ISSN: 2358-8829

RACISMO RELIGIOSO NA ESCOLA E REPRODUÇÃO SIMBÓLICA: SILENCIAMENTOS E DESIGUALDADES DE RECONHECIMENTO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Camilla Pereira Silva[1]

Valdonilson Barbosa dos Santos[2]

RESUMO

Este artigo discute o racismo religioso no espaço escolar a partir da articulação entre racismo estrutural, reprodução cultural, violência simbólica e racionalidade neoliberal. Parte-se da seguinte questão: de que modo a escola, ao legitimar repertórios culturais dominantes e ao organizar-se segundo lógicas de desempenho, contribui para desigualdades de reconhecimento que atingem estudantes e saberes ligados às religiões de matriz africana? Trata-se de um estudo qualitativo, teórico-bibliográfico e interpretativo, que mobiliza Almeida (2019), Bourdieu e Passeron (2008; 2014), Laval (2019) e as teorias do reconhecimento de Honneth (2003) e Fraser (2006), em diálogo com a literatura específica sobre racismo religioso e educação e com marcos normativos da educação para as relações étnico-raciais. A análise foi organizada em três categorias: racismo estrutural e religioso; capital cultural e violência simbólica; e meritocracia, racionalidade neoliberal e invisibilização das desigualdades. Os resultados indicam que o racismo religioso se reproduz na escola por manifestações explícitas de hostilidade, por omissões curriculares e institucionais e por discursos meritocráticos que individualizam o enfrentamento da discriminação. Conclui-se que a superação desse quadro requer formação docente, revisão de materiais, protocolos de acolhimento e uma laicidade entendida como tratamento não confessional, plural e respeitoso do fenômeno religioso.

Palavras-chave: Racismo religioso; Religiões de matriz africana; Violência simbólica; Reconhecimento; Educação para as relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

A escola é frequentemente apresentada como espaço de formação cidadã, democratização de oportunidades e convivência com a diversidade. Nesse ambiente, crianças e jovens ampliam seus conhecimentos, desenvolvem habilidades e constroem relações pautadas no respeito às diferenças culturais e religiosas. Essa expectativa, entretanto, nem sempre se concretiza. As experiências escolares também são atravessadas por desigualdades sociais e por relações de poder que determinam quais conhecimentos, identidades e práticas são reconhecidos como legítimos.

[1]Camilla Pereira Silva: Mestranda em Sociologia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Campus Sumé, camilla.pereirasilva93@gmail.com

[2]Valdonilson Barbosa dos Santos: Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Professor Associado I da UFCG. E-mail:valdonilson.barbosa@professor.ufcg.edu.br.

ISSN: 2358-8829

As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, foram historicamente submetidas a perseguições, estigmatização e tentativas de deslegitimação. Embora integrem a formação cultural brasileira e estejam protegidas pelos princípios constitucionais de liberdade religiosa e valorização do patrimônio cultural, seus adeptos continuam a enfrentar discriminação. Em 2024, o Disque 100 registrou 2.472 denúncias de intolerância religiosa, contra 1.481 em 2023 — aumento de 66,8% (Intolerância [...], 2025). Esses números referem-se a denúncias, e não ao conjunto das ocorrências, e estão sujeitos à subnotificação, sobretudo quando as vítimas são crianças e adolescentes; ainda assim, indicam a persistência e a visibilidade crescente do problema. No espaço escolar, essas violências manifestam-se em ofensas dirigidas a estudantes, na demonização de símbolos religiosos, no silenciamento de conhecimentos afro-brasileiros ou na abordagem dessas tradições apenas como folclore. Pesquisas realizadas em escolas mostram que crianças e jovens de terreiro frequentemente ocultam sua pertença religiosa para não se tornarem alvo de hostilidade (Caputo, 2012) e que a discriminação religiosa no ambiente escolar está imbricada ao racismo (Araújo, 2017).

A questão não pode ser compreendida apenas como resultado de atitudes individuais. O racismo também se manifesta em estruturas, normas e práticas institucionais que naturalizam privilégios e hierarquizam grupos sociais (Almeida, 2019). A instituição escolar, por sua vez, tende a legitimar repertórios culturais dominantes e a transformar desigualdades de origem em diferenças aparentemente naturais de mérito (Bourdieu; Passeron, 2008; 2014), dinâmica que se intensifica quando desempenho, eficiência e competitividade passam a ocupar posição central na educação (Laval, 2019).

