

Intolerância Religiosa: empecilho para a aplicação de um currículo que contemple a lei 10.639/03?

Flaviana de Freitas Oliveira
Juliana dos Santos Costa
Ana Maria Klein

Como citar: Como citar: OLIVEIRA, Flaviana de Freitas; COSTA, Juliana dos Santos; KLEIN, Ana Maria. Intolerância Religiosa: empecilho para a aplicação de um currículo que contemple a lei 10.639/03?. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; JUNIOR, Wagner Antonio; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Educação, direitos humanos e diversidade:** o currículo em foco. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.415-436. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p415-436>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: EMPECILHO PARA A APLICAÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE CONTEMPLE A LEI 10.639/03?

Flaviana de Freitas OLIVEIRA¹

Juliana dos Santos COSTA²

Ana Maria KLEIN³

Introdução

No Brasil, a relação entre currículo e poder tem se dado de maneira bastante significativa ao longo da história. Diversos movimentos sociais, que começaram a ter força na metade do século XX, tiveram suas pautas abafadas com o golpe civil-militar de 1964. Com a redemocratização, a partir da década de 80, os movimentos voltaram a ganhar força para que suas demandas fossem ouvidas dentro da política educacional.

A Lei 10.639/03 dispõe sobre a implementação do ensino de História Africana nas escolas. Trata-se de uma grande conquista no

¹ Professora substituta do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, e Doutoranda em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: flaviana.freitas@unesp.br.

² Mestre em Ensino e Processos Formativos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: juliana.costa@unesp.br.

³ Professora do Departamento de Educação Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: ana.klein@unesp.br.

campo do currículo, considerando que este é uma construção social e, por muito tempo, esteve sujeito tão somente às forças dominantes da sociedade. No entanto, a intolerância religiosa, tão presente em nossa sociedade, pode configurar um empecilho para que de fato a cultura africana adentre o espaço escolar.

A partir do entendimento de que o currículo é uma construção cultural e traduz as forças de um determinado momento histórico, este artigo tem como objetivo analisar a importância da Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), e como a intolerância religiosa existente no país pode ser um impedimento para que a cultura africana seja de fato colocada como um saber nas escolas.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em duas bases de dados: Google Acadêmico e SciELO, com o objetivo de traçar uma relação entre a intolerância religiosa e a não aplicação da Lei 10.639/03 na construção de saberes e currículos. Além disso, utilizou-se textos sobre currículo, cultura e poder de autores que deram fortes contribuições à temática: Gimeno Sácristan, Michael Apple e Ivor Goodson. No subtema da negritude, foram utilizadas referências como Munanga e Nilma Lino Gomes.

As Relações Entre Currículo, Cultura e Poder

Quando se fala em currículo, é necessário atentar-se às relações existentes com a cultura e o poder. O conhecimento escolar é um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não uma realidade fixa e atemporal. Assim, determinada construção social é feita até o presente, o que influencia as notas práticas e concepções de ensino.

Grundy (1987, p. 5) afirma que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Para Sacristán (2000), os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto por meio deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A escola ou as instituições de ensino em geral, sob qualquer modelo de educação, adotam uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Assim, pode-se dizer que o currículo reflete, diretamente, a política educacional adotada em um determinado momento histórico e em um determinado país.

De acordo com Apple (2008), a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade. As escolas podem ser vistas como instituições de preservação e distribuição cultural, criando e recriando formas de

consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem se apelar a mecanismos abertos de dominação. A hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o único mundo.

As escolas, nas palavras dos sociólogos britânicos do currículo, não apenas produzem pessoas; também produzem o conhecimento. São agentes da hegemonia cultural e ideológica – nas palavras de Williams, agentes da tradição seletiva e da incorporação cultural. Todavia, como instituições, não são apenas um dos principais agentes da distribuição da cultura efetivamente dominante; entre outras instituições, e aqui algumas das interpretações econômicas podem parecer bastante potentes, ajudam a criar pessoas (com os significados e valores adequados) que não veem outra possibilidade séria ao contexto econômico e cultural existente (APPLE, 2008, p. 40).

Levando-se em conta o papel que o currículo possui para reproduzir – ou não – a hegemonia, é importante desconstruir seu processo de fabricação, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares.

Goodson (1997) alerta para a necessidade de sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias. Logo, por ter implicação no contexto social, o currículo se consolida como um curso a ser seguido por aqueles que os definem e o assumem como uma forma particular e hierarquizada do conhecimento. Não se pode

pensar o currículo sem a contextualização mais ampla que o rege, como por exemplo, o contexto sociopolítico e o efeito que este tem sobre as pessoas (GOODSON, 1995).

