



Mas eles não são do demônio?": O papel da educação das relações étnico-raciais no enfrentamento ao racismo religioso no chão da escola.

José Pascoal Mantovani

Resumo

Este artigo analisa como o racismo se manifesta no cotidiano escolar, utilizando a intolerância religiosa como um de seus principais dispositivos de manutenção. O objetivo é discutir o papel da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no combate aos mecanismos que sustentam a segregação na sociedade brasileira. A partir de um relato de experiência/pessoal, discute-se a urgência de estratégias pedagógicas que interrompam a perpetuação de exclusões de raça, gênero e classe. A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de Nilma Lino Gomes sobre currículos antirracistas, na perspectiva da interculturalidade crítica de Catherine Walsh e nas propostas teórico-práticas de Vera Maria Candau e Luiz Fernandes de Oliveira. Conclui-se que o enfrentamento ao fenômeno exige não apenas a denúncia do impacto do racismo religioso, mas a construção de caminhos de ressignificação e valorização das identidades no espaço educativo.

Palavras-chave: Educação antirracista; racismo; intolerância religiosa; didática.

Abstract

This article analyzes how racism manifests in everyday school life, utilizing religious intolerance as one of its main maintenance mechanisms. The objective is to discuss the role of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in combating the mechanisms that sustain segregation in Brazilian society. Based on a personal experience report, the text discusses the urgency of pedagogical strategies that interrupt the perpetuation of race, gender, and class exclusions. The theoretical

framework is anchored in Nilma Lino Gomes' contributions on anti-racist curricula, Catherine Walsh's perspective on critical interculturality, and the theoretical-practical proposals of Vera Maria Candau and Luiz Fernandes de Oliveira. It is concluded that confronting this phenomenon requires not only denouncing the impact of religious racism but also constructing paths for the resignification and valorization of identities within the educational space.

Keywords: Anti-racist education; racism; religious intolerance; didactics.

1. Introdução: O chão da escola como território de disputa

O ato de fazer ciência no campo da educação não pode desprezar o que acontece no chão da sala de aula. É nas microinterações cotidianas, nos intervalos e nos diálogos espontâneos que as tensões sociais macroestruturais — como o racismo e a intolerância religiosa — se materializam e desafiam a práxis docente. Desta maneira, para introduzir o papel da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da educação básica, este artigo parte de um acontecimento disparador vivenciado em uma escola confessional. Este relato não se encerra na narrativa do fato, mas utiliza a experiência como lente para analisar, à luz da legislação vigente e da teoria crítica, como a demonização de saberes ancestrais opera como mecanismo de manutenção de poder e exclusão no ambiente escolar.

A hipótese central que norteia este texto é a de que o racismo religioso não se configura apenas como um desvio moral individual ou fruto de desconhecimento, mas atua como uma violência estrutural e epistêmica que visa apagar identidades para manter a hegemonia de uma cultura eurocentrada e cristã. Defende-se, portanto, que a escola, quando omissa, torna-se cúmplice desse processo, e que somente uma didática fundamentada na interculturalidade crítica e na Lei 10.639/03 ou Lei 11.645/08 são capazes de interromper o ciclo de desumanização que ocorre quando uma criança aprende a demonizar a fé da outra.

Para desenvolver essa reflexão, o texto organiza-se em três momentos distintos, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, apresenta-se o relato de experiência, descrevendo o episódio de intolerância em sala de aula e a subsequente reação institucional que culminou na demissão do docente. Em seguida, realiza-se um diagnóstico teórico, dialogando com autores como Muniz Sodré (2023), Paulo Freire (2010) e Max Weber (2004) para compreender as raízes da violência estrutural e a ética excludente que permeia certas práticas religiosas e neoliberais. Por fim, propõe-se uma perspectiva propositiva, ancorada em Catherine Walsh (2019), Candau e Oliveira (2010), bem como a contribuição de Nego Bispo (2023), apontando a ERER e a

noção de "confluência" como caminhos para ressignificar a diferença e construir uma educação verdadeiramente democrática.