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: de que modo a escola, ao legitimar repertórios culturais dominantes e ao organizar-se segundo lógicas de desempenho, contribui para desigualdades de reconhecimento que atingem estudantes e saberes ligados às religiões de matriz africana? O objetivo deste artigo é discutir o racismo religioso no espaço escolar a partir da articulação entre racismo estrutural, reprodução cultural, violência simbólica e neoliberalização da educação, apontando possibilidades para práticas educativas democráticas, laicas e antirracistas.

A relevância da discussão decorre da necessidade de reconhecer que a escola não está isolada das relações sociais: reproduz preconceitos presentes na sociedade, mas também constitui espaço de problematização crítica e transformação. Além desta introdução, o texto apresenta o referencial teórico, a metodologia, os resultados e a discussão, organizados em três categorias analíticas, e as considerações finais.

ISSN: 2358-8829

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial articula quatro perspectivas complementares: o racismo como fenômeno estrutural e institucional; o papel da escola na reprodução das desigualdades culturais; a noção de reconhecimento, que dá sentido às desigualdades simbólicas aqui analisadas; e a crítica à racionalidade neoliberal e aos discursos meritocráticos.

2.1 Racismo estrutural e racismo religioso

Almeida (2019) distingue as concepções individualista, institucional e estrutural do racismo e sustenta que este não é uma anomalia ou um desvio de conduta, mas um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, distribuindo oportunidades, reconhecimento e poder de maneira desigual. Essa perspectiva permite compreender por que a discriminação contra as religiões de matriz africana incide não apenas sobre seus adeptos, mas também sobre seus símbolos, territórios sagrados, tradições e conhecimentos.

A literatura específica tem preferido a expressão "racismo religioso" a "intolerância religiosa". Para Nogueira (2020), a noção de intolerância é insuficiente, pois sugere um conflito entre crenças equivalentes, quando o que se ataca nas religiões afro-brasileiras é um patrimônio civilizatório negro. Flor do Nascimento (2017) argumenta, no mesmo sentido, que o racismo religioso visa os modos de vida dos povos tradicionais de matriz africana, e não apenas suas crenças. Hartikainen (2021) mostra que essa disputa terminológica é também política, pois envolve as relações entre Estado, religião e direitos no Brasil contemporâneo. A demonização dessas tradições encontra expressão exemplar em obras de circulação massiva, como o livro *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?* (Macedo, 2000), cujo título já enuncia a suspeita que o texto desenvolve ao identificar entidades afro-brasileiras a forças malignas — documento que evidencia como o estigma é produzido e difundido também no campo religioso.

Essa produção de estigma tem raízes longas. Prandi (2007) mostra que as religiões afro-brasileiras foram objeto das Ciências Sociais desde os estudos pioneiros de Nina Rodrigues, no fim do século XIX, marcados pelo enquadramento racialista que as associava à patologia e ao atraso, e que somente ao longo do século XX passaram a ser compreendidas como sistemas religiosos dotados de lógica própria e de contribuição decisiva para a cultura brasileira. A escola, quando reproduz representações dessas tradições como superstição ou ameaça, atualiza esse enquadramento histórico.

ISSN: 2358-8829

2.2 Reprodução cultural e violência simbólica

Em *Os herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que a experiência escolar não ocorre em condições culturais idênticas para todos: os estudantes chegam à escola com repertórios, hábitos e familiaridades distintos, mas a instituição trata como universal a cultura mais próxima dos grupos dominantes. É em *A reprodução*, contudo, que os autores formulam o conceito de violência simbólica, definindo toda ação pedagógica como imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural, cuja eficácia depende de que as relações de força que a sustentam permaneçam dissimuladas (Bourdieu; Passeron, 2008).

