religioso.⁹⁴

Trata-se de uma perspectiva de ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena que inclui no currículo escolar conteúdos de diferentes contextos, tais como: cultural, social, ético, moral e temporal a partir de relações pessoais e interpessoais, confluindo passado e contemporaneidade. Por isso, os currículos oficiais das escolas precisam contemplar práticas educativas que favoreçam o ensino da história em torno das religiões de matrizes africanas, para que os estudantes consigam estabelecer relações contínuas no processo de construção do conhecimento. Por esse motivo, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, segundo as orientações legais, deve ser democrático e qualitativo, ou seja, sem desprezar a diversidade cultural e religiosa nacional.⁹⁵

A proposta da legislação em relação às religiões de matrizes africanas pode ser compreendida como uma tentativa de pensar historicamente, a partir do levantamento de questões e hipóteses, em torno do conhecimento disponível sobre essas religiões e, com isso, combater os fenômenos da intolerância religiosa e do racismo religioso.⁹⁶ Com efeito, o ensino sobre a história e cultura das religiões de matrizes africanas supera a lógica de estudar o passado e aceitar o que foi escrito, e sim saber diferenciar e reconstruir experiências ocorridas. Segundo as concepções de Maria Schmidt e Marlene Cainelli, o ensino de história deve ser articulado como “fonte de arbitragem nos conflitos e como objetivos que orientam a ação”⁹⁷, o que favorece o ensino-aprendizagem no sentido de compreender não apenas a sociedade, mas também as relações culturais e, nesse sentido, a escola é facilitadora do desenvolvimento e aplicação de conhecimentos capazes de garantir a igualdade étnico-racial.

⁹³ ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 130.

⁹⁴ BRASIL, 2003, [n.p.].

⁹⁵ BRASIL, 2003, [n.p.].

⁹⁶ BRASIL, 2003, [n.p.].

⁹⁷ SCHIMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009. p. 55.

O ensino da história, na explicação de Leandro Karnal, deve:

Tomar como referência no estudo questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo.⁹⁸

Não seria um equívoco considerar que, à luz da proposta da Lei nº 10.639/03, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve acontecer a partir de uma abordagem em que o passado seja investigado, questionado e perscrutado sem perder de vista questões que interferem no cotidiano dos estudantes, por exemplo, os casos de intolerância religiosa e racismo religioso nas escolas. Porém, no território brasileiro, a história do negro costuma estar ausente dos currículos e, mesmo com a obrigatoriedade imposta pela Lei nº 10.639/03, essa história tende a ser negligenciada, como o caso da professora que leciona em uma escola de Salvador/BA mencionado na seção precedente.⁹⁹

A intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas estão presentes nas escolas brasileiras. Por isso, na análise de Henrique Cunha Junior:

Falar de Umbanda e Candomblé nas escolas deve ser na direção de esclarecimento sobre a importância destas na cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra. O racismo antinegro tomou em parte o sentido religioso e pode ficar expresso pela denominação da cultura negra e das religiões de base africana. Dizer que Umbanda e Candomblé são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo.¹⁰⁰

As religiões de matrizes africanas marcaram presença nos processos de formação da religiosidade brasileira. Logo, os elementos da cultura do Brasil não podem ser desprezados, e sim respeitados e valorizados, o que pode acontecer por intermédio do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Com isso, a Lei 10.639/03 essa prática de ensino precisa ser introduzida no currículo escolar “no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar, ou seja, o silêncio parte-se de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar”¹⁰¹.

O silenciamento em relação às religiões de matrizes africanas – nos termos da história e cultura afro-brasileira e indígena –, segundo os critérios da Lei nº 10.639/03, deve ser interrompido a partir do reconhecimento dos crimes praticados contra os seres humanos negros,

⁹⁸ KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 24.

⁹⁹ RODRIGUES, 2014, [n.p.].

¹⁰⁰ CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, v. 9, p. 97-103, 2009. p. 98.

¹⁰¹ GOMES, Nilma L. Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo Sem Fronteira*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. p. 8.

tais como a escravidão, a intolerância religiosa e o racismo religioso. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que o papel das instituições escolares consiste em lidar com as diversidades, o que inclui a cultural e religiosa, e com as desigualdades, inclusive a étnico-racial, no atendimento às necessidades das culturas silenciadas.¹⁰²

A implementação da Lei nº 10.639/03 através da inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar acaba expondo o ponto central do preconceito e da discriminação – na forma de intolerância religiosa e racismo religioso – enraizados no campo da educação e na sociedade brasileira como um todo. A Lei nº 10.639/03 desafia as escolas nacionais desde a fase de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico para levar em conta a realidade local que está inserida como impulso para imparcialidade nessas questões, pois “cada pessoa [...] tem o direito a que a sua cultura seja respeitada tanto por outras pessoas como pelas autoridades”¹⁰³.

Não obstante, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil não é uma tarefa simples. De acordo com Vera Candau:

As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver.¹⁰⁴

A Lei nº 10.639/03 contribui com o papel da escola de viabilizar a contribuição cultural e religiosa das religiões de matrizes africanas, a partir de um ambiente de convivência harmoniosa e de respeito. Para Wolmir Amado, “redescobrir a importância das religiões afro-brasileiras supõe ter clareza quanto ao seu objeto de estudo que lhe é inerente”¹⁰⁵. Contudo, é importante salientar que o respeito à diversidade cultural e religiosa, sobretudo em relação às religiões de matrizes africanas, não acontece apenas pelo seu estudo. É necessário extrapolar essas fronteiras e promover experiências concretas de aprendizagem.

¹⁰² BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. p. 401.

¹⁰³ BENTES, Nilma. *Aspectos da trajetória da população negra do Pará*. Belém: UFPA; GEAM, 2013. p. 60.

¹⁰⁴ CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo Sem Fronteira*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. p. 241.

¹⁰⁵ AMADO, Wolmir. Religião e negritude. In: AMADO, Wolmir (org.). *A religião e o negro no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 7.

Dito nas palavras de Rachel Bakker:

Ao se decretar uma Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira foi preciso buscar os conteúdos dessa história, seus símbolos. Nesse cenário, as religiões afro-brasileiras migram para o ambiente escolar como conteúdo de uma herança africana porque em suas constituições históricas, no interior do campo religioso brasileiro, acionaram discursos legitimadores de suas práticas que tocavam a questão identitária, o candomblé como ‘a África que sobreviveu no Brasil’, e a umbanda ‘como a expressão religiosa da nação imaginada’. Esse processo de migração, como vimos, não é tranquilo, pelo contrário, acrescenta ao preconceito étnico-racial o elemento de intolerância religiosa, e carrega para a escola os conflitos existentes nesse campo religioso, como as disputas de ‘pureza’ entre candomblé e umbanda, por exemplo.¹⁰⁶

As discussões realizadas neste primeiro capítulo evidenciam que há um caminho extenso a ser percorrido para o reconhecimento e valorização da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas, em especial quando a temática envolve sua religiosidade, como ocorre com as religiões de matrizes africanas. Para Kabengele Munanga, “a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional”¹⁰⁷. Portanto, a inclusão dessa temática nos currículos oficiais das escolas e na perspectiva da cidadania pode ser um caminho para a mitigação da intolerância religiosa e do racismo religioso nas escolas brasileiras e do Maranhão.

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

¹⁰⁶ BAKKER, Rachel R. B. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 205-206.

¹⁰⁷ MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo nas escolas*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 16.

2 AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO MARANHÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR PARA A CIDADANIA

O objetivo deste capítulo consiste em delinear o referencial teórico da pesquisa que sustentará a proposta curricular para a cidadania para o combate e/ou mitigação da intolerância religiosa e do racismo religioso no ambiente escolar investigado. Inicia-se com uma abordagem sobre as heranças culturais africanas que se manifestam no Estado do Maranhão. Depois, discorre-se sobre o conceito de cidadania, a partir do pensamento do teólogo e cientista da religião brasileiro Rudolf von Sinner. Por último, com base no conceito de cidadania na interface com a teoria histórico-crítica, reflete-se sobre a construção de um currículo para cidadania. O capítulo é importante para compreender o problema da intolerância religiosa e racismo religioso como questões a serem tratadas no interior da escola, a partir de uma proposta curricular direcionada à cidadania.

2.1 Heranças culturais africanas no Maranhão

O Estado do Maranhão tornou-se um grande centro comercial de escravos a partir do período colonial no Brasil, o que justifica o fato de sua população, até os dias atuais, constituir-se, em sua maioria, de pessoas pardas ou negras. A cultura local desse Estado foi bastante influenciada pela miscigenação, com desdobramentos sobre a música, a arte, a dança e o vocabulário regional. No Maranhão, as manifestações culturais e artísticas emergem como expressão que configura a identidade maranhense, sobretudo a população negra.¹⁰⁸

No Estado do Maranhão, as religiões de matrizes africanas manifestam-se sobretudo nas camadas mais populares. Na capital, São Luis, existem inúmeros locais de culto afro. A ilha de São Luis possui mais de mil terreiros de cultos afro-brasileiros de tendência distintas. Outro exemplo é a cidade de Cururupu, situada no litoral norte do Estado, que, desde o período colonial, recebeu muitos escravos contrabandeados. Essa cidade possui mais de cem terreiros destinados ao culto afro-brasileiro. O mesmo ocorre na cidade de Codó que tem mais de duzentos terreiros. Em outros municípios maranhenses, pode-se localizar diversas casas de culto afro em quantidade menores. Em geral, nas terras maranhenses, as religiões de matrizes

¹⁰⁸ LEAL, João. O terecô (Maranhão) como “religião ordinária”. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 285-289, 2021. p. 286.

africanas não são apenas praticadas pela população negra, mas também é difundida entre os diferentes grupos étnicos e classes sociais.¹⁰⁹

As manifestações religiosas mais difundidas no Maranhão e na região da Amazônia são as seguintes: tambor de mina, pajelança ou cura e a umbanda. Porém, em algumas regiões maranhenses, elas recebem outros nomes, por exemplo, terecô, pajé, vodum, Barba Soeira, Santa Bárbara, entre outros. O candomblé nagô é uma religião afro-brasileira tratada como padrão das religiões afro no território brasileiro, porém, com baixa difusão no Estado do Maranhão, quando comparado com o Estado da Bahia. Mas, na capital, São Luis, há rituais de candomblé feitos em terreiros de tambor de mina, por exemplo, na Casa Fanti-Ashanti, que pratica rituais de pajelança e de tambor de mina.¹¹⁰

De acordo com Sérgio Ferreti, em alguns terreiros de mina pode-se notar a influência do candomblé nos ritos de iniciação até a saída de filhos-de-santo bem como na paramentação de orixás. O autor explica que uma das marcas preponderantes no candomblé é o culto aos orixás nagôs, convencionalmente conhecidos, por influência da mídia, como: xangô, iemanjá, oxum, ogum, entre outros. Diversos orixás do panteão do candomblé são até conhecidos, porém, não cultuados no interior do tambor de mina. Os cânticos, as indumentárias, as danças e os instrumentos utilizados no candomblé, como também alguns usos e costumes, diferem-se do tambor de mina.¹¹¹

A difusão da umbanda no Estado do Maranhão iniciou-se na década de 1950, mas, encontra-se entrelaçada com o tambor de mina, quando se consideram os instrumentos, as indumentárias, as entidades, os cânticos e outros elementos cúlticos. Neste Estado, uma das características da umbanda é a maior participação de pessoas da classe média ou de pessoas com maior nível de instrução formal em relação ao tambor de mina.¹¹² Nas indumentárias, nos instrumentos, nos cânticos e nas entidades cultuadas, nota-se forte influência na umbanda de elementos oriundos do tambor de mina, bem como observa-se o culto a orixás do candomblé nagô, por exemplo: xangô, iansã, exu, oxossi e outros). Ou seja, “ao atravessar as águas do Maranhão, a umbanda aparece sempre cruzada com a mina”¹¹³.

Nas palavras de Sergio Ferreti:

Muitas vezes é difícil distinguir porque uma casa se diz de umbanda ou de mina, embora haja especificidades em ambos os cultos. Uma delas por exemplo, é que em

¹⁰⁹ LEAL, 2021, p. 286.

¹¹⁰ LEAL, 2021, p. 286.

¹¹¹ FERRETI, Sergio F. Diversidade religiosa e cultural no Maranhão. In: SEMANA DE ENSINO RELIGIOSO (IESM), I, 2001, São Luis. *Anais...* São Luis: IESM, 2001. p. 1-4. [pdf]. p. 2.

¹¹² LEAL, 2021, p. 286.

¹¹³ FERRETI, 2001, p. 2.

terreiros de umbanda nunca vemos a realização de festas em louvor ao Divino Espírito Santo, que são comuns nos terreiros de mina de São Luís. Muitos caboclos da mina baixam também nos terreiros de umbanda, como dona Mariana, Baiano Grande, caboclo Ubirajara, dona Rosalina, seu Tapindaré, seu José Tupinambá, o Rei da Bandeira, Menina da Ponta d'Areia e muitos outros. Uma das razões da diferença entre uma ou outra destas tradições é a origem da preparação do líder do culto: se ele foi preparado na mina, na cura, ou na umbanda.¹¹⁴

Além disso, a pajelança – ou a cura – é bastante difundida em São Luis do Maranhão. Embora possua rituais específicos, pode-se identificar elementos de mina escamoteados nos rituais de pajelança, sendo comum a manifestação nos toques de mina e de cura, tambores de taboca que são tocados com outros instrumentos. Entre as principais entidades cultuadas na linha da pajelança, pode-se mencionar as seguintes: caboclo guerreiro, mestre Laurindo, linha das águas, Seu Antônio Luís, Surrupira, entre outros. Para Sergio Ferreti, vários entre esses encantados são cultuados com brincadeiras de bumba-meu-boi ou tambor de crioula.¹¹⁵

Além disso, no Maranhão, o espiritismo de vertente kardecista pode ser identificado entre as populações de classe média. Pode-se localizar uma corrente do espiritismo mais distanciada das religiões afro-brasileiras, exceto pelo transe, uma vertente mais intelectualizada. Apesar de não ser de origem africana, e sim europeia e com aspectos vinculados ao hinduísmo, diversos terreiros de umbanda e outros de mina recorrem a elementos do espiritismo, por exemplo, as seções de “mesa branca”. Sem falar que existem casos de encaminhamento de pessoas para os centros espíritas, por parte de terreiros de mina, quando acreditam que o problema envolve encosto oriundo de pessoas falecidas. Desse modo, o tambor de mina, a pajelança, a umbanda e o espiritismo mesclam-se com alguns elementos, a despeito de pertencerem a tradições distintas.¹¹⁶

No Maranhão e na região da Amazônia, a religião de matrizes africanas mais difundida é o tambor de mina, sobretudo no âmbito da cidade de São Luis. Dentre suas principais características, destaca-se a manifestação da nação jeje – *Ewê-Fon* – em entidades cultuadas e na linguagem dos cânticos. Isso também pode ser percebido na mitologia, nos instrumentos bem como nos rituais diversos. A Casa das Minas sobressai no rito mina-jeje, que fora fundada no século XIX e ainda permanece atuando.¹¹⁷

No tambor de mina pode-se notar uma forte presença da nação nagô de outras procedências, e não de Ketu, como ocorre no candomblé, na Casa de Nagô. Os demais terreiros de mina do Maranhão são influenciados por essas casas, mormente nos rituais conforme a Casa

¹¹⁴ FERRETI, 2001, p. 2.

¹¹⁵ FERRETI, 2001, p. 2.

¹¹⁶ LEAL, 2021, p. 286.