A partir do final dos anos 1960 emerge uma abordagem crítica e sociológica do currículo, fruto de um cenário de mudanças políticas, econômica e socioculturais. O chamado movimento de “reconceptualização do currículo” caracterizou pela problemática da concepção técnica do sistema educacional até então vigente. Assim, as desigualdades produzidas pelo sistema educacional que afetavam, sobretudo, a aprendizagem de crianças das classes populares, desencadearam reações e insatisfação de teóricos que criticavam o caráter prescritivo, excludente e burocrático do currículo tradicional (BHERING, 2020).

A partir destes entendimentos sobre o currículo é possível analisar a importância da Lei 10.639/03, que estabelece sobre o ensino de História Africana nas escolas (BRASIL, 2003), para o currículo brasileiro. Em um país que historicamente traz um currículo hegemônico e pautado nos interesses das classes dominantes, a Lei demonstra um avanço para que a pluralidade seja abordada dentro do ambiente escolar, principalmente no que concerne às relações étnico-raciais. No entanto, a intolerância religiosa ainda pode ser um entrave para que um currículo multicultural possa, de fato, se efetivar em práticas pedagógicas.

A Lei 10.639/03 e os Desafios Para Sua Implementação

A construção identitária étnico-racial do negro no Brasil é transpassada pela violência, exploração e humilhação, além de ser pouco valorizada e reconhecida. Essa relação reflete no currículo ao se verificar, por exemplo, que a representação de personagens negros nos

livros didáticos usualmente está atrelada a subalternidade ou desumanização (SILVA, 2011). Munanga (2020), ao abordar a identidade negra, afirma que, diferente do que se pensa, a negritude se constitui através de um olhar ocidental branco, e não baseada unicamente na cor da pele, e acaba por unir grupos socialmente distantes, mas que tiveram suas culturas negadas e destruídas. Por isso que:

Qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como “eu” diante de um “outro”. A forma como esse “eu” se constrói está intimamente relacionada como a maneira como é visto e nomeado pelo “outro”. E nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa. Por isso, o conflito identitário é coletivo, por mais que se anuncie individual. (GOMES, p. 28, 2020).

Gomes (2017) aborda a educação como um campo dinâmico e de conquista árdua para os movimentos sociais de grupos minorizados. Também destaca o campo educacional como uma das principais pautas da negritude ao longo dos anos, visto que a não escolarização dessa parte da população sempre foi um empecilho para a sua inserção no mercado de trabalho. A escola seria responsável por fornecer elementos para a construção identitária dos educandos.

Durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o movimento negro defendeu a inclusão da obrigatoriedade do resgate do ensino da História da população negra constituinte do nosso território, entretanto esse projeto foi negado.

A padronização do ensino e das relações no ambiente escolar faz com que esse espaço não seja capaz de exercer o seu papel de disseminação de saberes e de valores para a formação plena do sujeito.

O racismo ligado a questões históricas está presente em um currículo que expõe seus alunos a valores, costumes e inclusive a um calendário europeu, que valoriza heróis e datas comemorativas que não fazem sentido e não trazem representatividade à negritude e aos povos indígenas. Nesse ponto, Gomes (2017) afirma que o racismo se torna uma força propulsora para tornar a branquitude um padrão a ser almejado.

Dentre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade. Podemos destacar dois fatores que corroboram essa afirmativa. Em primeiro lugar, o mais óbvio: com menos anos de estudo, com aproveitamento insuficiente dos poucos anos passados nas escolas, a população negra tem enorme dificuldade em reverter a sua condição socioeconômica. E o segundo, consequência do primeiro, a desigualdade no sistema educacional perpetua a condição desfavorável que os negros encontram no mercado de trabalho. Assim, as épocas se sucedem sem que o círculo vicioso possa ser rompido e uma geração possa viabilizar condições melhores para as gerações futuras. (MULLER; COELHO, 2013).

A promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), ao alterar a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, consolida uma demanda a uma revisão histórica que condena o passado histórico negro ao esquecimento.

