

**DESFAZENDO SILÊNCIOS:
Racismo patriarcal, intolerância religiosa e os caminhos de uma
educação decolonial**

Camila Ferreira da Silva¹⁸

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão sobre caminhos para a construção de uma educação antirracista, antissexista e comprometida com o enfrentamento à intolerância religiosa, a partir das marcas deixadas pela Memória Hegemônica e pela Memória Viva, sobretudo em suas expressões ligadas ao Feminino e ao Sagrado. O objetivo é compreender como essas memórias atuam – ou são silenciadas – no cotidiano escolar, especialmente sobre o racismo patriarcal e a intolerância às religiões de matriz africana. Para isso, a discussão se situa à luz da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no sistema educacional brasileiro. Ancorado nas abordagens teóricas do Pensamento Decolonial e do Feminismo Negro, o ensaio adota uma perspectiva político-epistemológica que denuncia os mecanismos de silenciamento, subalternização e apagamento histórico vividos pelo Feminino e pelo Sagrado, atravessados por lógicas racistas, patriarcais e euro-hétero-normativas, herdadas da modernidade/colonialidade, por meio de estudo bibliográfico cujos achados revelam dois aspectos centrais: a) o silenciamento do protagonismo de mulheres negras no contexto educacional; e b) a subalternização das religiões de matriz africana, que, apesar das tentativas de apagamento, seguem guardiãs da memória cultural africana, nas quais o feminino é potência criadora da vida. Defende-se que qualquer projeto educacional antirracista, antissexista e contra a intolerância religiosa precisa romper com a amnésia de origem – o apagamento sistemático das memórias dissidentes da lógica hegemônica. Recuperar essas experiências é compromisso ético com justiça histórica e pluralidade epistêmica.

Palavras-chave: Memória Hegemônica; Memória Viva; Feminismo Negro; Pensamento Decolonial; Educação Antirracista.

**UNDOING SILENCES:
Patriarchal Racism, Religious Intolerance, and the Paths to a Decolonial
Education**

Abstract

This essay proposes a reflection on paths to building an antiracist, antisexist education committed to confronting religious intolerance, based on marks left by

¹⁸ Professora da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina, atua nas áreas de Educação e Relações Étnico-Raciais, Currículo e Educação do Campo. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).CV: <http://lattes.cnpq.br/0696336067992691> E-mail: camila.fsilva@upe.br

Hegemonic Memory and Lived Memory, especially in their expressions linked to the Feminine and the Sacred. The objective is to understand how these memories operate—or are silenced—in everyday school life, particularly regarding patriarchal racism and intolerance toward African-derived religions. The discussion is framed by Law 11,645/08, which mandates the teaching of African, Afro-Brazilian, and Indigenous history and culture in the Brazilian educational system. Anchored in the theoretical approaches of Decolonial Thought and Black Feminism, the essay adopts a political-epistemological perspective denouncing mechanisms of silencing, subalternization, and historical erasure experienced by the Feminine and the Sacred, traversed by racist, patriarchal, and euro-heteronormative logics inherited from modernity/coloniality. A bibliographic study reveals two central aspects: (a) the silencing of Black women's protagonism in the educational context; and (b) the subalternization of African-derived religions, which, despite attempts at erasure, remain guardians of African cultural memory, where the feminine is understood as a creative life force. It is argued that any antiracist, antisexist, and anti-religious intolerance educational project must break with the amnesia of origin—the systematic erasure of memories dissident from hegemonic logic. Recovering these experiences is an ethical commitment to historical justice and epistemic plurality.

Keywords: Hegemonic Memory; Lived Memory; Black Feminism; Decolonial Thought; Antiracist Education.

DESHACIENDO SILENCIOS: Racismo patriarcal, intolerancia religiosa y los caminos hacia una educación decolonial

Resumen

Este ensayo propone una reflexión sobre los caminos para construir una educación antirracista, antisexistista y comprometida con el enfrentamiento a la intolerancia religiosa, a partir de las huellas dejadas por la Memoria Hegemónica y la Memoria Viva, especialmente en sus expresiones vinculadas a lo Femenino y lo Sagrado. El objetivo es comprender cómo estas memorias actúan —o son silenciadas— en la vida cotidiana escolar, particularmente en relación con el racismo patriarcal y la intolerancia hacia las religiones de matriz africana. La discusión se sitúa a la luz de la Ley 11.645/08, que obliga a enseñar la historia y cultura africana, afrobrasileña e indígena en el sistema educativo brasileño. Basado en el Pensamiento Decolonial y el Feminismo Negro, el ensayo adopta una perspectiva político-epistemológica que denuncia los mecanismos de silenciamiento, subalternización y borrado histórico que afectan a lo Femenino y lo Sagrado, atravesados por lógicas racistas, patriarcales y euro-heteronormativas heredadas de la modernidad/colonialidad. Un estudio bibliográfico resalta dos aspectos centrales: (a) el silenciamiento del protagonismo de las mujeres negras en el ámbito educativo; y (b) la subalternización de las religiones de matriz africana, que, pese a los intentos de borrado, siguen siendo guardianas de la memoria cultural africana, donde lo femenino se entiende como fuerza creadora de vida. Se argumenta que cualquier