¹¹⁷ LEAL, 2021, p. 286.

de Nagô, isto é, geralmente com dois abatás. O tambor de mina também se caracteriza pela manifestação de entidades caboclas de diferentes procedências, por exemplo, “a família da Turquia, inspirada no ciclo das lendas de Carlo Magno e dos doze pares de França”¹¹⁸. No interior do tambor de mina, as entidades são classificadas em famílias, de acordo com a ordem dos voduns da Casa de Minas que, por vezes, assim como ocorre na umbanda, são chamadas de linhas.¹¹⁹

A diversidade cultural e religiosa no Estado do Maranhão tem um traço comum, isto é, as tradições populares que refletem o modo de vida da população maranhense. Diversas culturas se entrelaçam neste território, por exemplo, a cultura indígena, africanas e europeias. Isso pode ser notado em diversas festividades populares, tais como: baile de São Gonçalo e bumba-meu-boi. No âmbito da religião, as religiões de matrizes africanas espelham essas aproximações culturais, porém, de acordo com Sergio Ferreti, o tambor de mina foi perseguido pelas autoridades por bastante tempo e continua na contemporaneidade principalmente pelos grupos neopentecostais, que investem contra a cultura local com imposições de suas crenças, tradições, musicalidades, modos de vida sob o argumento de eliminar as obras de macumba e superstições.¹²⁰

O Estado do Maranhão é povoado por indígenas, sertanejos e quilombolas e oferece uma imensa diversidade cultural, como também patrimônios imateriais que não envolvem somente produtos religiosos ou populares, mas o que esses povos produzem e configuram sua identidade social. De acordo com Paulo Silva, o conceito de patrimônio cultural imaterial, diferentemente da concepção de patrimônio cultural que preserva valores da cultural regional, tais como, artefatos e/ou edificações, enfatiza a prática social dos sujeitos, isto é, as representações da cultura popular, de danças tradicionais, de artesanato, costumes e qualquer forma de expressão ligada às festividades religiosas e/ou rituais.¹²¹

À luz do argumento supramencionado, o Estado do Maranhão pode ser considerado como um território perpassado pela cultura popular e erudita que abrangem, por exemplo, a linguagem, o artesanato local, as ruínas das casas construídas no período colonial, a musicalidade nativa, o tambor de crioula, o tambor de mina, o bumba-meu-boi, entre outros elementos. O bumba-meu-boi, por exemplo, apresenta uma ênfase histórico-cultural pelo fato

¹¹⁸ FERRETI, 2001, p. 3.

¹¹⁹ LEAL, 2021, p. 286.

¹²⁰ FERRETI, 2001, p. 4.

¹²¹ SILVA, Paulo S. Patrimônio cultural imaterial: conceito e instrumentos legais de tutela na atual ordem jurídica brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), XXVI, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-11. [pdf]. p. 1-2.

de sua origem ser atribuída a diferentes elementos populares em oposição à cultura dominante. É, nesse sentido, popular, porque emerge das camadas sociais mais vulneráveis e, geralmente, marginalizadas, ao contrário da cultura dominante que comumente tem mais vantagens econômicas.¹²²

Nas terras maranhenses, o bumba-meu-boi se destaca pelo seu legado cultural que abarca a miscigenação das raças indígenas, pretas e brancas. Contudo, Gilmar Rocha entende que, a despeito do argumento da miscigenação, predominam as características da cultura indígena e negra com uma notável resistência social, mística e cultural que envolve símbolos em prol do reencontro da identidade cultural. Nessa ótica, a imagem do boi está atrelada ao trabalho no campo em relação às pessoas escravizadas que realizam esse trabalho pesado.¹²³ Mas, as elites econômicas sempre viram o bumba-meu-boi como um atraso e como uma manifestação bárbara marcada pela vadiagem cabocla e negra. De modo geral, a diversidade cultural e religiosa do Estado do Maranhão reflete o pluralismo que caracteriza a sociedade brasileira. Por essa razão, ela precisa ser preservada e valorizada. Porém, isso jamais será feito com a imposição de identidades transitórias.¹²⁴

As religiões de matrizes africanas, sobretudo tambor de mina seguida da umbanda e do candomblé, são predominantes no Estado do Maranhão. Trata-se de religiões que preservam sobremodo os elementos culturais da África que envolvem, por exemplo, a realização de rituais bem como a crença em orixás. A umbanda é considerada como uma religião tipicamente brasileira que fomenta, de maneira sistematizada, elementos africanos em busca da uniformidade do culto, de modo que integra os elementos das religiões indígenas, do espiritismo e do catolicismo. De acordo com Francisco Porfírio, as pessoas adeptas à umbanda creem “na imortalidade da alma, na reencarnação e no carma, além de cultuar entidades que seriam espíritos mais experientes que guiam as pessoas”¹²⁵.

A umbanda envolve processos de miscigenação de orixás, guias espirituais e santos do catolicismo romano, de modo que os cultos se baseiam em possessões em que os médiuns incorporam os guias através do transe. Os guias são entendidos como entidades, e eles são respeitados e atendem às pessoas que desejam consultas. Nas palavras de Renato Ortiz, “a religião umbandista fundamenta-se no culto dos espíritos e é pela manifestação destes, no corpo

¹²² SILVA, 2011, p. 5.

¹²³ ROCHA, Gilmar. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. *Revista Mediações*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 218-236, 2016. p. 219.

¹²⁴ FERRETI, 2001, p. 4.

¹²⁵ PORFÍRIO, Francisco. Diferença entre o candomblé e a umbanda. In: BRASIL ESCOLA [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

do adepto, que ela funciona e faz viver suas entidades”¹²⁶. Em geral, os guias da umbanda são personagens extraídos da vida real, de modo que gravitam nas cerimônias dessa religião. Cada um deles representa um tema que precisa ser desenvolvido pelas pessoas, e o objetivo consiste na evolução do espírito. Nos rituais umbandistas, não há sacrifício de sangue e nem a comida é preparada como elemento essencial.¹²⁷

Os orixás representam espíritos evoluídos e são tratados como seres superiores capazes de orientar outros espíritos, seres inferiores, que são divididos em linhas, e cada uma delas deve obedecer um orixá. Leal de Souza explica que as sete linhas estruturadas no interior da umbanda são as seguintes: “a primeira de Oxalá; a segunda de Ogum; a terceira, de Euxoce (Oxóssi); a quarta, de Xangô; a quinta de Nha-San (Iansã); a sexta de Yemonja (Iemanjá); a sétima é a linha de Santo, também chamada de Linha das Almas”¹²⁸. A umbanda, com o interesse de renovar suas linhas ancestrais, assume uma nova identidade. No entendimento de Reginaldo Prandi:

A umbanda é a religião dos caboclos, boiadeiros, pretos velhos, ciganas, exus, pombagiras, marinheiros, crianças. Perdidos e abandonados na vida, marginais no além, mas todos eles com uma mesma tarefa religiosa e mágica que lhes foi dada pela religião de uma sociedade fundada na máxima heterogeneidade social: trabalhar pela felicidade do homem sofredor. É kardecista esta herança da prática da caridade, que no kardecismo sequer separa o mundo dos vivos do mundo dos mortos, pois estes também precisam de ajuda na sua saga em direção à luz, o desenvolvimento espiritual.¹²⁹

As cerimônias umbandistas são perpassadas por instrumentos de percussão e em canções entoadas de acordo com o ritmo dos guias ou orixás. Trata-se de uma religião que promove uma reflexão sobre formas sociais, conhecimentos populares e práticas de curas. Na explicação de José Oliveira, “a diferença mais marcante da umbanda é a disponibilidade para aceitar a todos, vivos e mortos, do jeito que são. Nela há espaço para incorporação e a convivência das mais diversas heranças étnicas e culturais”¹³⁰.

De qualquer modo, as religiões afro-brasileiras umbanda e candomblé, destacadas no cenário maranhense, não possuem como marco normatizador de um livro sagrado. Logo, suas tradições são essencialmente orais, e elas apresentam distinções nas designações de entidades e nas práticas cultuais. Renato Ortiz argumenta que “a umbanda corresponde à integração das

¹²⁶ ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 71.

¹²⁷ ORTIZ, 1999, p. 71.

¹²⁸ SOUZA, Leal. *O espiritismo, a magia e as sete linhas da umbanda*. Rio de Janeiro, 1933. p. 52.

¹²⁹ PRANDI, Reginaldo. *Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 6-7.

¹³⁰ OLIVEIRA, José H. *Das macumbas à umbanda: uma análise histórica da construção de uma religião brasileira*. Limeira: Conhecimento, 2008. p. 73.

práticas afro-brasileiras na moderna sociedade brasileira; o candomblé significaria justamente o contrário, a conservação da memória coletiva africana no solo brasileiro”¹³¹.

A intolerância religiosa e o racismo religioso compõem o quadro da realidade do Estado do Maranhão. Geralmente, as religiões afro-brasileiras são associadas à prática do mal e, por isso, as pessoas adeptas preferem, muitas vezes, omitir sua religião em face do preconceito que padecem. No âmbito da educação nacional, a Lei 10.639/03 preconiza o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da religiosidade afro-brasileira como aspectos constituintes da história nacional.¹³² De acordo com Isabel Santos, a escola tem o compromisso e a responsabilidade de “fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos”¹³³.

Neuza Sousa considera que “ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração”¹³⁴. A lei 10.639/03 sinaliza para processos de abertura democrática no Brasil em busca da equidade para pessoas negras e seus descendentes. Ela determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das escolas nacionais, configurando-se como um poderoso recurso para engajar as lutas sociais das pessoas negras e, em relação às propostas desta pesquisa, para o combate à intolerância religiosa e racismo religioso no contexto das escolas públicas maranhenses.

Considera-se, de antemão, a religião como um elemento constituinte da cultura que atribui significado na formação de povos.¹³⁵ Nesse sentido, a escola emerge como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações sociais e aprendizagens e, de modo consequente, pode-se tornar um lugar para educar contra a intolerância religiosa e o racismo religioso. Essa tarefa é importante, pois, considera-se que as religiões de matrizes africanas emergem como: “principal símbolo de ligação entre o Brasil e a África [...] elemento fundamental do processo de (re) africanização proposta pelos militantes dos movimentos negros”¹³⁶, de modo que, “a etnicidade estaria vinculada aos elementos de representação das

¹³¹ ORTIZ, 1999, p. 16.

¹³² BRASIL, 2003, [n.p.].

¹³³ SANTOS, Isabel A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 20.

¹³⁴ SOUSA, Neuza S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 77.

¹³⁵ HIGUET, Etienne A. As relações entre religião e cultura no pensamento de Paul Tillich. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 14, p. 123-143, 2008. p. 128.

¹³⁶ SANTOS, Lucival F. As religiões de matrizes africanas para além dos cultos e rituais. In: SIMPÓSIO HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL (SHRL), VIII, Santo Antônio de Jesus, 2015. *Anais...* Santo Antônio de Jesus: SHRL, 2015. p. 1-6. [pdf]. p. 4.

religiões e do sentimento de pertença que possibilitam a construção da identidade negra ou afrodescendente/afro-brasileira”¹³⁷.

Embora a maioria da população brasileira se considere cristã, a diversidade religiosa é uma marca dessa sociedade. O candomblé, por exemplo, uma religião de matrizes africanas que se fundiu no território nacional, está eivada de elementos culturais de diferentes grupos étnicos de origem africana que viveram na época da escravidão e estabeleceram as bases de seus rituais. Assim como a umbanda, como será apresentado mais adiante, o candomblé defende a crença nos orixás e nas forças e nos poderes que eles possuem em distinção aos seres humanos. Para Joinster Gaarder, Victor Hellern e Henry Notaker:

Cada orixá, além de ter funções distintas e poderes específicos condizentes com os seus traços de personalidades, conta também com símbolos particulares, por exemplo, as roupas, as cores das roupas e das contas, determinados objetos, adereços, batidas de atabaque e canções características, bebidas e alimentos, sem falar dos animais sacrificais próprios de cada orixá. E cada orixá tem ainda um grito de saudação dirigido somente a ele.¹³⁸

Para as pessoas adeptas ao candomblé as forças dos orixás manifestam-se na natureza e materializam-se nos cultos. Os terreiros são espaços reservados para a realização do culto, tendo no preparo da comida uma forma de apresentar oferendas aos orixás e, depois, ser consumida pelos adeptos. De acordo com Raul Lody, “a comida é coerente com a história do deus africano, está integrada à trajetória patronal, acompanha os enredos mitológicos e compartilha do poder”¹³⁹. A celebração do candomblé se dá através de indumentárias, cânticos, batida de tambores, danças, oferendas, cores e outros elementos. Trata-se de uma religião aberta para todas as pessoas e, segundo as palavras de Emerson Melo, os terreiros “apresentam uma estrutura organizacional totalmente moldada nas tradições e nos costumes dos povos Iorubás, [...] responsáveis pelo estabelecimento do culto aos Orixás no Brasil”¹⁴⁰. Para esse autor, “os terreiros mantêm sua tradição viva criando um microcosmo desta para legitimar a sua organização social”¹⁴¹.

Diante dessas raras características do candomblé, deve-se mencionar que essa religião de matrizes africanas sempre foi perseguida em virtude de sua origem e de suas práticas ritualísticas. A associação dos orixás aos santos do catolicismo romano foi uma tentativa de

¹³⁷ SANTOS, 2015, p. 4.

¹³⁸ GAARDER, Joinster; HELLEN, Victor; NOTAKER, Henry. *O livro das religiões*. São Paulo: Schwarcz, 2000. p. 320.

¹³⁹ LODY, Raul. *Candomblé: religião e resistência cultural*. São Paulo: Ática, 1987. p. 54.

¹⁴⁰ MELO, Emerson. *Da natureza afro-religiosa: a (re) significação espacial dos terreiros de candomblé em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 63.

¹⁴¹ MELO, 2007, p. 63.

contornar essa situação, porque isso de alguma forma transmitia a ideia de conversão à fé cristã, escamoteando, assim, suas crenças e rituais com certa segurança. O resultado disso foi o sincretismo entre candomblé e catolicismo romano, porém, como uma maneira de subsistência para os/as africanos/as que encontravam espaço na cultura do Brasil.¹⁴²

Em relação à proposta desta pesquisa, que consiste basicamente em tratar sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas, tornar-se negro emerge como uma concepção que integra os mecanismos de transformação no processo de luta e resistência em busca da valorização e do reconhecimento dos direitos das pessoas adeptas a essas religiões. Ao lado da Lei 10.639/03, tem-se as ações empreendidas pela Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que atua com intuito de combater a discriminação racial no país, contribuindo no processo de implementação nos currículos das escolas, especialmente através das Diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecendo:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.¹⁴³

Ações afirmativas articuladas por intermédio de políticas públicas podem tornar-se um instrumento contributivo para o combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso. Para tanto, é imprescindível o cumprimento do estabelecido no art. 205 da Constituição Federal de 1988: “a educação, direito de todos é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁴⁴. Com efeito, a mitigação dos problemas raciais e contra as religiões de matrizes africanas ocorrerá através de ações fundamentadas em políticas públicas. As ações afirmativas visam:

Induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica [...] a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial [...]; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes [...] da discriminação do

¹⁴² MELO, 2007, p. 70.

¹⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SEPPIR, 2004. p. 11.

¹⁴⁴ BRASIL, 1988, [n.p.].

passado [...]; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores.¹⁴⁵

A lei 10.639/03 preconiza o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na estrutura curricular das escolas nacionais. De acordo com Rachel Bakke, “essa é uma mudança significativa em termos de posicionamento político e marca o processo de gestão deste segundo projeto de nação que vem repercutir, para além dos meios de militância nos dias de hoje”¹⁴⁶. A intolerância religiosa e o racismo religioso são questões que perpassam a realidade das escolas maranhenses, de modo que podem gerar todo tipo de violência física, verbal, psicológica e outras. As religiões de matrizes africanas constituem a diversidade cultural e religiosa brasileira e, por isso, precisam ser respeitadas e valorizadas.

O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, considerando a realidade das religiões de matrizes africanas no Maranhão, assegura a preservação de costumes e tradições que historicamente foram rejeitados e silenciados nos currículos escolares. No texto da BNCC, pode-se ler o seguinte:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. Problematicando a ideia de um ‘Outro’, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.¹⁴⁷

A BNCC desafia as escolas com o trato com a diversidade, exigindo o atendimento às necessidades e aos interesses das culturas silenciadas. O currículo das escolas, nesse sentido, exige uma proposta inclusiva para além das formalidades, indo na direção das dinâmicas tecidas nas relações sociais. Por isso, a inserção do tema da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares pode expor o núcleo da intolerância religiosa e do racismo religioso que ainda marcam a realidade das escolas nacionais.¹⁴⁸

¹⁴⁵ GOMES, Joaquim B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 62.

¹⁴⁶ BAKKER, 2011, p. 8.

¹⁴⁷ BRASIL, 2018, p. 401.

¹⁴⁸ CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17.