2. "Macumba e missa é a mesma coisa?"

O relato situa-se no contexto de uma aula de História para o 8º ano do Ensino Fundamental, em uma sala pequena, com aproximadamente 12 alunos, numa escola privada localizada na zona sul de São Paulo. O tema tratado era o fim do processo de escravização no Brasil, abordando o contexto do Segundo Reinado e suas crises políticas, econômicas e sociais.

Durante a realização de uma lista de exercícios, a dinâmica de sala de aula foi interrompida por uma pergunta espontânea de um aluno a uma colega: — Fulana, macumba e missa é tudo a mesma coisa, não é?

Embora a pergunta não fosse dirigida a mim, percebi a urgência da intervenção pedagógica. Atravessei o diálogo e expliquei: — Beltrano, não utilizamos o termo "macumba" de forma pejorativa. Estamos falando de experiências de matrizes africanas. Essas experiências religiosas possuem ritos e cosmovisões diferentes do que acontece na vivência de fé do catolicismo. Portanto, respondendo à sua pergunta: não, não são experiências iguais, embora ambas sejam sagradas para seus praticantes.

Outra aluna, que até então não participava da conversa, reagiu imediatamente à minha fala: — Mas, professor, macumba é do demônio, não é? Mantendo a calma necessária para o momento educativo, respondi: — Como eu disse, Siclana, não usamos o termo "macumba" nesse sentido, mas sim religiões de matrizes africanas. E não, elas não são do demônio.

A aluna insistiu, visivelmente incomodada com a quebra de sua expectativa de confirmação: — Então você quer dizer que eles não são do demônio? Sustentei o olhar e a postura docente: — Isso mesmo. Eles não são do demônio.

Passados alguns dias, fui convocado pela direção para uma conversa particular. Fui informado de que o pai da aluna — um médico influente da região — havia entrado em contato, "extremamente decepcionado" com a postura da escola, exigindo providências. A gestão alegou que, por se tratar de uma instituição confessional evangélica neopentecostal, minha resposta fora inadequada. Para eles, afirmar que as religiões afro-brasileiras não eram demoníacas era inadmissível e feria os princípios da escola. Mesmo reconhecendo minha excelência técnica como professor, comunicaram minha demissão.

Não questioneei o desligamento; em certa medida, era um desfecho esperado diante das tensões anteriores. Contudo, aproveitei o momento final para realizar um letramento sobre a legislação educacional. Citei a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), as Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004.

O meu maior espanto foi constatar que a direção da escola desconhecia completamente esses marcos legais. Mais grave ainda foi a justificativa apresentada pela gestora: ela afirmou não entender a obrigatoriedade de ensinar "esse tipo de conteúdo", classificando a temática como uma "ideologização de esquerda". Segundo ela, a história do Brasil que ela havia aprendido não incluía essas narrativas e, se ela havia compreendido o país daquela forma, não havia motivo para alterar o currículo.

Encerrando o relato, é fundamental perceber que o currículo escolar é mais do que uma lista de conteúdos; é um projeto político de nação. O episódio narrado não é isolado. Recentemente, noticiou-se a invasão de escolas por policiais armados sob a acusação de que docentes estariam "doutinando" crianças ao ensinar cultura afro-brasileira. Seja pela demissão silenciosa em uma sala de direção, seja pela violência ostensiva, percebe-se uma resistência brutal. A pergunta que permanece é: o que essa resistência nos diz sobre o racismo estrutural brasileiro?

3. A violência estrutural e o racismo religioso

O primeiro ponto a ser destacado para compreender o episódio narrado é que a escola não funciona como uma ilha isolada das dinâmicas sociais; pelo contrário, é um território de porosidade. O ser humano carrega todas as suas influências para os contextos em que está inserido: a casa invade a igreja, que invade a escola, que invade os locais de socialização. Esse processo não pode ser ignorado, sobretudo porque é por meio dessa dimensão que Paulo Freire denomina de transacional (Freire, 2010), que se constitui a formação dos modos de subjetivação do sujeito. A aluna, ao afirmar que as matrizes africanas "são do demônio", não fala apenas por si; ela vocaliza uma estrutura teológica e racista que a precede e a forma.