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

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é considerada um importante avanço para a discussão da temática racial, contribuindo para currículos que dialogam com saber e vozes silenciadas ao longo da construção da história brasileira. Boaventura Souza Santos denomina esse hiato de informações como Pedagogia das Ausências: uma produção ativa de um não estado, na qual conhecimentos de origem africana e indígena são suprimidos do contexto escolar (GOMES, 2017). Segundo Paraíso (2005), é preciso apontar para currículos que convergem para a diferença e para a transgressão a fim de propor meios democráticos de lidar com os diferentes saberes e culturas compartilhados por crianças e adolescentes nas instituições básicas de ensino.

Nos últimos vinte anos, as lutas e reivindicações dos movimentos sociais avançaram bastante. As orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), por exemplo, fundamentam-se em concepções críticas, construídas nas lutas por uma educação democrática e de qualidade, que expressam aproximações com a noção do multiculturalismo crítico (FAGUNDES; CARDOSO, 2019). McLaren (1998) conceitua o multiculturalismo crítico da seguinte forma:

Compreende as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações [...], mas enfatiza a tarefa principal de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados [...]. Mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social, compreendendo que a diferença é um produto da história, cultura, poder e ideologia. (p. 123).

Apesar dos avanços relacionados à abordagem da cultura afro-brasileira e africana no currículo, nos últimos anos as reformas curriculares têm negligenciado as questões das relações étnico-raciais. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) abordou uma perspectiva tecnicista, retomando um modelo de competências bastante criticado na área educacional.

A forma como a BNCC propõe a organização dos currículos torna complicado pensar como os estudantes da Educação Básica poderão ter acesso a conteúdos que focam valores humanos, discutem alteridade e ressaltam a convivência com os diferentes sujeitos, culturas e histórias que formam o processo civilizatório brasileiro.

Além das dificuldades enfrentadas com a BNCC, a aplicação da Lei 10.639/03 ainda tem outros desafios, como: falta de apoio da gestão escolar; desinteresse por parte de dirigentes municipais; desconhecimento da história do Brasil e da África; intolerância religiosa; resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas. (FAGUNDES; CARDOSO, 2019).

Dentro desse cenário, entende-se a intolerância religiosa como um empecilho fundamental para o desenho de práticas pedagógicas em acordo com a Lei 10.639/03.

Intolerância Religiosa: Empecilho Para um Currículo Multicultural

Ainda que a Lei 10.639/03 torne legítimo e obrigatório o ensino de História da África e dos Africanos, ainda existem diversas dificuldades para uma abordagem ampla e efetiva das religiões de matriz africana. Recuperar e valorizar referenciais africanos presentes na cultura brasileira é ter um olhar mais atento e com menos estereótipos, e contribuir com uma geração mais tolerante com essas crenças (SILVA; MARQUES, 2019).

No entanto, percebe-se no Brasil que, apesar da instituição da liberdade de culto, a intolerância religiosa tem dificultado significativamente a abordagem da cultura africana nas aulas da educação básica. As escolas deveriam contemplar todas as religiões de forma respeitosa. Contudo, o que ainda se verifica é a omissão, o descaso e a resistência por parte de determinados setores da sociedade.

O ensino religioso no Brasil, desde os tempos do Brasil Colônia, vem se inserindo no campo educacional. Em princípio, com intuito de catequisar índios e negros na ordem católica-cristã seguida pelos portugueses que colonizaram o Brasil.

Atualmente, entende-se pelo termo ensino religioso a definição dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996):

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996, n. p).

Em 2017, no entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439/2010), autorizando as escolas públicas brasileiras a ofertar o ensino religioso no currículo escolar em caráter confessional. Uma das consequências da decisão do STF é que as religiões majoritárias ganham mais espaço nas instituições educacionais e, com isso, as aulas de ensino religioso podem não dar conta de atender toda a pluralidade religiosa dos educandos (CHADE, 2011; CORREA, 2017).

No Brasil as denúncias de intolerância religiosa em sua maioria envolvem religiões de matriz africana como a Umbanda (religião de pilar kardecista e elementos da cultura afro-brasileira) e o Candomblé, tendo os estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro liderando o ranking de casos (ROCHA; OLIVEIRA; ALVES, 2019).

Para a contenção dessas violências, atualmente tem-se a Lei 9.459/1997, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL, 1997); o Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010); e o artigo 208 do Código Penal, que estabelece as sanções penais em caso de intolerância religiosa (BRASIL, 1940).

Art. 208 - 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:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência. (BRASIL, 1940, n. p).

Já na legislação educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso – PCNER abordam o Ensino Religioso em uma perspectiva multicultural e baseada na pluralidade:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável. (BRASIL, 2009, p. 47).