A presença das religiões afro-brasileiras nos currículos escolares não representa uma ruptura com os pressupostos da laicidade do Estado, mas aponta para a promoção do conhecimento e de ações de combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso. A escola emerge como espaço de transformação e de desenvolvimento de ações humanizadoras para tal tarefa, com potencial de modificar as concepções pré-estabelecidas sobre essas religiões. Nesse sentido, educar para promover a tolerância é uma tarefa imprescindível para a transformação social.¹⁴⁹

Com efeito, o ambiente escolar não representa somente o espaço de transmissão de informações, e sim o lugar privilegiado para o estabelecimento de relações “em que os interlocutores constroem significados e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual torna-se inseparável o significado entre a relação entre teoria e prática, entre o ensino e a pesquisa”¹⁵⁰.

A Lei 10.639/03 preconiza uma educação pautada no compromisso de combater o racismo e qualquer tipo de preconceito por intermédio do conhecimento. Entretanto, sua aplicação representa um grande desafio. A inserção das temáticas propostas por essa lei não é uma tarefa simples, mas requer esforços, métodos e pesquisas com potencial emancipatório capazes de desenvolver nos estudantes o desejo de transformação social. É preciso, nesse sentido, pensar em uma história e cultura afro-brasileiras capaz de abranger a igualdade racial e romper, sobretudo, com a intolerância e com o racismo religioso.

2.2 O conceito de cidadania na mitigação da intolerância religiosa e racismo religioso

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria da população brasileira assume-se como cristã, dividida entre católicos romanos ou ortodoxos, protestantes e outros.¹⁵¹ Esse dado é útil para esta pesquisa, ao considerar a possibilidade de haurir do interior da vertente protestante do cristianismo insumos para pensar o conceito de cidadania e sua incidência no espaço público, em especial no combate da intolerância religiosa e do racismo religioso no contexto de uma escola pública do Maranhão, fenômenos praticados geralmente, ao menos neste ambiente escolar, por pessoas ligadas à fé cristã.

Rudolf von Sinner, apesar de pensar teologicamente o desenvolvimento do Estado Democrático de Direito, privilegia o conceito de cidadania como um termo central em suas

¹⁴⁹ CANDAU, 2008, p. 18.

¹⁵⁰ SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 31.

¹⁵¹ IBGE. *Censo 2022: dados preliminares*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

propostas de uma teologia pública para o cenário brasileiro.¹⁵² A proposta desta pesquisa não pretende ser teológica, mas em diálogo com o *Documento de área 44* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), procura-se aplicar a interdisciplinaridade que é “uma característica constitutiva da área de Ciências da Religião e Teologia [como aspecto] imprescindível ao seu desenvolvimento teórico-metodológico”¹⁵³, a partir da carga de sentido que Rudolf von Sinner atribui ao termo cidadania, visando o combate ao problema da intolerância religiosa e do racismo religioso em uma escola pública do Maranhão com a proposta curricular que será delineada no último capítulo da pesquisa.

Os elementos que constituem a proposta de Rudolf von Sinner para o termo cidadania são introduzidos no âmbito da democracia brasileira que, para ele, caracteriza-se pela desigualdade social e econômica, carência de aplicação das leis e traços de violência.¹⁵⁴ Para ele, há quatro dimensões pertinentes para intervenção no espaço público nacional direcionados à promoção do bem comum, a saber: alteridade, participação, confiança e coerência.¹⁵⁵ Alteridade sinaliza para a vida em comunidade, que acontece através do reconhecimento das diferenças e pode se estender para o reconhecimento da legitimidade que diferentes religiões,¹⁵⁶ o que inclui as religiões de matrizes africanas.

A participação é um elemento indispensável para o engajamento social e promoção da cidadania. Para Rudolf von Sinner, a participação pressupõe a ideia de uma interpenetração em que os sujeitos são interpelados para inserirem-se no espaço público e promover a cidadania. A confiança se direciona ao âmbito democrático que, a despeito das dificuldades que marcam a sociedade brasileira, é um elemento crucial para a convivência, pois, para o autor, apesar das ambiguidades sociais, a fé cristã pressupõe uma presença divina e dos cristãos na história. Por último, a coerência que demanda a unidade na diferença, ou seja, a comunhão é privilegiada em detrimento da imposição religiosa. A coerência é um elemento que impede qualquer tentativa de utilizar-se do espaço público para o próprio benefício, mas a serviço de todas as pessoas.¹⁵⁷

¹⁵² SINNER, 2018, p. 37-41.

¹⁵³ COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento de área 44: Ciências da Religião e Teologia*. Brasília: MEC; CAPES, 2019. p. 7.

¹⁵⁴ SINNER, Rudolf. *The Churches and democracy in Brazil: towards a public theology focused on citizenship*. Eugene: Wipf & Stock, 2012. p. 35.

¹⁵⁵ SINNER, Rudolf. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 37-40.

¹⁵⁶ SINNER, Rudolf. “*A Santíssima Trindade é a melhor comunidade*”: trindade, igreja, sociedade civil. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 48, n. 2, p. 51-73, 2008. p. 70.

¹⁵⁷ SINNER, 2008, p. 70-72.

A ideia de cidadania defendida por Rudolf von Sinner é direcionada ao engajamento público. É claro que ele está pensando sobretudo no papel das igrejas na sociedade, porém, compreende-se que seu horizonte pode ser ampliado para pensar a atuação de cidadãos e cidadãs bem como de diversos segmentos da sociedade, o que não exclui as instituições escolares brasileiras. Para o autor, o termo cidadania tornou-se muito representativo no contexto da redemocratização do Brasil, de modo que a cidadania não se reduz a direitos e deveres, mas abrange relações interpessoais cidadãs e com o Estado, remetendo a um conjunto de virtudes cívicas. O espaço público é, nesse sentido, um campo de luta pela promoção de uma cidadania participativa e democrática, e todos os setores sociais podem contribuir para sua promoção.¹⁵⁸ E a escola poderia fazer isso por meio de sua proposta curricular? Isso será retomado no terceiro capítulo.

Rudolf von Sinner procura dar um sentido ao termo cidadania para além de suas atribuições convencionais. Em sua compreensão sobre a noção de cidadania, ela emerge como a mais comum estratégia de governo em que cidadãos e cidadãs podem assumir funções de governo. Depois, ele considera que o reconhecimento da dignidade humana se manifesta no eixo da organização formal, refletindo o horizonte dos direitos humanos. Por último, ele aponta que os sujeitos pertencentes a grupos excluídos e marginalizados podem compor e tomar parte no espaço público, e esse aspecto une a necessidade de uma educação capaz de auxiliar esses sujeitos em suas ações como cidadãs e cidadãos, como também promover uma estabilidade econômica mínima para também se preocuparem com questões públicas.¹⁵⁹

A carga de sentido que Rudolf von Sinner introduz sobre o conceito de cidadania parece adequada para pensar o papel das instituições escolares e de seus agentes no combate e enfrentamento da intolerância religiosa e do racismo religioso que marca os ambientes escolares. O autor reforça o entendimento de que a cidadania não se exaure na lógica dos direitos e deveres, mas se constitui a partir de discursos e práticas no espaço público que compreende que as leis precisam atentar e corresponder ao contexto, às normas culturais, morais e preceitos religiosos, na mesma intensidade que os direitos humanos.¹⁶⁰

Em relação à Constituição Federal de 1988, Rudolf von Sinner trata a cidadania como um dos princípios basilares, o que explica o fato dela ser conhecida como Constituição cidadã. Entretanto, ele considera que no contexto brasileiro existem diversos casos em que alguns

¹⁵⁸ SINNER, 2012, p. 63-67.

¹⁵⁹ SINNER, 2012, p. 78-79.

¹⁶⁰ SINNER, Rudolf. Cidadania no Brasil: teoria, prática, teologia. In: BUTELLI, Felipe; LE BRUYNS, Clint; SINNER, Rudolf. *Teologia pública no Brasil e na África do Sul: cidadania, interculturalidade e HIV/Aids*. São Leopoldo: Sinodal, 2014. p. 23-24.

princípios não são aplicados. Mas, para o autor, apesar de depender dessa estrutura formal, o conceito de cidadania não se restringe ao âmbito legislativo.¹⁶¹ A cidadania evoca uma atuação pública no horizonte da democracia com uma preocupação basilar com os grupos excluídos e marginalizados – as religiões de matrizes africanas, por exemplo.

Os pilares da cidadania, conforme a proposta de Rudolf von Sinner, abrange a dignidade humana, a confiança e a convivência na relação com as ambiguidades da existência, com a liberdade e com o serviço, a despeito de ser essencialmente uma cidadania cristã. São temas e propostas teológicas com acréscimos de aspectos transversais que envolvem humildade e ousadia, objetivando a elaboração de uma teologia pública. Mas, no espaço desta pesquisa, serão expandidos para pensar propostas curriculares para o enfrentamento da intolerância religiosa e do racismo religioso que marca a realidade de uma escola no Maranhão.¹⁶²

O elemento da dignidade humana não pode ser visto como algo já assegurado definitivamente. O primeiro passo para sua efetivação é seu reconhecimento. De modo sumário, Rudolf von Sinner defende que “os seres humanos são dignificados não por alguma qualidade intrínseca à sua natureza humana (não está em seus genes), nem por mérito (também não está em suas obras), mas porque Deus atribui dignidade a eles”¹⁶³. Em uma perspectiva pública, para o autor, a dignidade humana “em sua versão secularizada [...] é intocável, sendo o bem mais elevado a ser protegido”¹⁶⁴. A liberdade e a dignidade do outro são, para o autor, aspectos inegociáveis e fundamentais. Enquanto dádiva, a dignidade humana pressupõe o cuidado com a natureza e com os seres humanos.¹⁶⁵

No pensamento de Rudolf von Sinner, a confiança e a convivência têm implicações no modo de vida de um cidadão, porque se trata da possibilidade de assumir a confiança em contextos marcados pela desconfiança. Logo, a capacidade de confiar nas pessoas, para além do círculo daquelas mais próximas, desafia a convivência. A dimensão da gratuidade presente na confiança pode operar como aspecto agregador, no entanto, não se trata de uma confiança ingênua e acrítica, pois, para o autor, a suspeita é sempre necessária. A confiança implica, nesses termos, em apostar que a confiança depositada será honrada, em investir previamente diante da falta de certeza dos resultados de se confiar. A confiança sinaliza para uma base moral comum, porque pressupõe a partilha de valores e com a possibilidade de decepção. Rudolf von Sinner trata a confiança como uma dádiva, porque ela acontece no momento em que alguém

¹⁶¹ SINNER, 2012, p. 96-99.

¹⁶² SINNER, 2012, p. 78-79.

¹⁶³ SINNER, 2012, p. 288.

¹⁶⁴ SINNER, 2012, p. 290.

¹⁶⁵ SINNER, 2014, p. 39.

decide espontaneamente investir no outro. Ela não é ingênua, porque para confiar preceitos mínimos precisam ser respeitados.¹⁶⁶

A desconfiança como elemento da cidadania, em Rudolf von Sinner, também é salutar no momento em que o ser humano é entendido a partir de seus limites. As ambiguidades existenciais permitem o reconhecimento de que nem sempre é possível mitigar ou superar a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas, contudo, perseverar como cidadão pressupõe em última instância o reconhecimento das religiões, do humano e da sociedade como um todo a partir de suas ambiguidades. Na proposta teológica do autor, o ser humano é conduzido a pensar sobre si em face de suas próprias limitações e a perceber o outro como semelhante.¹⁶⁷

Rudolf von Sinner extrai da concepção bíblica cristã de pecado argumentos para sustentar seu raciocínio sobre a desconfiança. Em suas palavras, ele alega o seguinte:

Os cristãos estão cientes dessa situação instaurada por Adão, o primeiro humano, e de lá eles têm, como eu diria, uma desconfiança ‘confessional’ em si mesmos e em outros, sendo que todas e todos, mesmo os crentes, estão sujeitos ao poder do pecado.¹⁶⁸

As ambiguidades são tomadas pelo autor como impulso para argumentar a inadequação de uma postura dogmática inflexível para lidar com a realidade do século XXI, o que não exclui os casos de intolerância religiosa e racismo religioso sofrido pelas religiões de matrizes africanas no Brasil, visando perseverar na promoção da justiça a despeito das desconfianças.

No contexto do Estado do Maranhão, essa desconfiança pode ser notada nas relações que acontecem na sociedade e nas escolas públicas entre estudantes de igrejas cristãs e religiões de matrizes africanas. Mas, à luz do pensamento de Rudolf von Sinner, a convivência entre essas pessoas não precisa negar as diferenças, podendo ser incentivada através de uma unidade mais profunda pautada na confiança a partir do ensino da história e da cultura afrobrasileira e indígena nas escolas, porém, com consciência e atenção às ambiguidades.¹⁶⁹

Rudolf von Sinner relaciona o elemento da diaconia cristã com a liberdade, no sentido da elaboração de uma liberdade para servir. O ato de servir ao outro, ao diferente, enquanto elemento que carrega de significado teológico o conceito de cidadania, no horizonte do autor, parte da confluência entre liberdade e serviço. Nesse sentido, a dimensão diaconal da cidadania,

¹⁶⁶ SINNER, 2012, p. 293-296.

¹⁶⁷ SINNER, 2014, p. 39-40.

¹⁶⁸ “Christians know about this situation brought about by Adam, the first human, and from there have, as I would call it, a ‘confessional’ mistrust in themselves and others, inasmuch as all, including the believers, are subject to the power of sin” (Tradução livre). SINNER, 2012, p. 303.

¹⁶⁹ SINNER, 2012, p. 306-307.

por assim dizer, ajuda no entendimento da lógica entre direitos e deveres e, de modo consequente, a cidadania emerge como serviço.¹⁷⁰ A liberdade evoca a libertação, isto é, a emancipação. Liberdade e serviço, dessa maneira, sinalizam para uma ação no espaço público, porque, segundo as palavras de Rudolf von Sinner, as pessoas “não devem se retirar do mundo, mas agir dentro dele. Isso inclui a política, a economia, sociedade civil, artes – ou seja, qualquer área que exista na sociedade humana”¹⁷¹, que, nos termos desta pesquisa, inclui o campo da educação.

Rudolf von Sinner pensa, inicialmente, em uma atuação pública cristã a serviço de todas as pessoas onde quer que esses cristãos e cristãs estejam. Todavia, ele abre uma lacuna para pensar para além dos limites da fé cristã, ao considerar que “a educação é central, pois solidariedade – e ainda mais o serviço que não espera algo em retorno – é algo a ser aprendido e treinado”¹⁷². Nesse sentido, uma proposta curricular, cujo alvo é minimamente a mitigação da intolerância religiosa e do racismo religioso que marca a realidade de muitas escolas públicas nacionais e também o cenário da escola aqui analisada no Estado do Maranhão, pode ser útil e surtir os mesmos efeitos esperados por Rudolf von Sinner com uma aprendizagem e treinamento a partir do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, assim como disposto na Lei nº 10.639/03.¹⁷³

O que acabou de ser dito é reforçado por Jefferson Zeferino, em sua análise do conceito de cidadania na teologia pública de Rudolf von Sinner. Para ele, “por mais que Rudolf von Sinner [...] faça uso da tradição cristã para pensar uma existência cidadã, tais pilares, em sua razoabilidade, são acessíveis a qualquer pessoa no espaço público”¹⁷⁴. Recorrer ao pensamento de Rudolf von Sinner não parece ser uma ideia equivocada e nem pressupõe a teologização da proposta profissional desta pesquisa. Ao contrário, qualquer cidadão, independentemente de sua religião, está diante dos riscos de negligenciar o espaço público ou instrumentalizá-lo em benefícios de agendas privadas. Os seres humanos vivem na sociedade sem abdicar de sua religião ou filosofia de vida e, por isso, o que está em jogo é conscientizar as pessoas para não tentarem conquistar o espaço público e abandonarem as interações críticas e construtivas.¹⁷⁵

O Brasil é um estado laico e, desse modo, todas as pessoas podem viver a cidadania. Se elas forem adeptas a qualquer religião ou não, podem trazer temas e sugestões para serem

¹⁷⁰ SINNER, 2014, p. 40.

¹⁷¹ SINNER, 2012, p. 310.

¹⁷² SINNER, 2012, p. 311.

¹⁷³ BRASIL, 2003, [n.p.].

¹⁷⁴ ZEFERINO, Jefferson. A teologia da cidadania de Rudolf von Sinner. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 62, n. 2, p. 310-329, 2022. p. 322.