Nesse cenário, a escola torna-se palco de um conflito entre a monocultura do saber (que hierarquiza e exclui) e a possibilidade da diversidade. Candau e Oliveira (2010) nos lembra que a diferença deveria ser a potência do modo de construir a experiência educativa. Contudo, em um contexto marcado pela intolerância religiosa e pela dureza em conceber o "outro" como legítimo, manter a diferença como ganho pedagógico exige um esforço intencional de ruptura. É aqui que recorremos a Catherine Walsh para entender as nuances desse enfrentamento.

A autora destaca que existem ao menos três maneiras de pensar o processo da interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica (Walsh, 2019). A dimensão relacional pressupõe o contato e o intercâmbio entre culturas, mas muitas vezes oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder; A dimensão funcional reconhece a diversidade e busca integrar as culturas à estrutura social vigente, promovendo o diálogo sem tocar nas causas da assimetria social — é a lógica do "vamos tolerar", mantendo as hierarquias intactas; Já a dimensão crítica — a que propomos neste relato — entende que a diferença em si não é o problema, mas sim o problema é o sistema que transformou a diferença em desigualdade.

A interculturalidade crítica não busca apenas "incluir" o aluno negro ou a religião de matriz africana no calendário escolar; ela questiona a matriz colonial que estabeleceu o cristianismo eurocentrado como a única verdade possível. É um modo problematizador de olhar para a história e compreender não apenas o que aconteceu, mas como e por que certos saberes foram subalternizados.

Nas trilhas de Walsh, é importante destacar que essa interculturalidade não é algo pronto, mas um projeto em construção permanente. Aproxima-se, por exemplo, do conceito de Heterotopia de Michel Foucault (2021). Diferente da utopia (que é um lugar que não existe), a heterotopia é um lugar real, efetivo, mas que funciona como um "contra-espço", um território onde as regras hegemônicas podem ser suspensas ou contestadas.

A sala de aula, no momento em que o professor afirma "não, eles não são do demônio", torna-se uma pequena heterotopia: um espaço de resistência onde a lógica racista lá de fora é momentaneamente interrompida. Contudo, como vimos no desfecho da demissão, a estrutura institucional (a escola neopentecostal) agiu rapidamente para dissolver essa heterotopia e restaurar a ordem monocultural, provando que pensar um caminho que valorize a diversidade exige nomear e enfrentar os problemas estruturadores que constituem a sociedade brasileira.

4. Identidade, Diferença e os Mecanismos de Exclusão

Quando se trata da identidade no espaço escolar, muitos desafios emergem. Tomaz Tadeu da Silva (2000) demonstra que é por meio da identidade que os indivíduos afirmam suas existências, localizam-se no tempo e no espaço e, mais do que isso, acolhem ou alteram a experiência ligada à cultura. Nessa direção, Candau e Oliveira (2010) enfatiza que, para trabalhar a identidade, é preciso operar com um binômio complexo: o da igualdade e diferença. Segundo a autora, deve-se reivindicar a igualdade quando a diferença inferioriza o sujeito, mas, simultaneamente, reivindicar a diferença quando a igualdade visa descaracterizá-lo.

Articular esses dois conceitos é desafiador, sobretudo porque, na sociedade contemporânea, a "igualdade" muitas vezes se torna um rolo compressor para homogeneizar vivências. Esse modo de operação não é recente. Guacira Lopes Louro (1997), ao discutir gênero, já apontava como a cultura escolar tende a rejeitar experiências que contrariem o padrão patriarcal, heteronormativo e cristão. Cria-se, assim, uma narrativa dominante que empurra tudo o que foge à norma para a margem da abjeção.