Além das disposições existentes no PCNER, o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) defende a diversidade no currículo escolar, com algumas indicações de como se trabalhar com a diversidade religiosa nas escolas para que seja mostrada a importância e a influência dos povos africanos para a constituição da nossa identidade nacional. A escola precisa trabalhar com o legado cultural dos povos africanos, ressaltando o respeito aos valores civilizatórios africanos e para as contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira. Neste contexto está, também, a abordagem das religiões de matriz africana (SOUZA; SANTOS; EUGÊNIO, 2015).

Gomes e Silva (2002, p. 29-30) ressaltam que “o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de

cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores”.

O esclarecimento em relação às religiões de matrizes africanas nas escolas se torna imprescindível no processo de combate à intolerância religiosa, pois estas foram ao longo dos anos da História do Brasil alvo das mais variadas formas de preconceitos, discriminações, equívocos, manipulações.

Rocha e Puggian (2012), após pesquisarem a intolerância religiosa nos terreiros na Baixada Fluminense e transcreverem relatos de suas vítimas, apontam para uma atual educação familiar e escolar capaz não apenas de ensinar preceitos religiosos, mas, também, de incentivar discursos e atitudes desrespeitosas contra o diferente. Por isso que a:

[...] imagem do candomblé [e das outras religiões afro-brasileiras] precisa ser esclarecida. O que se ensina [no sentido de transmitir] na escola sobre o candomblé é um apanhado de preconceitos e incorreções que só reforçam a discriminação que a sociedade comete contra essa religião. (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

Um exemplo da intolerância religiosa que ocorre na abordagem da cultura africana foi um episódio ocorrido em 2018, em que a escritora Kiusam de Oliveira teve seu livro *Omo-Oba – Histórias de Princesas* rejeitado pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, a pedido de um grupo de pais. A obra havia sido escolhida pela equipe pedagógica do Sesi e chegou a ser suspensa pela instituição (ALVES, 2018).

Por isso, entende-se que a intolerância religiosa dificulta que a Lei 10.639/03 seja, de fato, implementada nas escolas, já que muitos pais, professores e gestores são contra o ensino envolvendo as religiões

de matriz africana, principalmente por contrapor os seus ensinamentos religiosos. Trata-se de um racismo velado e institucionalizado, que acaba por atrasar as pautas do movimento negro em nosso país.

Educação em Direitos Humanos no Combate à Intolerância Religiosa

A associação entre educação e Direitos Humanos vem desde a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948), que destaca o papel educacional na promoção dos direitos. De acordo com Klein e Oliveira (2019, p. 227), “educação é uma via para prevenir o quadro de violações de direitos, formando pessoas sensíveis aos valores éticos que pautam os Direitos Humanos”.

O Brasil é signatário da DUDH e tem o compromisso internacional de garantir a Educação em Direitos Humanos, papel que tem sido desempenhado por meio da construção de planos e diretrizes que versam sobre o tema, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006), o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Além de dispor sobre a educação em seu preâmbulo e no artigo 26, a DUDH, em seu artigo 18, ainda expressa que “toda pessoa tem direito a liberdade de religião, consciência e pensamento” (ONU, 1948). Portanto, o Estado brasileiro também precisa combater a intolerância religiosa e garantir a laicidade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), considerando a importância do combate

à intolerância religiosa como um dos pilares da EDH, dispõe sobre a laicidade em um de seus princípios:

Laicidade do Estado: Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo. (BRASIL, 2012, p. 9).

Guidotti (2019) afirma que, ao se pensar em uma Educação em Direitos Humanos, é central enfrentar os mecanismos de normalização e distinção que promovem a intolerância. Somente dessa forma a escola e a educação poderão colaborar para a efetividade dos Direitos Humanos. A EDH também precisa estar atenta aos conteúdos disciplinares que são oferecidos, considerando os temas centrais como espaço plural de ideias e opiniões. Dessa forma, a escola não pode estar à mercê de concepções religiosas para selecionar o que será oferecido nas disciplinas que compõem a matriz curricular.

Sabadini e Klein (2020) afirmam que educar em Direitos Humanos tem como premissa o reconhecimento da dignidade humana e o respeito a diversidade, ultrapassando a mera transmissão de conteúdo. Dessa forma, seria possível contribuir para uma educação emancipatória, em que o sujeito transpõe o lugar de vítima e se torna ciente de seus direitos, sendo capaz de reivindicá-los e de se indignar perante as desigualdades e discriminações.