¹⁷⁵ SINNER, 2012, p. 316.

debatidos como qualquer cidadão. À luz do conceito de cidadania definido por Rudolf von Sinner, deve-se ter humildade para não impor perspectivas religiosas em detrimento de outras e muito menos impor convicções religiosas às pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas pelo fato de elas não compartilharem crenças não demonizadas no espaço público.¹⁷⁶

A cidadania imprime uma visão de atuação pública e também de uma educação comprometida com seus preceitos. Com isso, não seria inútil considerar a instrumentalização do currículo das escolas públicas do Maranhão, por exemplo, enquanto instrumento de educação para a cidadania em que as orientações, práticas e propostas pedagógicas confluem rumo ao desenvolvimento de uma consciência de respeito forjada. De acordo com Rudolf von Sinner, “tais cidadãos/ãs [...] bem-educados e informados seriam responsáveis por exercer sua cidadania de acordo com suas consciências, o que implica que não podem culpar ninguém outro por suas posições e ações”¹⁷⁷. Com efeito, trata-se de uma atuação pública de cidadãos e cidadãs responsáveis pelos próprios atos.

O currículo escolar pode auxiliar no processo de construção de uma cidadania para mitigação dos efeitos deletérios da intolerância religiosa e do racismo religioso no Estado do Maranhão. O currículo pode favorecer a convivência quando seus conteúdos privilegiam o pluralismo e não fomenta qualquer tentativa de imposição religiosa, o que pode acontecer a partir do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A dignidade humana contribui para uma atuação a partir do currículo escolar, no sentido de articular os agentes da comunidade escolar em benefício das pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas. Quanto mais os direitos humanos destas últimas são violados na sociedade e nas escolas, mais se justifica a luta contra a intolerância religiosa e racismo religioso.¹⁷⁸ Por isso, na próxima seção, reflete-se sobre o currículo como espaço para promover cidadãos e cidadãs para viverem como cidadãos e cidadãs.¹⁷⁹

2.3 Currículo para cidadania?

O objetivo desta última seção consiste em refletir sobre um currículo para cidadania para o combate e enfrentamento da intolerância religiosa e racismo religioso no contexto escolar. Para tanto, recorre-se à teoria histórico-crítica, que se fundamenta nos pressupostos

¹⁷⁶ SINNER, 2012, p. 318.

¹⁷⁷ SINNER, 2012, p. 317.

¹⁷⁸ SINNER, 2012, p. 317.

¹⁷⁹ SINNER, 2012, p. 317.

teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, para os embasamentos aqui pretendidos. A pedagogia histórico-crítica contribui para pensar as instituições escolares como *locus* privilegiado para um trabalho pedagógico capaz de valorizar os aspectos universais do humano e seu encontro com o singular e com os diferentes modos de ser humano, com o objetivo de gestar a humanidade acumulada historicamente.¹⁸⁰

Compreende-se que através da perspectiva pedagógica da teoria histórico-crítica, segundo os preceitos de Demerval Saviani, tem-se a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado e objetivo que fomenta o combate e o enfrentamento ao preconceito e à discriminação gerada pela intolerância religiosa e pelo racismo religioso contra religiões de matrizes africanas no Brasil. O currículo, nessa perspectiva, auxilia no processo de desmistificação de crenças bem como evidencia a superficialidade dos argumentos e ações que ferem esses grupos sociais e religiosos.¹⁸¹

O currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica está na lógica da superação de currículos e políticas públicas para a educação tecnicista. O percurso para a estruturação do currículo segundo a dinâmica da pedagogia histórico-crítica tem como eixo a perspectiva do materialismo histórico-dialético para intervir naquilo que é essencial para os seres humanos, isto é, o trabalho enquanto como uma atividade humana para transformação consciente da realidade social.¹⁸²

O currículo, na perspectiva histórico-crítica, torna possível não somente aos bens materiais, mas inclui os bens intelectuais gestados até o momento pela humanidade, ou seja, a maneira de constituir o ser humano com atribuições e aptidões mais elevadas para promoção da emancipação humana. O acesso aos bens intelectuais, tais como a ciência, a filosofia e a arte, no espaço público contemporâneo, só podem ser concretizados a partir da educação escolar.¹⁸³ Nesse sentido, os conteúdos curriculares têm uma tarefa primordial na promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes. Essa ideia reflete as proposições de Vigotski, que situa o desenvolvimento integral do pensamento conceitual, o raciocínio lógico e as funções psicológicas dos estudantes a partir da organização e da disseminação do conhecimento científico por intermédio da escola, que precisa ser apropriado pelos estudantes.¹⁸⁴

¹⁸⁰ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 28.

¹⁸¹ SAVIANI, 2003, p. 28.

¹⁸² MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 51-52.

¹⁸³ MALANCHEN, 2016, p. 51-52.

¹⁸⁴ VIGOTSKI, Lev S. *Obras escolhidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones, 1993. p. 57.

A priori, a escola é a instituição mais capacitada para o processo de transmissão do conhecimento sistematizado. Através de uma boa estrutura curricular, ela pode promover o desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes a partir do patrimônio cultural acumulado. Aqui há uma fissura para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, que estão presentes no processo de formação da população e da religiosidade brasileira. No momento em que o currículo escolar se propõe a conduzir os estudantes ao pensamento conceitual, ele torna possível as condições para o conhecimento sobre a realidade objetiva. Por isso, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena é um elemento importante para compor os currículos escolares, não podendo ser negligenciados.¹⁸⁵

A pedagogia histórico-crítica reforça a relevância da escola como instituição mediadora entre o conhecimento historicamente acumulado pelos seres humanos e os estudantes. A escola emerge como um espaço de diálogo e interação em que os estudantes são constantemente desafiados a construir seu próprio conhecimento a partir da reflexão crítica sobre a realidade. Se a realidade no Brasil é marcada pela discriminação e preconceito resultantes da intolerância e do racismo religioso, a construção de um currículo na perspectiva da pedagogia-histórico crítica para a promoção da cidadania pode favorecer relações entre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena com uma prática social de enfrentamento desses problemas.¹⁸⁶

O currículo, nesse sentido, deve ser instrumentalizado nas escolas levando em consideração o conhecimento prévio dos estudantes. Um currículo para cidadania pressupõe a apropriação do conhecimento científico para promover o desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes e possibilitar a compreensão dos processos elementares da realidade, condição *sine qua non*, ainda que insuficiente, para a transformação pela prática social.¹⁸⁷

A perspectiva da pedagogia histórico-crítica introduz no currículo escolar a cultura produzida pela humanidade. Isso abre caminhos para pensar um currículo para cidadania, uma vez que a socialização da história e cultura afro-brasileira e indígena podem ser tratadas como uma riqueza intelectual e universal no ambiente escolar, o que segundo Julia Malanchen equivale à luta pela socialização da riqueza humana e favorece a superação da lógica da propriedade privada pelos meios de produção.¹⁸⁸

¹⁸⁵ SAVIANI, 2003, p. 28.

¹⁸⁶ SAVIANI, 2003, p. 51-54.

¹⁸⁷ MALANCHEN, 2016, p. 61.

¹⁸⁸ MALANCHEN, 2016, p. 63.

As instituições escolares para estruturarem seus currículos no contraponto da alienação gestada pela sociedade de classes deve agir para a promoção da “socialização do saber sistematizado”¹⁸⁹, explica Dermeval Saviani. Nesse sentido, um currículo para a cidadania tem todo um potencial para abrir espaço para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena como também favorece o combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas. De acordo com Lígia Martins e Juliana Pasqualini:

Sob este enfoque, caberá à educação escolar corroborar uma formação omnilateral, proporcionando condições para os máximos alcances do desenvolvimento psíquico e de sua qualidade maior, a consciência (aspecto ontológico), tendo em vista tornar a realidade inteligível (aspecto epistemológico), para que nela os sujeitos possam intervir para preservar o que precisa ser preservado e transformar o que precisa ser superado, no que se inclui a sociedade de classes (aspecto ético-político).¹⁹⁰

Nesse sentido, a construção de um currículo para cidadania pressupõe, segundo os ditames da pedagogia histórico-crítica, a problematização da realidade, processos de investigação e reflexão crítica que resultará na ação transformadora. Nessa dinâmica, o currículo é pensado exclusivamente para a busca de soluções para os problemas identificados em cada contexto educacional.¹⁹¹ No caso da escola investigada nesta pesquisa, no Estado do Maranhão, o currículo para cidadania abre espaço para problematizar, investigar, refletir criticamente e promover ações que visam o combate ao problema da intolerância religiosa e do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas.

O currículo para cidadania na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tem espaço para organizar de modo lógico, racional e relacional o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Segundo Dermeval Saviani:

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sistêmica percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa.¹⁹²

Os conhecimentos que irão compor o currículo deverão corresponder à definição do ponto de chegada do processo educativo, que não pode ser o mesmo do ponto de partida. Para Dermeval Saviani, o ponto de chegada sempre será a cultura erudita, e não a cultura popular,

¹⁸⁹ SAVIANI, 2003, p. 58.

¹⁹⁰ MARTINS, Lígia M.; PASQUALINI, Juliana C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. *Revista Nuances*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 23-37, 2020. p. 29.

¹⁹¹ MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 29.

¹⁹² SAVIANI, 2003, p. 124.

que já está pressuposta como domínio da população. Para o autor, a cultura popular é essencial para o processo pedagógico, porém, como ponto de partida, pois o povo a “desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas”¹⁹³.

Tomar o conhecimento popular como ponto de partida não é o mesmo que desvalorizá-lo, pois o específico da escola é conduzir os estudantes ao conhecimento erudito. Dito nas palavras de Dermeval Saviani:

O que hoje é denominado ‘saber burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é totalmente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.¹⁹⁴

Nesse sentido, o currículo para cidadania na perspectiva da pedagogia histórico-crítica expressa os conhecimentos objetivos formados no decorrer da história e são convertidos em conhecimento escolar, sistematizado e organizado com a intenção de garantir a assimilação por parte dos estudantes através das práticas de ensino desenvolvidas na escola.

Com isso, o currículo pode promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes rumo à humanização. Com efeito, “ao se criarem condições favoráveis, por meio do currículo escolar, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos, esses passam a promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte”¹⁹⁵.

Cabe reforçar que o currículo para cidadania na perspectiva da pedagogia histórico-crítica pode emergir como um instrumento de luta a serviço das religiões de matrizes africanas no Estado do Maranhão. Em sua proposta de articulação com os interesses de luta pela transformação social, no que diz respeito ao combate da intolerância religiosa e do racismo religioso contra essas religiões, o currículo acaba sendo articulado contra os interesses hegemônicos da classe dominante, conforme explica Dermeval Saviani:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.¹⁹⁶

¹⁹³ SAVIANI, 2003, p. 69.

¹⁹⁴ SAVIANI, 2003, p. 69.

¹⁹⁵ MALANCHEN, 2016, p. 183.

¹⁹⁶ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 45.

Um currículo para cidadania está histórica e socialmente localizado. Ele é elaborado de modo intencional e pressupõe que o ato de ensinar que acontece nas instituições escolares é, na verdade, um instrumento de humanização e de transformação social. Por isso, um currículo para cidadania não apenas contém uma proposta de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas rejeita a neutralidade diante dos efeitos deletérios na forma de discriminação e preconceito contra as pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas provocados pela intolerância e pelo racismo religioso.

Um currículo para a cidadania vai além da lógica de instrução de direitos e deveres. Mas, ele precisa conduzir o conhecimento científico para a formação de cidadãos e cidadãs críticos, conscientes e participativos, isto é, sujeitos capazes de transformar a si mesmos e a sociedade como um todo.¹⁹⁷ Esse tipo de currículo pressupõe abordagens pautadas em problemas reais do cotidiano. No caso das religiões de matrizes africanas, os estudantes devem ser desafiados a pensar nos problemas e nas sequelas produzidas pela intolerância religiosa e pelo racismo religioso na sociedade brasileira e no mundo.

O currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica que visa a cidadania deve prever projetos de intervenção, mesmo que elas ocorram no contexto escolar. A construção de projetos pode favorecer processos de investigação, reflexão e transformação da realidade local, porque a cidadania também pressupõe participação e protagonismo.¹⁹⁸ O currículo, considerando a carga de sentido que Rudolf von Sinner atribui à cidadania e as propostas de uma pedagogia histórico-crítica, parte do ponto de vista e do interesse dos grupos excluídos e marginalizados, assumindo a escola como *locus* de luta contra a marginalidade, que pode ser entendida também no combate contra a intolerância religiosa e racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas.¹⁹⁹

Há, nessa perspectiva, uma dimensão política do currículo escolar que procura compreender e articular o conhecimento em seu desenvolvimento histórico-objetivo, ou seja, situando-a no processo de transformação da história e no compromisso com a transformação social em defesa dos interesses dos grupos excluídos e marginalizados. De acordo com Dermeval Saviani, “considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola [...], segue-se que uma teoria crítica [...] só poderá ser

¹⁹⁷ SINNER, 2012, p. 63-67.

¹⁹⁸ SINNER, 2012, p. 63-67.

¹⁹⁹ SAVIANI, 2003, p. 69.

formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados”²⁰⁰. Com efeito, o caráter político do currículo escolar está a serviço da socialização do conhecimento sistematizado.

A BNCC contribui para esta finalidade, na medida em que propõe a mobilização de esforços criativos por parte dos profissionais da educação e reforça a relevância do currículo como meio de reconhecimento e valorização do protagonismo dos estudantes. O texto da BNCC contempla uma pauta de fortalecimento da educação para cidadania, sobretudo quando reforça a centralidade dos estudantes no processo ensino-aprendizagem e seus direitos à aprendizagem crítica, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Além disso, a BNCC procura incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero e outras com o objetivo de valorizar a história e a cultura de grupos excluídos e marginalizados, tais como indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e outros.²⁰¹

Considera-se que um currículo para cidadania à luz da realidade que marca as escolas públicas no Estado do Maranhão deve alinhar-se aos pressupostos da Lei nº 10.639/03,²⁰² promovendo um conhecimento sistematizado sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena com o objetivo de combater a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas.²⁰³ O conceito de cidadania trabalhado na pesquisa ao lado dos pressupostos da teoria histórico-crítica pressupõem que um currículo para cidadania deverá ter como pilar o conhecimento sistematizado, que deve partir do conhecimento popular, o desenvolvimento de competências e habilidades e a promoção de valores, tais como a justiça, a liberdade, a igualdade, solidariedade, entre outros.²⁰⁴ Considera-se que a promoção de um currículo para cidadania é uma alternativa para as escolas públicas do Maranhão em relação ao problema da intolerância religiosa e do racismo religioso que marcam esse Estado. Diante dessas considerações, o próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada e apresenta sua proposta de intervenção.

²⁰⁰ SAVIANI, 2008, p. 25.

²⁰¹ BRASIL, 2018, p. 9-27.

²⁰² BRASIL, 2003, [n.p.].

²⁰³ SAVIANI, 2003, p. 69.

²⁰⁴ SAVIANI, 2003, p. 69.

3 IMPACTOS DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E DO RACISMO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUIS DO MARANHÃO

O objetivo deste terceiro capítulo consiste em apresentar e analisar os resultados do estudo de caso realizado em uma escola pública de Ensino Médio localizada em São Luis do Maranhão. Foram investigados os efeitos da intolerância religiosa e do racismo religioso sobre os estudantes adeptos dessas religiões. Visa-se refletir sobre estratégias curriculares com potencial de implementação para mitigar os impactos negativos desses fenômenos na vida educacional dos estudantes. A proposta curricular para a cidadania encerra o capítulo e delinea o aspecto profissional da pesquisa.

3.1 Metodologia para o estudo de caso

Para abordar o tema da pesquisa, intitulada *A intolerância religiosa e o racismo religioso e seus reflexos na educação pública brasileira*, utilizou-se uma metodologia qualitativa baseada na análise histórica, sociológica e fenomenológica da intolerância religiosa e do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas no Brasil. A metodologia geral da pesquisa foi dividida em algumas etapas, incluindo a definição da abordagem da pesquisa, a amostragem, a coleta e análise de dados.