Embora essa teoria tenha sido formulada a partir das desigualdades de classe na França, seu núcleo conceitual permite o deslocamento para as hierarquias étnico-raciais e religiosas. Se a cultura escolar é um arbitrário cultural que se apresenta como universal, no Brasil esse arbitrário carrega as marcas de uma formação histórica que associou a cultura legítima à herança europeia e cristã. O capital cultural valorizado pela escola inclui, portanto, não apenas competências linguísticas e familiaridade com a cultura letrada, mas também referências religiosas tácitas — calendário, símbolos, narrativas e expressões cotidianas de matriz cristã — , enquanto o repertório de estudantes de terreiro tende a ser tratado como exótico, folclórico ou ameaçador. A violência simbólica opera quando essa hierarquia é percebida como natural pelos próprios sujeitos que ela desfavorece.

2.3 Desigualdades de reconhecimento

A categoria de reconhecimento permite nomear o tipo de injustiça em jogo. Honneth (2003) sustenta que a formação de uma autorrelação positiva depende de três esferas de reconhecimento — o amor, o direito e a estima social — e que a negação desta última, pela degradação de formas de vida e de crenças, constitui uma forma de desrespeito que fere a autoestima de indivíduos e grupos. Fraser (2006), por sua vez, distingue as injustiças econômicas, que demandam redistribuição, das injustiças culturais ou simbólicas, enraizadas em padrões de representação e interpretação, entre as quais se encontram a dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito. O racismo religioso na escola configura-se como injustiça desse segundo tipo, embora articulada à desigualdade material das populações negras; daí falar-se em desigualdades de reconhecimento.

2.4 Racionalidade neoliberal e meritocracia

A crítica de Laval (2019) à transformação da escola segundo modelos empresariais acrescenta outra dimensão. Quando a educação é orientada prioritariamente por desempenho,

ISSN: 2358-8829

eficiência e competitividade, debates sobre desigualdade, racismo e reconhecimento cultural tendem a ser tratados como secundários diante de metas imediatas. A meritocracia, nesse contexto, atribui resultados exclusivamente ao esforço individual e obscurece as condições históricas e institucionais que produzem desigualdades. Laval (2019) mostra, ainda, que a introdução de instrumentos de gestão importados da empresa — metas, indicadores, rankings e avaliação de desempenho — redefine o que conta como bom trabalho escolar, privilegiando aquilo que é mensurável e comparável e tornando invisíveis dimensões formativas que não se traduzem em indicadores, como a convivência democrática e o reconhecimento das diferenças. Em conjunto, essas perspectivas sustentam a análise do racismo religioso como questão social, educacional e política: Almeida explicita sua dimensão estrutural; Bourdieu e Passeron, os mecanismos escolares de legitimação; Honneth e Fraser, a natureza da injustiça produzida; e Laval, as formas contemporâneas de gestão que individualizam problemas coletivos.

3 METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, teórico-bibliográfica e interpretativa. A seleção da bibliografia foi intencional, e não sistemática, e obedeceu a três critérios: (a) obras de referência para as matrizes teóricas mobilizadas — Almeida (2019), Bourdieu e Passeron (2008; 2014), Laval (2019), Honneth (2003) e Fraser (2006); (b) produção brasileira que trata diretamente do racismo religioso e de sua relação com a escola, como Caputo (2012), Araújo (2017), Flor do Nascimento (2017), Nogueira (2020), Hartikainen (2021) e o balanço de Prandi (2007) sobre as religiões afro-brasileiras nas Ciências Sociais; e (c) fontes que permitem contextualizar empiricamente o problema, como dados públicos de denúncias e um documento religioso que exemplifica a demonização das tradições afro-brasileiras (Macedo, 2000).

Também foram analisados marcos normativos relacionados à liberdade religiosa, à laicidade e à educação para as relações étnico-raciais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente seu art. 33, sobre o ensino religioso; as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004); o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 pelo Supremo Tribunal Federal; e, como exemplo de aplicação curricular, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio.

ISSN: 2358-8829

A análise foi organizada em três categorias: a) racismo estrutural e racismo religioso no contexto escolar; b) reprodução cultural, capital cultural e violência simbólica; e c) meritocracia, racionalidade neoliberal e invisibilização das desigualdades. Por não se tratar de pesquisa de campo, não foram realizadas entrevistas, observações ou aplicação de instrumentos a participantes, e não houve produção de dados envolvendo seres humanos. Os resultados correspondem, portanto, a uma síntese analítica das discussões teóricas, apoiada na literatura empírica disponível, e não a achados obtidos diretamente em uma escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma análise teórico-bibliográfica, os resultados consistem na sistematização interpretativa dos argumentos e conceitos mobilizados, à luz das categorias definidas na metodologia.