A partir do entendimento da relação existente entre EDH e pluralidade de ideias, torna-se inconcebível pensar em uma educação voltada aos Direitos Humanos e que contribua para a intolerância religiosa. Para uma educação transformadora, é essencial combater os mecanismos que levam ao preconceito em virtude das crenças e contribuir para a pluralidade de ideias.

Considerações Finais

O histórico da política educacional brasileira revela um cenário excludente nas relações que permeiam a escola. O currículo, que é uma construção social e revela as forças de cada época, sempre foi voltado para a população dominante, baseada no homem, rico, branco, heterossexual.

Por conta disso, a população negra e suas contribuições científicas e culturais nunca estiveram presentes, de fato, no currículo escolar. A Lei 10.639/03 foi um avanço, conquistado pelo movimento negro, ao alterar a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Ainda assim, há um longo caminho a percorrer. A intolerância religiosa, que se manifesta em várias esferas na sociedade brasileira, tem se tornado um dos principais empecilhos para que práticas pedagógicas que contemplem a Lei 10.639/03 sejam colocadas em prática e que a cultura africana seja, de fato, inserida nos currículos escolares.

A importância de uma implementação adequada e despida de preconceitos da Lei 10.639/03 surge, principalmente, em virtude de a escola ser um dos primeiros espaços de socialização fora do âmbito familiar e por carregar em si as características contundentes da diversidade cultural. Logo, é na escola que o indivíduo tem,

possivelmente, seu primeiro contato com o outro, convivendo com vivências e maneiras de ser diferentes do seu cotidiano familiar.

Referências

ALVES, Francisco Edson. Escritora que teve livro rejeitado pelo Sesi fará mutirão contra intolerância. **O Dia**, 20 de março de 2018.

Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/03/5523666-escritora-que-teve-livro-rejeitado-pelo-sesi-fara-mutirao-contraintolerancia.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BHERING, Marilane de Souza. **Currículo e educação para as relações étnico-raciais: desafios da Lei 10639/2003**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2020. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28534>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso – PCNER**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/fcd5be4b5d7d8e84a850ee93a46a040b.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CHADE, Jamil. **ONU critica imposição de ensino religioso em escolas públicas**. Internacional: O Estado de São Paulo, 28 maio 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,onu-critica-imposicao-de-ensino-religioso-em-escolas-publicas-imp-,724971>. Acesso em: 30 dez. 2021.

CORREA, Rosilene. **O ensino religioso e o fim do Estado laico**. Central única dos Trabalhadores. Imprensa: artigos, 2017. Disponível em: <https://cut.org.br/artigos/o-ensino-religioso-e-o-fim-do-estado-laico-bd5d/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Existus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul./set. 2019. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Experiências étnicoculturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa: currículo. 1997.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículo**. Madrid: Morata, 1998.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. Laicidade e Educação em Direitos Humanos: alguns apontamentos em face à intolerância religiosa. **Geofronter**, Campo Grande, n. 5, v. 1, 2019, p. 90-111. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/3622/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

KLEIN, Ana Maria; OLIVEIRA, Flaviana de Freitas. Declaração Universal dos Direitos Humanos e Educação: compromissos do Estado brasileiro democrático por meio de planos e diretrizes. In: BRASIL. Ministério Público Federal. **Direitos humanos fundamentais: 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e 20 anos do reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e as mudanças na aplicação do direito no Brasil: coletânea de artigos**. Brasília: MPF, 2019.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n.11, p. 29-54, jul./out. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

ROCHA, Jose Geraldo; OLIVEIRA, Rosane Cristina; ALVES, Marcos Vinicios Pinto. influências e implicações das matrizes africanas na cultura brasileira e a questão da intolerância religiosa. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 198-213, ago. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/628>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ROCHA, José Geraldo; PUGGIAN, Cleonice. legitimação da violência e fundamentação da exclusão através do discurso religioso. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 191-201, jun. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/372>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sabadini, Marcos; KLEIN, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos e o Currículo do Estado de São Paulo: uma análise documental. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 519-536, 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Isadora Souza; MARQUES, Maria Cristina. Exu, senhor das histórias: uma proposta decolonial de educação. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 4, n. 7, p. 130-145, 2019.

Disponível em:

<http://costalima.ufrj.br/index.php/REPECULT/article/view/318/671>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SOUZA, Janyne Barbosa de; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 177-197,

jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/806/683/1340>. Acesso em: 15 jan. 2022.