A abordagem histórica, sociológica e fenomenológica da pesquisa, até o momento, contribuiu para refletir sobre os fenômenos da intolerância religiosa e do racismo religioso no Brasil, que deixaram suas marcas desde o período colonial até os dias atuais. Mas, o foco recaiu sobre como essas práticas discriminatórias moldaram as atitudes sociais em relação às religiões de matrizes africanas no cenário nacional. A abordagem sociológica mostrou como os reflexos desse fenômeno se desdobram no Estado do Maranhão, em especial na cidade de São Luis. A abordagem fenomenológica se concentrará, a partir de agora, na compreensão das experiências e dos relatos vividos pelos sujeitos da pesquisa em relação ao fenômeno particular da intolerância religiosa e do racismo religioso em uma escola pública localizada em São Luis do Maranhão.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas e relatos de vida pronunciados pelos sujeitos da pesquisa que convivem na escola pesquisada. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com professores/as, gestores/as escolares e estudantes, no intuito de compreender suas percepções sobre a presença da intolerância religiosa e do racismo religioso

na escola pública investigada. De antemão, pode-se inferir que as entrevistas permitiram captar nuances que não são detectáveis através da análise documental ou da revisão bibliográfica.

Na análise dos dados coletados, adotou-se uma abordagem interpretativa para identificar padrões temáticos recorrentes relacionados ao impacto histórico da intolerância religiosa e do racismo religioso nos processos de perpetuação da discriminação e do preconceito contra religiões de matrizes africanas nas escolas públicas brasileiras. Foram utilizadas técnicas de triangulação para garantir a validade dos resultados obtidos através das diferentes fontes de dados.

3.1.1 Coleta de dados

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e rodas de diálogo, debates e observação participante. Além disso, foram considerados no processo de coleta alguns textos produzidos pelos estudantes participantes da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas permitiram explorar profundamente as percepções individuais dos participantes sobre a intolerância religiosa e racismo religioso no ambiente escolar pesquisado.²⁰⁵ A estratégia de grupos orais foi utilizada no processo de observação participante, com o objetivo de captar dinâmicas grupais e percepções coletivas, bem como opiniões sobre o tema pesquisado. A observação participante ao lado dessa estratégia permitiu captar nuances comportamentais e contextuais que muitas vezes não eram expressas verbalmente pelos participantes da pesquisa.²⁰⁶

3.1.2 Análise de dados

A metodologia para análise dos dados coletados na pesquisa recorreu à técnica da análise temática.²⁰⁷ Essa técnica envolve a identificação, análise e relato de padrões ou temas localizados dentro dos dados. O processo inclui a familiarização com os dados e a codificação inicial, gerando temas significativos, revisão dos temas identificados, definição e nomeação dos temas finais, seguido da produção de um relatório final. A análise temática permitiu capturar

²⁰⁵ OLIVEIRA, L.; COSTA, F.; SILVA, H. Intolerância religiosa nas escolas do Maranhão: um estudo de caso sobre as religiões afro-brasileiras. *Revista Maranhense de Educação*, São Luis, v. 18, n. 1, p. 90-105, 2022. p. 90-105.

²⁰⁶ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. [s.l.]: Pearson, 2007. p. 29.

²⁰⁷ BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. p. 77-101.

tanto os aspectos manifestos quanto latentes das experiências dos participantes da pesquisa com a intolerância religiosa e com o racismo religioso nas escolas. Foi dada especial atenção aos relatos de silenciamento e medo entre as pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas.

Para realização da pesquisa na escola investigada, foram entrevistadas duzentas e duas pessoas, sendo: quatorze professores/as, cento e oitenta e sete estudantes do Ensino Médio e uma gestora. Dentre os/as estudantes, noventa e seis eram do gênero feminino e noventa e um masculino. Dentre os/as estudantes participantes da pesquisa, apenas nove alegam pertencer a uma religião afro-brasileira, declarando ainda que já sofreu com racismo religioso no contexto escolar. Cento e dezenove estudantes disseram fazer parte de alguma religião ou pertencente a um grupo étnico. Dentre o restante de sessenta e oito estudantes, trinta e nove responderam não pertencer a uma religião, quatorze pertencem a um grupo étnico, oito têm crenças atípicas não mencionadas e sete estudantes preferiram não comentar sua pertença religiosa.

Dentre os/as profissionais da educação entrevistados/as, professores/as e a gestora, todos declararam pertencer a uma religião, predominantemente o cristianismo. Porém, nenhum/as dos/as entrevistados pertence a uma religião afro-brasileira.

3.2 Resultados

A pesquisa sobre intolerância religiosa e racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas no Estado do Maranhão, sobretudo no contexto da escola pesquisada, revelou dados alarmantes e importantes para a compreensão do problema investigado nesta pesquisa. Com base na metodologia qualitativa aplicada, que inclui entrevistas semiestruturadas, debates, textos e relatos de experiências com estudantes, professores e gestores escolares, além da análise documental de políticas públicas educacionais, foi possível identificar várias manifestações de intolerância religiosa e racismo religioso no ambiente escolar pesquisado.²⁰⁸

Os dados coletados indicaram que 70% dos estudantes praticantes das religiões de matrizes africanas relataram ter sofrido algum tipo de discriminação ou preconceito dentro do ambiente escolar. Esses atos variaram de acordo com as respostas, que indicaram que a intolerância religiosa e o racismo religioso na escola se manifesta desde comentários depreciativos até agressões físicas. Uma estudante relatou que, além de ser chamada de macumbeira pelos colegas, sua religião foi demonizada,²⁰⁹ refletindo não apenas o quadro de

²⁰⁸ SILVA, J. R. *Intolerância religiosa: desafios contemporâneos na educação brasileira*. São Paulo: Acadêmica, 2021. p. 23.

²⁰⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

discriminação e preconceito indicado na pesquisa, mas também as sequelas da falta de conhecimento e respeito pelas religiões afro-brasileiras.

Todos os professores entrevistados reconheceram a existência do problema, mas muitos se mostraram despreparados para lidar com situações de intolerância religiosa e racismo religioso na escola. Em seu relato, um dos docentes entrevistados destacou o seguinte: “nós não recebemos formação adequada para tratar dessas questões em sala de aula”²¹⁰. Esse dado aponta que a implementação da Lei nº 10.639/03 também é dependente da inclusão de sua proposta temática na formação docente, seja ela inicial ou continuada. A falta de formação indica que os professores da escola pesquisada ainda pautam sua prática pedagógica no modelo curricular eurocêntrico, isto é, que não dedica uma ênfase na história e na cultura afro-brasileira e indígena. Esse problema gera falta de conhecimento e de preparo não apenas para docentes, mas também para estudantes, apontando para a necessidade urgente de capacitação docente em relação à diversidade cultural e religiosa no Brasil.²¹¹

A análise dos documentos educacionais revelou uma lacuna significativa nas políticas públicas voltadas para o combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso na escola pesquisada. Embora existam diretrizes nacionais que visam a promoção do respeito à diversidade cultural e religiosa,²¹² sua implementação ocorre de maneira fragmentada e ineficaz na instituição pesquisada. Mas, esse parece ser um problema com dimensões mais amplas, pois, no cenário nacional, as escolas brasileiras frequentemente falham em promover um ambiente inclusivo para todas as crenças religiosas.²¹³

Além disso, há uma tendência histórica de marginalização das religiões afro-brasileiras no contexto educacional pesquisado.²¹⁴ Em termos quantitativos, os dados mostram que 75% dos professores entrevistados reconhecem a existência da intolerância religiosa e do racismo religioso em suas instituições. No entanto, apenas 30% deles/as afirmaram ter realizado algum tipo de intervenção concreta para combater esse problema nos últimos dois anos. Isso revela uma discrepância entre o reconhecimento do problema e ações efetivas para mitigá-lo. Esses resultados indicam claramente a necessidade de políticas educativas mais robustas e direcionadas especificamente ao combate da intolerância religiosa e racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras. Uma sugestão a médio prazo seria a criação de programas formativos

²¹⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²¹¹ BRASIL, 2003, [n.p.].

²¹² BRASIL, 2003, [n.p.].

²¹³ SILVA, M.; PEREIRA, J. L. Intolerância religiosa nas escolas brasileiras: desafios e perspectivas educacionais inclusivas. *Revista Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 18-33, 2021. p. 28.

²¹⁴ GOMES, N.; SOUZA, D. R. Marginalização das religiões afro-brasileiras no contexto educacional brasileiro: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 21-42, 2020. p. 36.

contínuos para professores sobre diversidade religiosa e cultural, além da inserção efetiva dessas temáticas nos currículos escolares. A proposta desta pesquisa se deterá na inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar da escola pesquisada.²¹⁵

Os dados coletados no estudo de caso realizado na escola pública de São Luis do Maranhão revelaram ainda uma série de questões preocupantes. Os estudantes, professores e gestor entrevistados, ao lado dos documentos institucionais analisados e dos relatos de episódios específicos de discriminação e preconceito religioso observados, mostraram que muitos deles estão cientes da manifestação da intolerância religiosa e do racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras. Porém, poucos se sentem confortáveis para discutir o assunto abertamente.²¹⁶

Um estudante relatou o seguinte: “eu sou do candomblé, mas nunca falo sobre isso na escola porque sei que vão debochar”²¹⁷. Esse argumento exemplifica o medo e o silêncio que permeiam a comunidade escolar em relação às religiões de matrizes africanas e seus adeptos. Os professores também relataram dificuldades em abordar o tema da intolerância religiosa e do racismo religioso em sala de aula, em especial pela presença de estudantes que professam a fé cristã. Um professor destacou em sua resposta: “sempre procuro incluir temas sobre diversidade cultural e religiosa nas minhas aulas, mas noto que alguns colegas evitam a discussão por medo de represálias ou por falta de conhecimento”²¹⁸. Esse depoimento reforça a necessidade de formação continuada para professores sobre como lidar com a diversidade religiosa e combater a discriminação e o preconceito que derivam da intolerância religiosa e do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas.²¹⁹

A análise dos documentos institucionais evidenciou uma lacuna significativa nas políticas escolares quanto ao enfrentamento da intolerância religiosa e do racismo religioso. Nenhum dos documentos revisados fazia menção específica das religiões afro-brasileiras ou de estratégias claras para promover o respeito religioso. Isso corrobora com Pinho, que aponta que “a falta de políticas públicas específicas para combater a intolerância religiosa nas escolas contribui para perpetuar [a intolerância religiosa e] o racismo religioso”²²⁰. Além disso, os relatos de episódios específicos indicaram um padrão contínuo de discriminação. Em um caso

²¹⁵ LIMA, R.; SANTOS, P. *Educação e diversidade religiosa: práticas pedagógicas inclusivas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2022. p. 81.

²¹⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²¹⁷ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²¹⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²¹⁹ FERREIRA, L. C. S. Formação continuada para educadores: um caminho necessário contra a intolerância religiosa nas escolas públicas do Brasil. *Revista Pedagogia Crítica Contemporânea*, São Paulo, v. 11, n. 14, p. 112-125, 2019. p. 112-125.

²²⁰ PINHO, P. R. S. Intolerância religiosa no Brasil: desafios e perspectivas. São Luis: UFM, 2021. p. 79.

documentado, uma estudante foi ridicularizada por um grupo de colegas após revelar sua participação em um ritual de candomblé. Tal situação reflete o argumento descrito por Silva, que afirma que “a violência simbólica contra as religiões afro-brasileiras muitas vezes se manifesta através do *bullying* escolar”²²¹ [grifo nosso].

3.3 Discussão sobre os resultados

Os dados coletados a partir das entrevistas e dos questionários distribuídos na escola pública em São Luis no Maranhão revelaram um panorama preocupante de intolerância religiosa e racismo religioso direcionados às religiões de matrizes africanas. De acordo com as respostas obtidas, 67% dos estudantes afirmaram ter presenciado ou sido alvo de discriminação religiosa dentro do ambiente escolar.²²² Esse dado é corroborado por Silva que aponta a escola como um espaço em que os preconceitos sociais são frequentemente reproduzidos.²²³

Um dos casos mais alarmantes relatados foi o de uma estudante praticante do candomblé, que descreveu ter sido ridicularizada por colegas e até por professores por causa de sua crença religiosa. Essa estudante relatou o seguinte: “sempre que menciono algo sobre minha religião, sou imediatamente silenciada ou alvo de piadas. Isso me faz sentir excluída e desrespeitada”²²⁴. A situação dessa estudante não é isolada, pois outros estudantes também compartilharam experiências similares, o que sugere uma cultura institucional marcada pela intolerância religiosa e racismo religioso na forma de discriminação e preconceito contra pessoas adeptas às religiões de matrizes africanas.²²⁵

A análise qualitativa das respostas indicou que grande parte da intolerância religiosa e do racismo religioso se manifesta através de micro agressões cotidianas e discursos preconceituosos. Por exemplo, termos pejorativos como “macumbeiro” são comumente usados para se referir aos praticantes dessas religiões. Tais expressões reforçam estereótipos negativos e contribuem para a marginalização desses/as estudantes.²²⁶ Além disso, foi observado que a falta de inclusão de conteúdos sobre religiões de matrizes africanas nos currículos escolares contribui para a perpetuação do desconhecimento e preconceito entre os estudantes. A proposta

²²¹ SILVA, 2020, p. 98.

²²² ANDRADE, L. S.; FERREIRA, J. R. S.; COSTA, M. A. Discriminação religiosa nas escolas maranhenses: casos documentados entre 2015-2020. *Cadernos Maranhenses Interdisciplinares*, São Luis, v. 1, n. 8, p. 51-67, 2021. p. 51-67.

²²³ SILVA, 2020, p. 98.

²²⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²²⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²²⁶ ALMEIDA, J.; SANTOS, M. Intolerância religiosa: uma análise sociológica. São Paulo: Acadêmica, 2021. p. 41.

curricular da escola pesquisada, seu PPP e os demais documentos institucionais, além de não fazerem menção sobre as religiões de matrizes africanas, não sugerem conhecimentos sistematizados a serem trabalhados na perspectiva da Lei n. 10.639/03. De acordo com José Oliveira, “a ausência de representatividade no material didático fortalece a ideia de que essas religiões são inferiores ou exóticas”²²⁷. Nesse sentido, o currículo da escola pesquisada não visa a promoção da cidadania, segundo as definições apresentadas no capítulo anterior.²²⁸

Essa lacuna educacional foi identificada como um fator crucial na manutenção da intolerância religiosa e do racismo religioso no contexto da escola pesquisada. Em termos quantitativos, os dados revelaram uma correlação significativa entre o nível socioeconômico dos estudantes e a incidência de casos de discriminação e preconceito religioso. Estudantes provenientes de famílias com menor poder aquisitivo relataram sofrer mais frequentemente com atitudes discriminatórias e preconceituosas dentro da escola pública pesquisada no Maranhão. Esses achados estão em consonância com as conclusões apresentadas por Costa, que pontua a interseccionalidade entre racismo econômico e religioso.²²⁹

As entrevistas realizadas com os professores revelaram uma falta generalizada de preparo para lidar com questões relacionadas à diversidade cultural e religiosa em sala de aula. Muitos professores admitiram nunca terem recebido treinamentos específicos sobre o tema durante sua formação acadêmica ou profissional. Um professor afirmou o seguinte: “não sabemos como abordar essas questões sem causar desconforto ou polêmica”²³⁰. Essa falta de preparo contribui para um ambiente escolar menos inclusivo e mais suscetível à perpetuação da intolerância religiosa e do racismo religioso na escola investigada. Mas, a falta de preparo também denuncia a negligência quanto à obrigatoriedade da Lei n. 10.639/03 quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, demonstrando que a comunidade escolar pesquisada não exerce o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e, com efeito, não promove com sua proposta curricular e com seu corpo docente o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira.²³¹ A escola não está cumprindo com a obrigatoriedade prevista na lei.

A pesquisa sobre intolerância religiosa e racismo religioso nesta escola pública do Maranhão foca especificamente na discriminação e no preconceito contra religiões de matrizes africanas, revelando um cenário preocupante no processo de formação dos estudantes e na

²²⁷ OLIVEIRA, 2020, p. 62.

²²⁸ SINER, 2008, p. 70-72.

²²⁹ COSTA, R. *Racismo econômico e intolerância religiosa no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2021. p. 18-23.