4.1 Racismo estrutural e religioso: reconhecimento desigual

A primeira categoria evidencia que o racismo religioso não deve ser reduzido a desentendimentos individuais ou a divergências entre crenças. A desvalorização das religiões de matriz africana está relacionada a processos históricos de racialização e à permanência de hierarquias que conferem legitimidade desigual às tradições culturais (Almeida, 2019; Nogueira, 2020). A demonização de orixás, entidades, objetos e práticas afro-religiosas, de que a obra de Macedo (2000) é exemplo, produz estigma e nega a essas tradições a estima social concedida a outras expressões religiosas — o que, nos termos de Honneth (2003), constitui uma forma de desrespeito.

No ambiente escolar, essa desigualdade manifesta-se em insultos, constrangimentos, discriminação contra estudantes que expressam sua identidade religiosa e tratamento curricular inadequado das tradições afro-brasileiras. Caputo (2012) registra que crianças de candomblé, diante da hostilidade, chegam a declarar-se católicas na escola, e Araújo (2017) mostra como ataques a estudantes e a conteúdos afro-brasileiros se articulam ao racismo. A escola não é a única responsável pela produção do racismo, pois tais práticas se vinculam a relações sociais mais amplas; contudo, sua atuação institucional reforça ou contesta essas hierarquias, e a omissão diante de manifestações discriminatórias contribui para normalizar a violência.

O ordenamento jurídico oferece referências para esse enfrentamento. A Constituição Federal de 1988 assegura a liberdade de consciência e de crença e a proteção aos locais de culto e às suas liturgias (art. 5º, VI), veda ao Estado estabelecer ou subvencionar cultos religiosos (art. 19, I) e protege as manifestações das culturas afro-brasileiras (art. 215) (Brasil, 1988). A

ISSN: 2358-8829

Lei nº 10.639/2003, ampliada pela Lei nº 11.645/2008, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2003; 2008), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam a valorização da história e da cultura afro-brasileiras e o combate ao racismo no cotidiano escolar (Brasil, 2004a; 2004b). A efetivação desses princípios exige mais do que mencionar a existência de diferentes religiões: requer abordagens que contextualizem seus conhecimentos, respeitem seus adeptos e evitem reproduzir estereótipos.

4.2 Capital cultural e violência simbólica na escola

A segunda categoria articula a reprodução cultural à experiência escolar dos estudantes vinculados às religiões de matriz africana. Quando a cultura dominante — aqui, uma cultura de matriz cristã — é tratada como padrão neutro e universal, os conhecimentos e práticas de grupos historicamente marginalizados passam a ser vistos como inadequados, inferiores ou irrelevantes. Essa hierarquia nem sempre se expressa por proibições explícitas; ocorre também por ausências curriculares, comentários depreciativos, seleção de materiais e respostas institucionais insuficientes diante de episódios discriminatórios.

A violência simbólica ajuda a interpretar os efeitos dessas práticas. Ao naturalizar uma hierarquia cultural, a escola faz parecer que o problema reside na identidade do estudante, e não no padrão de reconhecimento que organiza as relações escolares (Bourdieu; Passeron, 2008). O ocultamento de símbolos e da própria pertença religiosa, documentado por Caputo (2012), é expressão desse mecanismo: o estudante interioriza a hierarquia e passa a administrar sua identidade para evitar a hostilidade.

Esse mecanismo se reforça no que se poderia chamar de currículo vivido. Orações no início das aulas ou em eventos escolares, celebrações de datas do calendário cristão tratadas como parte natural da rotina e a ausência de qualquer referência ao calendário e às narrativas afro-brasileiras comunicam, sem que isso seja dito, qual tradição é considerada legítima. Do mesmo modo, quando as religiões de matriz africana aparecem apenas em datas como o 20 de novembro, ou somente por meio de elementos como a culinária e a dança, desvinculados de seus sentidos religiosos e filosóficos, a escola as reconhece como folclore, mas não como saber — forma atenuada, mas persistente, de não reconhecimento (Fraser, 2006).