A mesma lógica de exclusão se aplica às experiências religiosas, agravada pelo racismo. Muniz Sodré, em *O Fascismo da Cor* (2023), traz uma provocação fundamental: ele argumenta que o racismo no Brasil vai além do conceito de "estrutural". Para Sodré, enquanto muitas estruturas brasileiras são falhas, o racismo é uma forma institucional que funciona; ele é pragmático, penetrante e organiza as relações afetivas e sociais. Ele opera constituindo a subjetividade dos indivíduos, muitas vezes eclipsado por discursos que aparentemente incluem, mas que, na verdade, segregam.

Aqui, vale retomar Kabengele Munanga (2005), que nos alerta que o racismo é uma arma letal porque mata duas vezes: antes de aniquilar o corpo físico, ele mata a subjetividade. Ele invade o modo de pensar do indivíduo, fazendo com que o sujeito passe a enxergar a si mesmo e aos seus ancestrais através das lentes do colonizador. Como nos ensina Paulo Freire (2005), a invasão cultural faz com que o oprimido hospede o opressor em si.

É nesse ponto que o relato inicial deste texto ganha contornos dramáticos. A aluna que afirma "macumba é do demônio" está operando dentro de uma lógica religiosa predadora. Trata-se de uma visão teológica que transforma o "outro" não em um interlocutor, mas em um território a ser conquistado ou destruído. Diante de um "Deus ciumento" [Naum 1:2] (BIBLIA, 2009), que exige submissão total, a diversidade é intolerável. Nessa cosmovisão, a Grande Comissão bíblica [Mateus 28] (BIBLIA, 2009), deixa de ser um convite à fé e torna-se um mandato de apagamento cultural: ou se converte e se adequa, ou se perde.

Não é coincidência que essa espiritualidade rígida se aproxime tanto da lógica do neoliberalismo. Max Weber (2004), em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, já antecipava como o controle rigoroso dos impulsos e a rejeição aos prazeres "mundanos" serviam à acumulação de capital. Hoje, essa relação se sofisticou. Jessé de Souza, em *Como o racismo criou o Brasil* (2021), destaca que o racismo brasileiro é marcado por uma ética que extrapola a análise puramente econômica. Existe uma "moralidade racista" que justifica a desigualdade.

Deste modo, a pergunta que salta é: por que a violência é tão específica e virulenta quando se trata de matrizes africanas? Por que há uma tolerância relativa com o espiritismo kardecista, o budismo

ou mesmo o islamismo em certos contextos, mas um ódio visceral contra o Candomblé, a Umbanda e o Ifá?

A resposta reside no fato de que, embora a escravidão tenha sido abolida em 1888, seu espectro organiza a psique nacional. A demonização das religiões afro-brasileiras é a atualização do ódio ao corpo negro. Chamar a fé do outro de "demoníaca" é a justificativa teológica perfeita para manter a hierarquia racial, sob o pretexto piedoso de "ganhar almas" para o bem.

5. Educação étnico-racial como confluência

Para superar a violência descrita, o pensamento de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) em *A terra dá, a terra pede* (2023) oferece uma chave interpretativa fundamental: a confluência. Para o autor, uma sociedade marcada pela lógica da troca, do ganho e da barganha — pilares do colonialismo e do capitalismo — nega outras possibilidades de existência e de organização da espiritualidade. A lógica da "troca" pressupõe que, para um ganhar, o outro precisa perder; para uma verdade prevalecer, a outra deve ser aniquilada.

Em contrapartida, para Nego Bispo, a perspectiva plural das divindades e dos saberes não coloca um ente contra o outro. Em vez disso, estabelece um processo de simbiose, de confluência, de compartilhamento vital. Essa noção dialoga diretamente com o que Claudio Ribeiro (2022) aborda em suas reflexões sobre o "Princípio Pluralista e a decolonialidade". Para Ribeiro, o pluralismo e a diversidade não são "problemas" a serem resolvidos ou tolerados, mas características intrínsecas da beleza da experiência espiritual e humana.