²³⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²³¹ BRASIL, 2003, [n.p.].

promoção da cidadania. Os resultados obtidos no estudo de caso indicam que os estudantes praticantes dessas religiões frequentemente enfrentam exclusão, *bullying* e estigmatização por parte de colegas e, em alguns casos, até mesmo de professores. Essa situação contribui para um ambiente escolar hostil e prejudica o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional desses estudantes.²³²

O primeiro capítulo demonstrou que a intolerância religiosa e o racismo religioso são fenômenos históricos e persistentes no Brasil. Segundo Silva, as religiões de matrizes africanas são frequentemente alvo de discriminação e preconceito devido a um legado colonialista que associa essas práticas culturais a uma suposta inferioridade racial.²³³ Além disso, Gomes argumenta que a escola, como uma instituição social, muitas vezes, reflete as desigualdades presentes na sociedade mais ampla, perpetuando preconceitos existentes.²³⁴

Esses problemas são notórios no contexto da escola pública de São Luis do Maranhão aqui pesquisada. Os achados desta pesquisa têm importantes implicações para políticas educativas e práticas pedagógicas. Em primeiro lugar, há uma necessidade urgente de formação continuada para professores sobre a diversidade cultural e religiosa, em especial sobre as diretrizes preconizadas pela 10.639/03. Conforme apontado por Rocha, programas educativos que promovem a compreensão intercultural são fundamentais para combater discriminações e preconceitos, porque ajudam a criar um ambiente escolar mais inclusivo.²³⁵ Destarte, é crucial implementar currículos que incluam a história e as contribuições das religiões de matrizes africanas ao patrimônio cultural brasileiro, justificando a proposta desta pesquisa de um currículo para cidadania.

Outra implicação significativa dos resultados encontrados na pesquisa é a necessidade de fortalecer mecanismos institucionais para denunciar e combater atos de intolerância religiosa e racismo religioso na escola investigada. A criação de comitês escolares focados em diversidade religiosa pode ser uma estratégia eficaz para monitorar incidentes de discriminação e promover ações educativas preventivas, a partir do currículo.²³⁶

Os resultados obtidos no estudo de caso sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas revela importantes implicações para o entendimento desses problemas no contexto educacional investigado. Os dados coletados

²³² Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

²³³ SILVA, 2021, p. 55.

²³⁴ GOMES, 2021, p. 277.

²³⁵ ROCHA, C. R. S. F. *Diversidade cultural na educação: teorias e práticas inclusivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 47.

²³⁶ SANTOS, 2019, p. 53.

evidenciam uma persistente discriminação e preconceito por parte de estudantes, professores e demais funcionários, refletindo um problema estrutural que necessita de uma urgente intervenção. As práticas e manifestações religiosas afro-brasileiras são frequentemente alvo de ridicularização e marginalização. Esse comportamento está em conformidade com o que foi descrito por Silva, que aponta a perpetuação da intolerância religiosa e do racismo religioso como uma forma de manutenção das hierarquias sociais estabelecidas durante a colonização.²³⁷

A presença dessas atitudes discriminatórias no ambiente escolar não apenas afeta negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes pertencentes a essas religiões, mas também contribui para a perpetuação de um estigma social que deteriora a história e a cultura das religiões afro-brasileiras.²³⁸ A escola pesquisada reproduz as desigualdades presentes na sociedade brasileira em geral.

Segundo Souza, o currículo escolar e as práticas pedagógicas tendem a privilegiar certos grupos religiosos em detrimento de outros, reforçando uma visão eurocêntrica e excludente.²³⁹ Por isso, a proposta de um currículo para cidadania, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, intenciona a promoção de valores, tais como, o respeito, o reconhecimento, a solidariedade, entre outros, a partir do trato e do ensino da história e cultura afro-brasileira, para alinhar as práticas pedagógicas da escola pesquisada aos pressupostos da Lei n. 10.639/03.²⁴⁰

A escola investigada denuncia claramente a falta de representação das religiões de matrizes africanas em seus conteúdos curriculares. De acordo com Gomes, a inclusão de temas relacionados à diversidade religiosa no currículo escolar é essencial para promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso.²⁴¹ No entanto, os resultados indicam que essas iniciativas ainda são insuficientes ou inexistentes na escola analisada. Isso reforça a necessidade de transformar o currículo dessa escola, e isso será feito nesta pesquisa a partir da proposta de um currículo para a cidadania.²⁴²

As implicações dos achados são vastas, profundas e complexas. A intolerância religiosa e o racismo religioso no ambiente escolar não somente prejudicam a vida dos estudantes que praticam religiões afro-brasileiras, mas também impede o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Como apontado por Oliveira, promover a diversidade religiosa nas escolas é crucial para cultivar valores democráticos entre os jovens, preparando-os para viver

²³⁷ SILVA, 2021, p. 55.

²³⁸ OLIVEIRA, L. *Educação e diversidade religiosa*. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 91.

²³⁹ SOUZA, L. F. *Educação escolar: desafios na inclusão da diversidade cultural religiosa no Brasil contemporâneo*. *Revista Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 789-804, 2019. p. 794.

²⁴⁰ BRASIL, 2003, [n.p.].

²⁴¹ GOMES, 2021, p. 277.

²⁴² GOMES, 2021, p. 277.

em um mundo pluralista.²⁴³ Ao considerar esses pontos, é evidente que há uma necessidade urgente de intervenções baseadas na pedagogia histórico-crítica e na promoção dos direitos humanos dentro das escolas, traduzidos aqui no termo cidadania, como explicado no capítulo anterior. As autoridades educacionais devem implementar programas específicos que abordem a intolerância religiosa e o racismo religioso, visando a promoção do respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil. Para isso, é necessário um compromisso coletivo envolvendo gestores escolares, professores, estudantes, pais e toda a comunidade educativa.²⁴⁴

Os resultados obtidos no estudo de caso sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas em uma escola pública de São Luis no Maranhão revelam uma preocupante realidade de discriminação e preconceito. Durante a pesquisa, foi possível identificar que os estudantes adeptos de religiões como o candomblé e umbanda, por exemplo, enfrentam diversas formas de discriminação e preconceito, tanto por parte de colegas e professores. Em geral, esses colegas e professores são cristãos. Esse cenário corrobora com os achados da literatura que apontam para um histórico contínuo de estigmatização das religiões afro-brasileiras em diversos contextos sociais.²⁴⁵

A intolerância religiosa e o racismo religioso nas escolas não é apenas um problema isolado, e sim uma questão estrutural enraizada no racismo e na falta de conhecimento sobre as práticas religiosas afro-brasileiras.²⁴⁶ Os dados coletados confirmaram essas constatações ao mostrarem que a maioria dos episódios de discriminação e preconceitos que ocorrem no interior da escola pesquisada estão ligados à ignorância e ao preconceito racial. Além disso, os depoimentos colhidos durante o estudo expuseram um ambiente escolar muitas vezes hostil e desrespeitoso em relação aos estudantes praticantes dessas religiões.²⁴⁷

Uma implicação importante desses achados é a necessidade urgente de políticas educacionais voltadas para a promoção do respeito à diversidade religiosa e racial dentro das instituições escolares,²⁴⁸ ao lado da implementação da Lei n. 10.639/03 na escola pesquisada. A inclusão dessas temáticas nos currículos escolares pode auxiliar na desconstrução dos preconceitos existentes e fomentar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.²⁴⁹ Além disso, é fundamental capacitar professores e demais profissionais da

²⁴³ OLIVEIRA, 2022, p. 96.

²⁴⁴ OLIVEIRA, 2022, p. 96.

²⁴⁵ SILVA, 2021, p. 55.

²⁴⁶ SOUZA; CARVALHO, 2021, p. 123.

²⁴⁷ SOUZA; CARVALHO, 2021, p. 123.

²⁴⁸ GOMES, P. R. Diversidade religiosa na escola: caminhos para uma pedagogia inclusiva. *Revista Ensaio*, São Paulo, v. 29, n. 110, p. 275-290, 2021. p. 275-290.

²⁴⁹ SILVA, 2021, p. 55.

educação para lidarem adequadamente com questões relacionadas à diversidade cultural e religiosa. Outro aspecto relevante identificado foi o impacto psicológico negativo que a intolerância religiosa causa nos estudantes afetados. Muitos relataram sentimentos de exclusão, baixa autoestima e até mesmo dificuldades acadêmicas decorrentes do ambiente hostil em que se encontram.²⁵⁰

Esses efeitos adversos demonstram a importância de intervenções psicossociais nas escolas para apoiar esses/as estudantes e promover um ambiente mais saudável. Esses resultados também sublinham a importância da legislação existente sobre o tema. Embora existam leis que garantem a liberdade religiosa e proíbem qualquer forma de discriminação, como a Lei nº 7.716/1989 – Lei Caó –, ainda há uma grande lacuna entre o que está previsto no arcabouço legal brasileiro e sua efetiva aplicação nas práticas diárias das escolas,²⁵¹ sobretudo da Lei n. 10.639/03.

Os achados deste estudo enfatizam não apenas a gravidade do problema da intolerância religiosa e do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas nesta escola de São Luis do Maranhão, mas também apontam caminhos possíveis para sua mitigação através de propostas curriculares, como será feito nesta pesquisa. A implementação eficaz de políticas públicas existentes aliada à educação continuada sobre diversidade representa um passo crucial para construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.²⁵²

Através da análise detalhada dos dados coletados, foi possível observar que a discriminação e o preconceito contra as religiões de matrizes africanas ainda são profundamente enraizados nas práticas cotidianas e nas relações sociais dentro da escola pesquisada. Esse ambiente hostil contribui para a marginalização dos estudantes praticantes dessas religiões, afetando tanto seu desempenho acadêmico quanto seu bem-estar emocional. Os resultados indicam que a falta de conhecimento e compreensão sobre as religiões de matrizes africanas é um fator preponderante que alimenta essa intolerância, além de representar a falta de cumprimento da Lei n. 10.639/03 por parte da escola investigada. Muitos professores e estudantes manifestaram um desconhecimento sobre os fundamentos dessas crenças, o que facilita a propagação de estereótipos negativos e atitudes discriminatórias.²⁵³

Constatou-se, ainda, uma ausência significativa de políticas escolares efetivas para combater a intolerância religiosa e o racismo religioso, bem como uma escassez de iniciativas

²⁵⁰ GOMES, 2021, p. 278.

²⁵¹ ANDRADE; FERREIRA, 2021, p. 58.

²⁵² ANDRADE; FERREIRA, 2021, p. 58.

²⁵³ SILVA, 2021, p. 55.

educacionais voltadas para a promoção da diversidade cultural e religiosa. As implicações desses achados são muitas e variadas. Em primeiro lugar, este estudo sublinha a necessidade urgente de implementar programas curriculares inclusivos que abordem diretamente o tema da história e cultura afro-brasileira desde os primeiros anos escolares. Tais programas devem ser integrados ao currículo escolar para fomentar um ambiente mais inclusivo e respeitoso.²⁵⁴

Em segundo lugar, é crucial capacitar professores e funcionários da escola para o trato com questões relacionadas à intolerância religiosa e ao racismo religioso, proporcionando-lhes ferramentas adequadas para identificar e combater atitudes discriminatórias. A importância desses achados reside na possibilidade de transformar o espaço escolar em um verdadeiro ambiente democrático, em que todas as crenças religiosas possam coexistir em harmonia. Ao reconhecer e abordar ativamente a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas na escola pesquisada em São Luis do Maranhão, um passo significativo pode ser dado com a construção de uma proposta curricular para a cidadania. Esse trabalho servirá como base para futuras pesquisas e ações que visem ao menos mitigar todas as formas de intolerância religiosa e racismo religioso no ambiente escolar.²⁵⁵

Os resultados obtidos ao longo do estudo de caso revelam um cenário alarmante de intolerância religiosa e racismo religioso, particularmente direcionado às religiões de matrizes africanas na escola pesquisada. Identificou-se que os estudantes praticantes dessas religiões enfrentam discriminação e preconceito, tanto por parte de colegas quanto de alguns profissionais da educação, geralmente cristãos. Os relatos coletados demonstram que a falta de conhecimento e o preconceito enraizado são fatores cruciais que perpetuam essa intolerância no ambiente escolar.²⁵⁶

A análise qualitativa das entrevistas com estudantes e professores evidenciou que a desinformação sobre as religiões afro-brasileiras, muitas vezes, resulta em estigmatização e exclusão social. Como apontado por Silva, “a ignorância sobre as práticas religiosas africanas contribui para o reforço de estereótipos negativos, gerando um ciclo contínuo de discriminação”²⁵⁷. Além disso, as manifestações culturais associadas a essas religiões são frequentemente desvalorizadas ou ridicularizadas no ambiente escolar, comprometendo o direito à liberdade religiosa previsto na Constituição Federal de 1988.²⁵⁸

²⁵⁴ SILVA, 2021, p. 55.

²⁵⁵ SILVA, 2021, p. 55.

²⁵⁶ SILVA, 2021, p. 55.

²⁵⁷ SILVA, 2021, p. 55.

²⁵⁸ SILVA, J. P. Intolerância religiosa: um estudo sobre as religiões afro-brasileiras nas escolas públicas do Maranhão. *Revista Brasileira de Educação Multicultural*, São Luis, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2018. p. 45-60.

As implicações dos achados da pesquisa são profundas e muito mais complexas. Por ora, fica evidente a necessidade urgente de ações educativas e propostas curriculares capazes de promover o respeito e compreensão das diferentes práticas religiosas. Programas de formação continuada para educadores podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, conforme sugere Oliveira, ao afirmar que “a educação é uma ferramenta poderosa para desconstruir preconceitos e promover uma cultura de paz e respeito mútuo”²⁵⁹. Mas, para esta pesquisa, é crucial implementar uma proposta curricular pautada em políticas públicas específicas voltadas para a proteção dos direitos dos estudantes praticantes das religiões afro-brasileiras.²⁶⁰

A proposta curricular da pesquisa visa ações pedagógicas afirmativas que valorizem a diversidade cultural e religiosa na escola investigada. Segundo Santos, “a valorização da diversidade cultural e religiosa é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”²⁶¹. Em suma, este estudo destaca a importância da conscientização e do combate à intolerância religiosa e do racismo religioso identificado em uma escola pública de São Luis do Maranhão, como forma de garantir um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso para todos os estudantes. É imperativo que professores, gestores escolares e formuladores de políticas trabalhem juntos para erradicar ou mitigar os efeitos da intolerância religiosa e do racismo religioso, no intuito de assegurar que todas as crenças sejam respeitadas igualmente nas escolas públicas nacionais.

3.4 Cidadania como estratégia curricular para o ensino da história e da cultura das religiões afro-brasileiras

A estratégia curricular para o ensino da história e da cultura das religiões afro-brasileira parte de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo inicialmente os seguintes componentes curriculares: história e geografia, que compõem o conjunto de componentes curriculares da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC.²⁶² Essa área, que inclui ainda os componentes curriculares Sociologia e Filosofia, de modo geral, “propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos”²⁶³.

²⁵⁹ OLIVEIRA, 2022, p. 96.

²⁶⁰ OLIVEIRA, 2022, p. 96.

²⁶¹ SANTOS, 2019, p. 53.

²⁶² BRASIL, 2018, p. 33.

²⁶³ BRASIL, 2018, p. 472.

Em primeiro lugar, o componente curricular História pode privilegiar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena e, com isso, promover o respeito e a valorização da cultura negra e africana no contexto escolar investigado.²⁶⁴ Esse componente curricular, ao lados dos demais que compõem a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propõe “a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza”²⁶⁵. Ao incluir no currículo para cidadania o ensino da história e cultura afro-brasileira para a escola pesquisada em São Luis do Maranhão, serão favorecidos o reconhecimento e a valorização da identidade da população afro-brasileira, que, historicamente, sofreu e ainda sofre com discriminação e preconceitos que derivam também da intolerância religiosa e do racismo religioso.²⁶⁶

A análise de fatos ocorridos em contextos e épocas diversas torna possível comparações e observações de aspectos semelhantes e diferentes. Por isso, o componente curricular História favorece a compreensão dos processos marcados pela continuidade que envolvem as religiões de matrizes africanas, com o objetivo de explicar as dinâmicas que produzem a diversidade cultural e religiosa no Brasil.²⁶⁷ De acordo com o texto da BNCC:

Na história, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados [...]. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado.²⁶⁸

Estratégias curriculares para o componente curricular História ajudam a entender, nesse sentido, que as semelhanças e diferenças entre os sujeitos e grupos étnico-raciais foram concretizadas no decorrer do tempo, em diferentes circunstâncias históricas. Isso pode ser realizado, por exemplo, através de abordagens históricas sobre a África, desde as civilizações antigas até a diáspora africana, com destaque especial para as riquezas culturais, sociais e políticas dos povos africanos. O tema da escravidão pode ser articulado a partir dos sistemas de exploração e violência e seus efeitos no território brasileiro.²⁶⁹

A história da África e afro-brasileira ganham espaço no componente curricular História como conteúdo específico de um currículo voltado para a cidadania. Através desse componente curricular, as estratégias pedagógicas podem favorecer a valorização da identidade dos

²⁶⁴ BITTENCOURT, Circe M. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-61.