A análise também permite questionar a ideia de neutralidade curricular. Escolher quais conteúdos serão ensinados, quais fontes serão consideradas legítimas e como determinadas tradições serão nomeadas envolve decisões pedagógicas e culturais. Esse debate é

ISSN: 2358-8829

especialmente sensível no caso do ensino religioso: a LDB prevê, em seu art. 33, componente de matrícula facultativa, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa e vedadas quaisquer formas de proselitismo, mas o STF, no julgamento da ADI 4439, em 2017, admitiu a oferta de ensino religioso de natureza confessional nas escolas públicas (Brasil, 1996; 2017b). Esse quadro torna ainda mais necessário que a laicidade escolar assegure que o estudo das religiões ocorra de modo educacional, contextualizado e respeitoso, sem proselitismo e sem a hegemonia de uma tradição sobre as demais.

4.3 Neoliberalismo, meritocracia e invisibilização das desigualdades

A terceira categoria aborda a crítica de Laval (2019) à racionalidade neoliberal. Quando a educação passa a ser avaliada principalmente por produtividade, resultados mensuráveis e competição, questões ligadas à justiça social perdem espaço ou são tratadas como temas acessórios. Essa lógica atinge o enfrentamento do racismo religioso por mediações concretas: a centralidade das avaliações externas, concentradas em Língua Portuguesa e Matemática, orienta o planejamento, a formação em serviço e o uso do tempo escolar para os conteúdos avaliados; a educação para as relações étnico-raciais tende a ser deslocada para projetos pontuais e datas comemorativas, como o 20 de novembro; e a redução do espaço das Ciências Humanas e Sociais no currículo do Ensino Médio, após a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), restringe as oportunidades de abordar as religiões como fenômeno histórico e sociológico.

No debate sobre racismo religioso, essa lógica é relevante porque a discriminação não se resolve pela capacidade individual de adaptação ou superação. Se a instituição espera que estudantes discriminados encontrem sozinhos maneiras de lidar com o preconceito, a responsabilidade pelo enfrentamento é deslocada da escola para quem sofre a violência. A perspectiva estrutural, em contraste, demanda reconhecer as responsabilidades coletivas e institucionais na prevenção, no acolhimento e na intervenção pedagógica.

A articulação entre as três categorias indica que o racismo religioso é reproduzido tanto por manifestações explícitas quanto por omissões, hierarquias curriculares e interpretações individualizantes das desigualdades. A resposta pedagógica precisa combinar formação docente, revisão de materiais, valorização dos conhecimentos afro-brasileiros, protocolos de acolhimento e discussão crítica das relações raciais. Na prática, isso envolve análise de fontes históricas, estudo de patrimônios culturais, rodas de diálogo orientadas e oficinas pedagógicas — entendidas como espaços de construção coletiva do conhecimento que articulam teoria e prática (Vieira; Volquind, 2002; Do Valle; Arriada, 2012) — que permitam aos estudantes identificar estereótipos e compreender seus efeitos sociais.

ISSN: 2358-8829

Os protocolos de acolhimento, por sua vez, dão materialidade à responsabilidade institucional. Envolvem o registro formal dos episódios de discriminação, a escuta qualificada do estudante atingido, o diálogo com as famílias, o trabalho pedagógico com a turma e, quando cabível, o encaminhamento aos órgãos competentes, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Convém lembrar que a Lei nº 7.716/1989 tipifica como crime praticar, induzir ou incitar a discriminação ou o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Brasil, 1989), o que reforça que tais episódios não podem ser tratados como meras brincadeiras ou conflitos interpessoais.

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio oferece um exemplo dessa possibilidade. A habilidade EM13CHS104SOC04PE, voltada à distinção e valorização de elementos da cultura material e imaterial de diferentes povos e grupos étnico-raciais, com reconhecimento e respeito às diversidades socioculturais e identitárias (Pernambuco, 2021), pode apoiar o planejamento de atividades que abordem as religiões afro-brasileiras como fenômenos históricos, sociais e culturais, sem transformar a sala de aula em espaço de prática confessional.