proyecto educativo antirracista, antisexista y contra la intolerancia religiosa debe romper con la amnesia de origen —el borrado sistemático de memorias disidentes de la lógica hegemónica. Recuperar estas experiencias es un compromiso ético con la justicia histórica y la pluralidad epistémica.

Palabras clave: Memoria Hegemónica; Memoria Viva; Feminismo Negro; Pensamiento Decolonial; Educación Antirracista.

MEMÓRIA, RAÍZES E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO

Este ensaio nasce do diálogo entre pesquisadoras de dois coletivos comprometidos com o enfrentamento das desigualdades no campo educacional: o Grupo de Pesquisa - Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, e o Grupo de Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde, da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Apesar das diferenças no formato dos encontros, na composição dos grupos e nas abordagens teóricas que orientam cada um deles, há uma convergência significativa em torno dos temas investigados. Essa convergência tem fomentado reflexões conjuntas, construídas tanto nas vivências acadêmicas, em programas de pós-graduação, quanto na atuação profissional enquanto docentes da educação básica e ensino superior.

É a partir desse lugar de escuta, vivência e crítica que surgem as reflexões aqui apresentadas. Interrogamos as possibilidades de construir uma educação antirracista, antissexista e que confronte a intolerância religiosa, tomando como referência os marcadores da Memória Hegemônica e da Memória Viva — especialmente no que se refere ao Feminino e ao Sagrado. Nosso objetivo é compreender como essas Memórias atuam no enfrentamento ao racismo patriarcal e à intolerância religiosa no espaço educacional.

Como ponto de partida, consideramos a implementação da Lei 11.645/08, que altera a LDB (Lei 9.394/96) e torna obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação nacional. Essa obrigatoriedade abriu espaço para que temas antes marginalizados começassem a ser discutidos, nomeados e trazidos à tona. Entretanto, ela também exige questionamentos necessários e incômodos: de que forma esses conteúdos têm sido trabalhados? Como são tratados nas práticas escolares? De que maneira contribuem — ou não — para a construção de identidades positivas? Este ensaio foca em três temas centrais dessa discussão: racismo, patriarcado e intolerância religiosa.

Nosso referencial teórico apoia-se no diálogo entre o Pensamento

Decolonial (Grosfoguel, 2006; Quijano, 2005; Segato & Álvarez, 2016) e o Feminismo Negro (Botelho, 2019; Silva, 2018). Essas abordagens, embora diversas e não homogêneas, dialogam ao problematizar as estruturas históricas de poder que reproduzem a colonialidade e o racismo, cada uma trazendo perspectivas específicas sobre a intersecção entre raça, gênero e conhecimento. Juntas, oferecem um olhar crítico que busca desestabilizar as hierarquias epistêmicas e promover formas plurais de reconhecimento e resistência. Logo, nos permite lançar luz sobre as formas de silenciamento e subalternização, assim como sobre os gestos de resistência e enfrentamento que atravessam o Feminino e o Sagrado. Esses elementos colidem com estruturas de dominação racial, eurocêntrica, heteronormativa e religiosa moldadas pela modernidade/colonialidade. É nesse tensionamento que abordamos dois eixos que estruturam o racismo patriarcal e a intolerância religiosa no campo educacional:

1. O silenciamento do protagonismo de mulheres negras ao longo do tempo-espço histórico marcado por hierarquias raciais e de gênero;
2. A subalternização das religiões de matriz africana, que, apesar da perseguição, mantêm viva uma memória cultural na qual o feminino é entendido como guardião dos mistérios naturais — aquele que detém o poder de gerar a vida.

A partir desse estudo teórico, compreendemos que uma educação antirracista, antissexista e que efetivamente enfrente a intolerância religiosa depende necessariamente da superação da amnésia de origem — um processo histórico de apagamento e silenciamento de experiências que se mantém indissociável da construção e reprodução da memória dominante.