²⁶⁵ BRASIL, 2018, p. 561.

²⁶⁶ SILVA, 2021, p. 55.

²⁶⁷ SILVA, 2021, p. 55.

²⁶⁸ BRASIL, 2018, p. 563.

²⁶⁹ SILVA, 2021, p. 55.

estudantes negros e pertencentes às religiões de matrizes africanas, bem como o resgate da memória negra e africana que,²⁷⁰ no contexto da escola pesquisada, mostrou-se invisibilizada, silenciada e alvo da intolerância religiosa e do racismo religioso.

O componente curricular Geografia abre espaço para compreender a geografia da África, no intuito de viabilizar a compreensão e a utilização de categorias geográficas no processo ensino-aprendizagem, tais como: paisagem, território, espaço, região e outros. Segundo Rosemberg Ferracini, a Geografia escolar pouco explora o continente africano nas salas de aula, de modo que a promoção desse debate é fundamental para compreender as relações espaciais, as disputas geopolíticas, os conflitos sociais e outros aspectos relevantes. A África, para o autor, é o epicentro do povoamento da Terra, o continente em que, segundo a Arqueologia, surgiu a espécie humana e as primeiras civilizações agro-sedentárias e burocráticas. Nesse sentido, através desse componente curricular, pode-se explorar uma visão mais ampla da geografia da África.²⁷¹

No texto da BNCC, o estudo da Geografia é entendido como:

Uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.²⁷²

Como estratégia curricular para o ensino de geografia da África no contexto do Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi organizada para explorar e questionar categorias básicas para a formação dos estudantes, envolvendo tempo e espaço, territórios e fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética e política e trabalho.²⁷³ Por isso, as competências específicas e habilidades relacionadas à história e cultura afro-brasileira para compor a proposta curricular aqui delineada seriam as seguintes:

²⁷⁰ SILVA, 2021, p. 55.

²⁷¹ FERRACINI, Rosemberg. A velha roupa colorida: Brasil e África na Geografia escolar. *Revista Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 22, p. 1-9, 2018. p. 9.

²⁷² BRASIL, 2018, p. 359.

²⁷³ BRASIL, 2018, p. 561-569.

Quadro 1. Estratégia curricular por competências e habilidades – História e Geografia²⁷⁴

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADES
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	EM13CHS102 - Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento e etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. EM13CHS104 - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	EM13CHS204 - Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	EM13CHS601 - Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Com as competências e habilidades preconizadas pela BNCC, será possível discutir sobre circunstâncias históricas, geográficas, políticas, sociais, ambientais e culturais com base em categorias fundamentais, tais como etnocentrismo, racismo, entre outras, e avaliar de modo crítico o sentido e o significado histórico desses conceitos. Além disso, pode-se abordar a formação do território e fronteiras africanas em diferentes épocas e espaços, a partir da compreensão das relações de poder que influenciam as territorialidades e o papel geopolítico do Estado-nação.²⁷⁵

²⁷⁴ Adaptado de: BRASIL, 2018, p. 570-579.

²⁷⁵ Adaptado de: BRASIL, 2018, p. 570-579.

Através dos componentes curriculares História e Geografia, o currículo para cidadania abre espaço para diálogos sobre os conflitos populacionais, internos e externos, privilegiando análises da diversidade étnico-cultural e aspectos econômicos, políticos e tecnológicos que influenciam esses processos. Pode-se ainda abranger a participação em debates públicos de modo crítico, como prevê a proposta de cidadania de Rudolf von Sinner, para fazer uma escolha alinhada ao exercício da cidadania e visando a construção de projetos de vida pessoais por parte dos estudantes, pautando-se na liberdade, na autonomia, na consciência crítica e na responsabilidade.²⁷⁶

Sobretudo a partir da habilidade EM13CHS601 pode-se relacionar às demandas e ao protagonismo político, social e cultural dos grupos afro-brasileiros e de suas religiões os desafios contemporâneos brasileiros, por exemplo, ao considerar a história das Américas e o cenário de exclusão e inclusão precária desses grupos tanto na ordem econômica quanto social, com o objetivo de promover ações pautadas na cidadania para mitigar os efeitos da intolerância religiosa e do racismo religioso.²⁷⁷

O trabalho com a história e cultura afro-brasileira a partir dos componentes curriculares História e Geografia reforça a aplicabilidade da implementação da Lei n. 10.639/03, sobretudo em torno de abordagens da educação étnico-racial. O componente curricular História ajuda com abordagens sobre a história da África, desde as civilizações antigas até a diáspora africana, destacando as diversidades culturais e religiosas que perpassam esse continente. O componente curricular Geografia contribui para uma formação cidadã, porque pressupõe uma leitura do mundo, favorecendo “o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais”, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)²⁷⁸. Sobre os dois componentes curriculares, a BNCC preconiza o seguinte: “O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem”²⁷⁹.

Para tanto, apresenta-se uma proposta curricular para a cidadania a partir do ensino da história e cultura afro-brasileira:

²⁷⁶ SINNER, 2018, p. 37-41.

²⁷⁷ Adaptado de: BRASIL, 2018, p. 570-579.

²⁷⁸ BRASIL, 2018, p. 361.

²⁷⁹ BRASIL, 2018, p. 353-354.

Quadro 2. Proposta curricular para cidadania²⁸⁰

PROPOSTA CURRICULAR PARA CIDADANIA	
Objetivo geral:	Valorizar a identidade afro-brasileira a partir do reconhecimento da importância da história e cultura africana e afro-brasileira na formação da identidade nacional, visando o combate e a mitigação da discriminação e preconceitos no espaço escolar e na sociedade.
Objetivos específicos	a) apresentar a história da África e a diáspora africana, desde os reinos africanos até a escravidão, a resistência e a luta por direitos no território brasileiro; b) explorar a riqueza da cultura afro-brasileira, incluindo a música, dança, culinária, religião, literatura e outras formas de expressão artística; c) estimular a participação dos estudantes em debates sobre a intolerância religiosa, racismo religioso, discriminação, preconceito e desigualdades sociais, incentivando a reflexão crítica em torno das religiões de matrizes africanas e a ação transformadora.
	1 – <i>África</i> a) História e civilizações africanas (Egito, Kush, Axum, reinos da África Ocidental e outros); b) Diversidade étnica, linguística e cultural do continente africano; c) legado da África na formação do Brasil 2 – <i>Escravidão e resistência</i> a) O tráfico negreiro e a diáspora africana; b) a vida das pessoas escravizadas no Brasil (condições de trabalho, religião e família);

²⁸⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Eixos temáticos	c) formas de resistência ao regime de escravidão (quilombos, revoltas, fugas e outras); d) abolição da escravidão e suas consequências. <i>3 – Cultura afro-brasileira</i> a) Música (samba, capoeira, jongo e maracatu); b) Dança (afoxé, frevo e lundu); c) Culinária (Acarajé, feijoada e vatapá); d) Religião (Candomblé, umbanda e outras); e) Literatura (poesia, contos, romances de autores afro-brasileiros); f) Artes visuais (escultura, pintura e artesanato). <i>4 – Cultura afro-brasileira e religiões de matrizes africanas no Maranhão</i> a) Tambor de Mina, Terecô, Umbanda; b) Bumba-meu-boi (tradição, rituais, ritmos, danças e personagens); c) Tambor de crioula (tambores e movimentos corporais); d) Culinária maranhense (arroz de cuxá, galinhada e vatapá). <i>5 – Intolerância religiosa e racismo religioso</i> a) Conceito de intolerância religiosa e racismo religioso e seus desdobramentos sociais, institucionais e estruturais; b) Preconceito e discriminação racial no Brasil (mercado de trabalho, educação, saúde, segurança, entre outros); c) Movimentos sociais de combate ao racismo e promoção da igualdade; d) Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão no Brasil. <i>6 – Cidadania</i> a) Direitos humanos; b) Direitos civis; c) Direitos políticos; d) Direitos sociais; e) Deveres; f) Participação cidadã
Eixos temáticos	

	g) Democracia; h) Combate à desigualdade, intolerância religiosa e racismo religioso nas escolas brasileiras e na sociedade.
Recursos	Livros didáticos e paradidáticos, documentários e filmes, músicas e vídeos, <i>sites</i> e plataformas digitais, interação entre professores de História e Geografia, representantes de movimentos sociais e comunidades afro-brasileiras, especialistas em história e cultura afro-brasileira e religiões de matrizes africanas ou cientistas das religiões.
Avaliação	Participação dos estudantes em diferentes atividades a serem realizadas em eventos culturais da escola sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Inicialmente, essa proposta curricular para cidadania foi desenvolvida pensando na realidade da escola investigada nesta pesquisa, considerando como público-alvo, além da comunidade escolar, os estudantes do Ensino Médio, o contexto local e os recursos disponíveis na escola. Não se trata de uma proposta pronta e acabada, ela será testada e aprimorada. A participação da comunidade escolar está prevista aí, ou seja, com o envolvimento dos familiares e responsáveis pelos estudantes, professores e demais funcionários da escola. A proposta curricular já vem sendo apresentada para a escola, e o objetivo subsequente consiste em promover, em parceria com a Secretaria de Educação, um projeto de formação continuada para professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena de modo adequado e sensível às religiões de matrizes africanas.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, o objetivo da pesquisa consistiu em uma análise a intolerância religiosa e o racismo religioso contra religiões de matrizes africanas, no contexto de uma escola pública de Ensino Médio situada no Estado Maranhão. A não identificação da escola pesquisada é uma evidência desses problemas, pois a autora da pesquisa, por diversas vezes, foi repreendida por levantar debates em torno desse problema nos eventos que participou sobre o tema. A investigação privilegiou o período entre os anos de 2021 a 2023, com o interesse de desvelar os impactos do silenciamento nessa escola quanto às religiões de matrizes africanas.

A Lei nº 10.639/03 foi destacada como um poderoso instrumento normativo para o combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso nas instituições escolares brasileiras e na sociedade em geral. Através do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, com suas recomendações para a cultura indígena, essa lei atende aos requisitos da LDB – nº 9.394/96. Mas, no Maranhão, essa lei não tem sido aplicada como deveria e, no âmbito das escolas públicas, nenhuma ação está sendo realizada, sobretudo no contexto da escola de Ensino Médio pesquisada.

O intuito da pesquisa foi o de encontrar uma resposta à seguinte pergunta-problema: como a intolerância religiosa e o racismo religioso contribuíram para o silenciamento – como causa ou sustentação – das pessoas adeptas às religiões africanas no Brasil, no contexto de uma escola pública de Ensino Médio no Estado do Maranhão, em especial no período entre 2021 a 2023? Considera-se que tal resposta fora encontrada, mas ela será apresentada mais adiante. Para encontrá-la, recorreu-se a um referencial teórico capaz de delinear os conceitos de intolerância religiosa e racismo religioso. Aqui, as contribuições de Ana Paula Miranda que localiza, por exemplo, o racismo religioso no contraponto político à intolerância religiosa, tratada pelos grupos militantes como uma concepção liberal, fundamentalmente cristã e que reitera o racismo no cenário brasileiro, escamoteando-a a partir do discurso da democracia racial, ou seja, invisibilizando o preconceito que deteriora os povos de terreiros, por exemplo.

Com as tonalidades dadas ao conceito de racismo religioso paralelas à noção de intolerância religiosa, foi possível sinalizar o racismo estrutural direcionado às expressões africanas. Isso abriu espaço para tratar as religiões de matrizes africanas para além do aspecto religioso, mas também como modos de vida caracterizados pela ancestralidade e pluralidade de grupos escravizados na África. Com efeito, o racismo religioso não é apenas um fenômeno que deteriora as religiões de matrizes africanas, mas o modo de vida da pessoa negra que se manifesta nas diversas práticas para além dos terreiros.

Houve uma ampliação do referencial teórico a partir da noção de cidadania, segundo Rudolf von Sinner, para destacar a relevância da participação ativa de cristãos e cristãs na vida pública e na defesa de grupos excluídos e marginalizados. Os/as profissionais da educação que atuam na escola investigada são todos/as cristãos e cristãs, e a maioria dos/as estudantes também, o que tornou a categoria cidadania interessante para alcançar o interesse dessas pessoas quanto aos problemas da intolerância religiosa e do racismo religioso no Brasil e na escola pesquisada. Para tanto, o conceito de cidadania foi carregado com o sentido de uma responsabilidade em defesa dos direitos humanos, indo além do estatuto jurídico brasileiro com uma forte abrangência de dimensões sociais e éticas que objetivaram incentivar o envolvimento ativo na construção de uma sociedade justa e democrática.

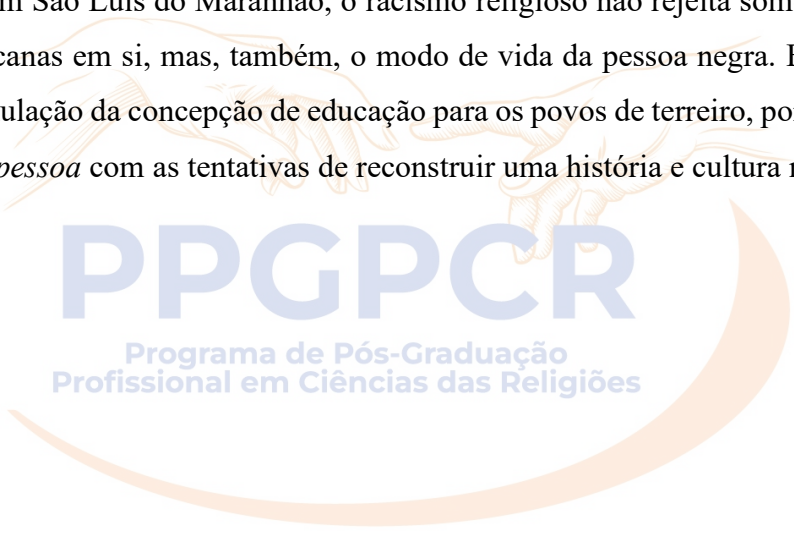
No primeiro capítulo, a pesquisa procurou discorrer sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras com uma análise acurada sobre a Lei nº 10.639/03 e suas alterações posteriores. Aqui as pesquisas bibliográfica e documental foram bastante exploradas, de modo que o conceito de intolerância religiosa e racismo religioso foram delineados à luz dessa legislação, que considera em sua redação a relevância do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, porém, o capítulo realçou as questões em torno das religiões de matrizes africanas presentes no Brasil.

No segundo capítulo, os conceitos de intolerância religiosa e racismo religioso foram refletidos no cenário das escolas públicas maranhenses. Neste capítulo, o conceito de cidadania, segundo Rudolf von Sinner, também foi apresentado, mas privilegiou-se ainda a manifestação da intolerância religiosa e do racismo religioso nas escolas públicas do Maranhão, com uma ênfase nos efeitos deletérios que esses problemas geram na vida dos/as estudantes que pertencem às religiões de matrizes africanas. Analisou-se, também, a legislação que rege a educação brasileira, com o objetivo de reforçar que a prática de discriminação deve ser combatida ou mitigada nas escolas públicas nacionais, dando lugar à perspectiva da inclusão e ao respeito à diversidade religiosa e cultural do país.

O último capítulo dedicou-se à apresentação e análise dos resultados obtidos através do estudo de caso realizado na escola pública de Ensino Médio no Estado do Maranhão, especificamente no Município de São Luis do Maranhão. Professores/as, a gestora escolar e os/as estudantes da escola foram entrevistados com um questionário semiestruturado, que explorou e privilegiou suas experiências em relação à intolerância religiosa e ao racismo religioso, especialmente em relação às religiões de matrizes africanas. O capítulo também delineou a proposta profissional da pesquisa, na forma de uma proposta curricular direcionada à promoção da cidadania a partir do desenvolvimento de estratégias para envolver a

comunidade escolar: estudantes, professores/as, gestores/as, famílias, entre outros agentes ligados a essa comunidade. Considera-se que propostas com esse teor podem desenvolver ações integradas com órgãos públicos, com a sociedade civil e com organizações não governamentais.