A discussão permite, portanto, identificar uma tensão central: a escola reproduz a desigualdade de reconhecimento ao privilegiar determinados repertórios, mas também pode criar condições para questioná-la. A transformação depende de práticas consistentes, de posicionamento institucional diante da discriminação e da compreensão de que uma educação democrática precisa garantir não apenas acesso formal, mas também dignidade, participação e pertencimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão que orientou o estudo, a análise permite afirmar que a escola contribui para desigualdades de reconhecimento que atingem estudantes e saberes de matriz africana por três vias articuladas: a hostilidade explícita, que encontra respaldo em representações demonizadoras difundidas socialmente; a omissão curricular e institucional, que opera como violência simbólica ao apresentar como neutra uma cultura escolar de matriz cristã; e a racionalidade gerencial e meritocrática, que relega a educação para as relações étnico-raciais a segundo plano e desloca para os indivíduos a responsabilidade de enfrentar a discriminação.

A principal síntese da discussão é que o reconhecimento formal da diversidade não garante, por si só, relações escolares equitativas. Quando saberes afro-religiosos são silenciados, ridicularizados ou tratados como inferiores, a escola nega a estudantes ligados a

ISSN: 2358-8829

essas tradições a estima social de que fala Honneth (2003) e enfraquece seu sentimento de pertencimento. O enfrentamento desse quadro exige rever práticas pedagógicas, materiais didáticos, escolhas curriculares e formas institucionais de responder à discriminação, com apoio nos marcos normativos existentes.

Destaca-se, nesse processo, o papel da formação docente, inicial e continuada. Professores e professoras de Sociologia, em particular, dispõem de instrumentos conceituais para tratar a religião como fenômeno social, distinguindo o estudo das religiões da adesão a qualquer uma delas. Programas de formação como o Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) podem contribuir para que esse repertório chegue à sala de aula da educação básica, transformando a reflexão teórica em planejamento pedagógico.

A construção de uma educação democrática, laica e antirracista implica estudar as religiões de matriz africana com rigor histórico e sociológico, valorizar a contribuição das populações africanas e afro-brasileiras e assegurar que nenhuma pessoa seja constrangida por sua crença ou identidade. A laicidade, nessa perspectiva, não significa silenciar o fenômeno religioso, mas garantir tratamento educacional não confessional, plural e respeitoso.

Como limite, ressalta-se que este trabalho apresenta uma interpretação teórica, e não resultados de pesquisa empírica. Pesquisas futuras poderão investigar como estudantes e profissionais da educação percebem essas práticas, quais situações de discriminação ocorrem no cotidiano e quais intervenções pedagógicas ampliam o reconhecimento e o pertencimento, observando os procedimentos metodológicos e éticos próprios. Uma instituição comprometida com a justiça social precisa transformar o respeito à diversidade em princípio efetivo de suas relações e decisões pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques**: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

ISSN: 2358-8829

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004b.

BRASIL. 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 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439/DF**. Relator: Min. Roberto Barroso. Redator do acórdão: Min. Alexandre de Moraes. Julgamento em 27 set. 2017. Brasília, DF: STF, 2017b.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. "Educar para transformar": a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 51-56, 2017.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

HARTIKAINEN, Elina. Racismo religioso, discriminação e preconceito religioso, liberdade religiosa: controvérsias sobre as relações entre Estado e religião no Brasil atual. **Debates do NER**, Porto Alegre, 2021. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8136.120588.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

INTOLERÂNCIA religiosa: Disque 100 registra 2,4 mil casos em 2024. **Jornal de Brasília**, Brasília, 21 jan. 2025. Disponível em: https://jornaldebrasilia.com.br/brasilia/intolerancia-religiosa-disque-100-registra-24-mil-casos-em-2024/. Acesso em: 28 out. 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, Edir. **Orixás, caboclos e guias**: deuses ou demônios? Rio de Janeiro: Universal, 2000.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020. (Feminismos Plurais).

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Médio. Recife: SEE-PE, 2021.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras nas Ciências Sociais: uma conferência, uma bibliografia. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 63, p. 5-28, 2007.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: o quê? por quê? como? 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.