Nessa direção, é possível superar a lógica exclusivista — aquela que demoniza o aluno e sua família — para um processo de diálogo e aproximação. No pluralismo, potencializa-se a democracia e uma cultura de paz que não é passiva, mas ativa no reconhecimento do outro.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), portanto, vai muito além de apresentar "curiosidades" sobre outras culturas. Ela possui a potência de aproximar o que, historicamente, foi construído como contraditório ou irreconciliável. Assim, uma educação comprometida com a ERER não se limita a projetos pontuais e folclorizados no "mês de abril" (povos indígenas), "maio" (abolição) ou "novembro" (consciência negra). Mais do que isso, ela assume o tema racial como um corte transversal do currículo, adotando uma nova epistemologia de ensino e aprendizagem.

É por meio da ERER que se supera a ideia de que o "outro" precisa ser demonizado para que o "eu" exista. Ao passo que se reconhecem as diferenças e se propõe um caminho de respeito, a experiência do outro é, finalmente, legitimada. A espiritualidade, nesse contexto escolar, deixa de

atuar como dispositivo colonizador e passa a operar como um modo de ampliar a sensibilidade do indivíduo para a alteridade, garantindo que nenhuma criança precise ouvir que sua fé é "do demônio".

Considerações finais

O percurso reflexivo trilhado neste texto evidencia que o episódio da pergunta — "mas eles não são do demônio?" — e a subsequente demissão docente não podem ser lidos como fatos isolados ou meros desentendimentos administrativos. Eles são sintomas agudos de uma patologia social: o racismo religioso que, travestido de zelo espiritual, opera como dispositivo de controle e apagamento da diversidade no chão da escola.

A experiência relatada demonstra que a escola, longe de ser um território neutro, é um campo de disputa de narrativas. A reação institucional, pautada no desconhecimento da Lei 10.639/03 e na rejeição da alteridade, revela a urgência de um letramento racial crítico para gestores e educadores. Enquanto a formação docente não enfrentar a "monocultura do saber" e a teologia do domínio que invade as salas de aula, continuaremos a formar sujeitos que, incapazes de lidar com a diferença, optam por demonizá-la.

Conclui-se, portanto, que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um imperativo ético-político. Ela não serve apenas para cumprir uma legislação, mas para garantir o direito à existência. Adotar a perspectiva da confluência, proposta por Nego Bispo, e da interculturalidade crítica, de Catherine Walsh, é o caminho para transformar a escola em uma heterotopia acolhedora: um espaço onde a fé de uma criança não seja a sentença de condenação da outra. Por fim, reafirma-se que responder "não, eles não são do demônio" é um ato pedagógico de amor e resistência. É dever da educação garantir que, no futuro, nenhuma pergunta nasça do medo e nenhuma resposta precise custar o emprego de quem ousa defender a pluralidade da vida.

Referências

- BÍBLIA. Português. Bíblia Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março 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. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 19 maio 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Claudio. Princípio pluralista e a decolonialidade. São Paulo: Editora Recriar, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nego Bispo). A terra dá, a terra pede. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SODRÉ, Muniz. O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96. (Nota: No texto usamos 2019 como edição consultada, mas o original é 2010. Pode manter 2019 se for a edição que você leu).

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março 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. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 19 maio 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- RIBEIRO, Claudio. **Princípio pluralista e a decolonialidade**. In: CONGRESSO DE TEOLOGIA, 2022. Anais... São Paulo, 2022.
- SANTOS, Antônio Bispo dos (Nego Bispo). **A terra dá, a terra pede**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.
- SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2019. p. 75-96.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Autor

José Pascoal Mantovani

Graduado em Teologia, Filosofia, Pedagogia e História, Mestre em Ciências da Religião, Doutor em Educação. Atua na educação Básica e no Ensino Superior no campo das Ciências Humanas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7707709053888300>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9474-9247>