Portanto, considera-se que a hipótese inicial da pesquisa foi mantida, e ela emerge como resposta à pergunta-problema levantada. Em virtude do desalinhamento prático em relação à aplicação da Lei nº 10.639/03, a intolerância religiosa e o racismo religioso, cada vez mais, ganham força no contexto das escolas públicas do Estado do Maranhão. A pesquisa identificou disputas internas na escola investigada, que favorecem os processos de deslegitimação das religiões de matrizes africanas e seus/suas adeptos, trazendo danos e sofrimento incalculáveis, sobretudo para os/as estudantes. O silenciamento das religiões afro-brasileiras emerge como causa e sustentação da intolerância e racismo religioso nos dias atuais. Por isso, na escola investigada em São Luis do Maranhão, o racismo religioso não rejeita somente as religiões de matrizes africanas em si, mas, também, o modo de vida da pessoa negra. Esse fator contribui para a reformulação da concepção de educação para os povos de terreiro, porque associa a ideia de *tornar-se pessoa* com as tentativas de reconstruir uma história e cultura negadas.



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Sílvia. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, J.; SANTOS, M. Intolerância religiosa: uma análise sociológica. São Paulo: Acadêmica, 2021.
- AMADO, Wolmir. Religião e negritude. In: AMADO, Wolmir (org.). *A religião e o negro no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1989.
- ANDRADE, L. S.; FERREIRA, J. R. S.; COSTA, M. A. Discriminação religiosa nas escolas maranhenses: casos documentados entre 2015-2020. *Cadernos Maranhenses Interdisciplinares*, São Luis, v. 1, n. 8, p. 51-67, 2021.
- ARANHA, Maria Lúcia A. *História da educação e da pedagogia geral no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKKER, Rachel R. B. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985.
- BENTES, Nilma. *Aspectos da trajetória da população negra do Pará*. Belém: UFPA; GEAM, 2013.
- BEZERRA, Holien G. Estudo de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-55.
- BITTENCOURT, Circe M. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. [s.l.]: Pearson, 2007.
- BRANDENBURG, Laude E. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Revista Interações, Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2013.
- BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. [Código Penal]. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

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

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. [Altera a lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SEPPIR, 2004.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. [Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CAMURÇA, Marcelo; RODRIGUES, Ozaías S. O debate acerca das noções de “intolerância religiosa” e “racismo religioso” para a compreensão da violência contra as religiões afro-brasileiras. *Revista OQ*, Salvador, n. 6, p. 5-30, 2022.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-32.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo Sem Fronteira*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento de área 44: Ciências da Religião e Teologia*. Brasília: MEC; CAPES, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÕES SOCIAIS (CERIS). *Direitos humanos no Brasil 2: diagnóstico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

COSTA, R. *Racismo econômico e intolerância religiosa no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, v. 9, p. 97-103, 2009.

CUNHA, L.; ALMEIDA, R. S. Educação inclusiva: desafios na implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Afro-Brasileira*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-36, 2020.

FERREIRA, L. C. S. Formação continuada para educadores: um caminho necessário contra a intolerância religiosa nas escolas públicas do Brasil. *Revista Pedagogia Crítica Contemporânea*, São Paulo, v. 11, n. 14, p. 112-125, 2019.

FERRETI, Sergio F. Diversidade religiosa e cultural no Maranhão. In: SEMANA DE ENSINO RELIGIOSO (IESM), I, 2001, São Luis. *Anais...* São Luis: IESM, 2001. p. 1-4. [pdf].

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUDBA, 2008.

FERNANDES, Nathália V. E. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matrizes africanas. *Revista Calundu*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 119-136, 2017.

FERRACINI, Rosemberg. A velha roupa colorida: Brasil e África na Geografia escolar. *Revista Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 22, p. 1-9, 2018.

FILIZOLA, Gustavo J. *As crianças de candomblé e a escola: refletindo sobre o racismo religioso*. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

FIOROTTI, Silas. Intolerância religiosa dos evangélicos na Educação Básica: breve análise de alguns casos. *Revista Territórios*, Caruaru, v. 5, n. 9, p. 214-231, 2019.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria J. T. (orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 37-54.

FONSECA, J. M. *Intolerância religiosa nas escolas: desafios contemporâneos*. São Paulo: Acadêmica, 2019.

GAARDER, Joinster; HELLEN, Victor; NOTAKER, Henry. *O livro das religiões*. São Paulo: Schwarcz, 2000.

GIUMBELLI, Emerson. When religion is culture: observations about state policies aimed at Afro-Brazilian religions and other Afro-Heritage 1. *Sociol. Anthropol.*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 401-426, 2018.

GOMES, Joaquim B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma L. Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo Sem Fronteira*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N.; SOUZA, D. R. Marginalização das religiões afro-brasileiras no contexto educacional brasileiro: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 21-42, 2020.

GOMES, P. R. Diversidade religiosa na escola: caminhos para uma pedagogia inclusiva. *Revista Ensaio*, São Paulo, v. 29, n. 110, p. 275-290, 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 41-91, 2009.

GROSFOGUEL, Ramón. *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Souza Santos*. Barcelona: CIDOB, 2011.

GUIMARÃES, Marcelo R. *Um novo mundo é possível*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

HARTIKAINEN, Elina I. Racismo religioso, discriminação e preconceito religioso, liberdade religiosa: controvérsias sobre as relações entre Estado e religião no Brasil atual. *Revista Debates do NER*, Porto Alegre, v. 21, n. 40, p. 89-114, 2021.

HIGUET, Etienne A. As relações entre religião e cultura no pensamento de Paul Tillich. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 14, p. 123-143, 2008.

HINZ, Kristina; BORGES, Doriam; COUTINHO, Aline; ANDRIES, Thiago C. The rise of Brazil's neo-Pentecostal narco-militia. *Journal OpenDemocracy*, United Kingdom, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2021.

IBGE. *Censo 2022: dados preliminares*. [s.d.]. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, João. O terecô (Maranhão) como “religião ordinária”. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 285-289, 2021.

LIMA, P. F. Reformulação curricular: a inclusão das religiões afro-brasileiras nos conteúdos educacionais. *Revista Pedagogia Reflexiva*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2018.

LIMA, R.; SANTOS, P. *Educação e diversidade religiosa: práticas pedagógicas inclusivas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2022.

LODY, Raul. *Candomblé: religião e resistência cultural*. São Paulo: Ática, 1987.

MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In: SILVA, Vagner G. (org.). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 119-148.

MARTINS, Lígia M.; PASQUALINI, Juliana C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. *Revista Nuances*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 23-37, 2020.

MELO, Emerson. *Da natureza afro-religiosa: a (re) significação espacial dos terreiros de candomblé em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MELO, Tiago. Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana, no AM. In: G1 [Site institucional]. 09 nov. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MIRANDA, Ana Paula M. A “política dos terreiros” contra o racismo religioso e as políticas “cristofacistas”. *Revista Debates do NER*, Porto Alegre, v. 40, n. 21, p. 17-54, 2021.

MIRANDA, Ana Paula M. A “política dos terreiros” contra o racismo religioso e as políticas “cristofacistas”. *Revista Debates do NER*, Porto Alegre, v. 21, n. 40, p. 17-54, 2021.

MORAIS, Mariana R. *De religião a cultura, de cultura a religião: travessias afro-religiosas no espaço público*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2018.

MORAIS, Mariana R. Intolerância, racismo e genocídio religioso do povo negro: pensando sobre as categorias afro-religiosas da “política dos terreiros”. *Revista Debates do NER*, Porto Alegre, v. 21, n. 40, p. 137-162, 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo nas escolas*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Revista Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Wanderson F. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. *Revista Eixo*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 49-61, 2017.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

NUNES, Wellington R. O fundamentalismo e a intolerância religiosa no Brasil de hoje. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 86654-86673, 2021.

OLIVEIRA, José H. *Das macumbas à umbanda: uma análise histórica da construção de uma religião brasileira*. Limeira: Conhecimento, 2008.

OLIVEIRA, L. *Educação e diversidade religiosa*. Porto Alegre: Penso, 2020.

OLIVEIRA, L.; COSTA, F.; SILVA, H. Intolerância religiosa nas escolas do Maranhão: um estudo de caso sobre as religiões afro-brasileiras. *Revista Maranhense de Educação*, São Luis, v. 18, n. 1, p. 90-105, 2022.

ORÍ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 122-143.

ORLANDI, Pedro H. A.; REIS, Thaize S. Racismo religioso na escola: projeto de delineamento cultural para seu enfrentamento. *Revista Perspectivas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2022.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OUCHANA, Giselle. Adolescente entra em igreja e quebra imagens em Duque de Caxias. In: O GLOBO [Site institucional]. 26 jan. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/adolescente-entra-em-igreja-quebra-imagens-em-duque-de-caxias-18548686>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PINHO, P. R. S. Intolerância religiosa no Brasil: desafios e perspectivas. São Luis: UFM, 2021.

PORFÍRIO, Francisco. Diferença entre o candomblé e a umbanda. In: BRASIL ESCOLA [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/religiao/diferenca-entre-candomble-umbanda.htm>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PRANDI, Reginaldo. *Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*. São Paulo: Hucitec, 1991.

RANQUETAT JÚNIOR, César. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. *Revista Tempo da Ciência*, Santa Maria, v. 15, n. 30, p. 59-72, 2008. p. 62-64.

ROCHA, C. R. S. F. *Diversidade cultural na educação: teorias e práticas inclusivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROCHA, Gilmar. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. *Revista Mediações*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 218-236, 2016.

ROCHA, Camilo. Como a intolerância religiosa tem se manifestado no Brasil. In: NEXO [Site institucional]. 28 dez. 2023. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/10/11/Como-a-intoler%C3%A2ncia-religiosa-tem-se-manifestado-no-Brasil>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ROCHA, Marcos P. F.; ROCHA, José G.; LIMA, Jacqueline C. P. Intolerância religiosa em escolas públicas no Rio de Janeiro. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 709-718, 2016.

RODRIGUES, Danutta. Intolerância religiosa prejudica ensino da cultura afro-brasileira, diz secretário. In: REDE BAHIA [Site institucional]. 23 nov. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/11/intolerancia-religiosa-prejudica-ensino-da-cultura-afro-brasileira-diz-secretario.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SANTOS, Isabel A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 13-27.

SANTOS, Lucival F. As religiões de matrizes africanas para além dos cultos e rituais. *In: SIMPÓSIO HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL (SHRL)*, VIII, Santo Antônio de Jesus, 2015. *Anais...* Santo Antônio de Jesus: SHRL, 2015. p. 1-6. [pdf].

SANTOS, M. A. Práticas pedagógicas inclusivas: valorização das religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 45-59, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, J. P. Intolerância religiosa: um estudo sobre as religiões afro-brasileiras nas escolas públicas do Maranhão. *Revista Brasileira de Educação Multicultural*, São Luis, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2018.

SILVA, M. J. Racismo religioso: o preconceito contra as religiões afro-brasileiras no ambiente escolar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 89-101, 2020.

SILVA, J. R. *Intolerância religiosa: desafios contemporâneos na educação brasileira*. São Paulo: Acadêmica, 2021.

SILVA, M.; PEREIRA, J. L. Intolerância religiosa nas escolas brasileiras: desafios e perspectivas educacionais inclusivas. *Revista Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 18-33, 2021.

SILVA, Paulo S. Patrimônio cultural imaterial: conceito e instrumentos legais de tutela na atual ordem jurídica brasileira. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH)*, XXVI, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-11. [pdf].

SILVA, Lara L. M. *Intolerância religiosa: estudo do papel das religiões e do Estado de Direito Brasileiro*. Anápolis: Une Evangélica, 2019.

SIMÕES, Anélia S. M.; SALAROLI, Tatiane P. O retrato da intolerância religiosa no Brasil e os meios de combatê-la. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 411-430, 2017.

SINNER, Rudolf. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

SINNER, Rudolf. “*A Santíssima Trindade é a melhor comunidade*”: trindade, igreja, sociedade civil. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 48, n. 2, p. 51-73, 2008.

SINNER, Rudolf. *The Churches and democracy in Brazil: towards a public theology focused on citizenship*. Eugene: Wipf & Stock, 2012.

SINNER, Rudolf. Cidadania no Brasil: teoria, prática, teologia. *In: BUTELLI, Felipe; LE BRUYNS, Clint; SINNER, Rudolf. Teologia pública no Brasil e na África do Sul: cidadania, interculturalidade e HIV/Aids*. São Leopoldo: Sinodal, 2014. p. 13-46.

SINNER, Rudolf. *Teologia pública num Estado laico: ensaios e análises*. São Leopoldo: Sinodal, 2018.

SÖLLE, Dorothee. *Beyond Mere Obedience: reflections on a Christian Ethic for the future*. Mineapolis: Augsburg Publishing House, 1970.

SOUSA, Neuza S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Leal. *O espiritismo, a magia e as sete linhas da umbanda*. Rio de Janeiro, 1933.

SOUZA, L. F. Educação escolar: desafios na inclusão da diversidade cultural religiosa no Brasil contemporâneo. *Revista Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 789-804, 2019.

SOUZA, R. T. A aplicação da Lei 10.639/03 em escolas do Maranhão: avanços e obstáculos na promoção da igualdade racial. *Cadernos Pedagógicos Afro-Brasileiros*, São Luis, v. 7, n. 1, p. 34-50, 2021.

VIEIRA, Ingrid C. L. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 394-411, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escolhidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones, 1993.

VON, Cristina. *Cultura de paz*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ZEFERINO, Jefferson. A teologia da cidadania de Rudolf von Sinner. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 62, n. 2, p. 310-329, 2022.

ZENKER, O. Autochthony, ethnicity, indigeneity and nationalism: time-honouring and state-oriented modes of rooting individual-territory-group triads in a globalizing world. *Critique of Anthropology*, [s.l.], v. 31, p. 63-81, 2011.

ZVEITER, Luiz. Direitos Humanos e liberdades religiosas. In: SANTOS, Ivanir; FILHO, Astrogildo E. (orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 12-29.

APÊNDICE: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Intolerância religiosa nas escolas

Racismo religioso

1. **Você faz parte de alguma religião ou se vê como pertencente a algum grupo étnico?**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Pertencço a um grupo étnico
- ☐ Tenho crenças atípicas
- ☐ Prefiro não comentar

2. **Você já presenciou ou sofreu algum tipo de intolerância religiosa no ambiente escolar?**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não comentar

3. **Você já viu ou ouviu notícias nas mídias sociais sobre casos de intolerância religiosa nas escolas?**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não comentar

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Untitled form

Religião no Maranhão

Você professa ou pertence a alguma religião? Qual?

Sim. Cristianismo.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Matriz Africana

Pesquisa com os alunos pertencentes as religiões afro-brasileiras.

Você que pertence a uma religião afro-brasileira, já sofreu racismo religioso dentro do ambiente escolar? *

	Sim	Tenho medo de falar	Não
Resposta	☒	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado a participar da pesquisa INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E RACISMO
RELIGIOSO CONTRA RELIGIÕES AFRICANAS BRASILEIRAS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE SÃO LUIZ DO MARANHÃO

O objetivo deste estudo consiste em analisar duas faces de um problema social que perpassa o espaço público brasileiro: a intolerância religiosa e o racismo religioso, em relação às religiões de matrizes africanas presentes no Brasil. A participação não é obrigatória, podendo desistir a qualquer momento. A participação consiste na realização de entrevistas, através de um questionário semiestruturado. Não há remuneração pela participação. As respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação.

Ao final, o/a pesquisador/a irá propor uma devolutiva sobre as questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Faculdade Unida de Vitória/ES, ficando disponíveis para consulta.

A pesquisa foi aprovada pelo PPGCR da Faculdade Unida de Vitória que funciona na Rua Eng. Fábio Ruschi, 161, Bento Ferreira, Vitória-ES, telefone (27) 3325-2071, e-mail contato@fuv.edu.br. Se necessário, pode-se entrar em contato com a instituição.

Pesquisador/a: Adriana Geisa Jansen Pereira Araújo

E-mail: adrigeisa@gmail.com

Telefone: (98) 8185-8855

Orientador/a: Elcio Sant'Anna

E-mail: elcio@fuv.edu.br

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao/a pesquisador/a.

Você pode guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Vitória/ES, 10 de outubro de 2024.



Assinatura do/a pesquisador/a