Para organizar o percurso reflexivo, além desta introdução e das considerações finais, o ensaio está estruturado em três seções: na primeira, apresentamos as principais categorias teóricas mobilizadas; na segunda, analisamos os efeitos do racismo patriarcal no contexto educacional; e, na terceira, discutimos a intolerância religiosa a partir da memória cultural africana e sua relação com o sagrado e o feminino.

Colonialidade, Memória e Interseccionalidade: Fundamentos para um Diálogo entre o Pensamento Decolonial e o Feminismo Negro

Nesta seção, tecemos um diálogo entre as abordagens do Pensamento Decolonial e do Feminismo Negro. No que concerne à primeira abordagem, versamos sobre os conceitos a seguir: a) Colonialidade e seus eixos: do Poder, do Saber e do Ser; b) Racismo/Sexismo Epistêmico; c) Amnésia de Origem. Na segunda, mobilizamos os conceitos abaixo: a) Memória Hegemônica; b) Memória Viva; c) Racismo Patriarcal; d) Interseccionalidade.

Este diálogo tem como prerrogativa nos auxiliar na compreensão das formas de silenciamento e subalternização. Mas, sobretudo, nos movimentos de resistência propositiva que os sujeitos situados na exterioridade colonial teceram e tecem frente às amarras raciais e euro-hétero-normativas, instituídas no processo de colonialismo/colonização e mantidas por meio do sistema-mundo capitalista, patriarcal, moderno, colonial, ocidentalizado e cristianizado.

Para entender a origem e a profundidade dessas amarras, é fundamental revisitar a invasão empreendida pelo imperialismo português no século XV, que demarcou a criação de uma linha abissal na qual se estabeleceram os territórios, os sujeitos e as epistemes de referência. Assim, o sujeito autocriado (homem branco, europeu, heterossexual e cristão), sem localização espaço-temporal nas relações de poder mundial, inaugura o mito de autoprodução da verdade moderna e eurocentrada, na qual suas referências sociais, culturais, políticas, epistêmicas e econômicas passam a ser consideradas válidas e universais para explicar cientificamente a realidade. Nessa linha de pensamento, Grosfoguel (2010) aponta que o sujeito autocriado tem sua localização geo-política marcada por uma existência como colonizador/conquistador, em que o *ego conquistus* é materializado na figura do homem branco. Deste modo, os sujeitos situados no extremo desta representação, na exterioridade colonial, passam a ocupar não só os espaços periféricos de representação, mas também são silenciados, subalternizados pelo *ego conquistus* do sujeito colonizador.

Nesta tessitura, a Memória Hegemônica é forjada a partir de uma pertença hierarquizada de desigualdade e exclusão do *ego conquistus* que, no tempo-espaço-histórico, demarcou sua geo-corpo-política do conhecimento enquanto una e universal. Para Montenegro (2003, apud SILVA, 2018, p. 51), a Memória Hegemônica

constitui corpos dóceis, altera a corporalidade, destitui o sujeito de afetividade e retira a condição de sujeito produtor de conhecimento, tudo isso em favor de uma universalidade do sujeito branco, eurocêntrico, heterossexual, cristão e militar.

Assim, a Memória Hegemônica coaduna com a Colonialidade, visto que se funda na imposição de um padrão de poder branco-cêntrico, arbitrário de dominação e exploração, adentrando nas estruturas sociais tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva dos povos subjugados. Portanto, a Colonialidade, assim como a Memória Hegemônica, não está limitada a uma relação de dependência geográfica, mas é tecida a partir do universalismo branco-cêntrico que se refere às formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade e das relações intersubjetivas que se articulam entre si. Na concepção de Quijano (2005), este ideário colonial se reestruturou e disseminou no

sistema-mundo por meio das seguintes Heranças Coloniais: do Poder, do Saber e do Ser.

A Colonialidade do Poder diz respeito à classificação e à hierarquização racial dos povos em inferiores e superiores, ao mesmo tempo em que demarca a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados. Arelada a esta Herança Colonial, temos a Colonialidade do Saber, que implica na negação e na invalidação dos conhecimentos dos sujeitos situados na linha abissal. Logo, o privilégio epistêmico branco-cêntrico está entrelaçado ao Racismo/Sexismo Epistêmico (Grosfoguel, 2006), ao qual o discurso masculinizado oculta a lógica de enunciação das minorias e decide quem fala e desde que Geo-Corpo Política do conhecimento se fala. Por fim, a Colonialidade do Ser denota a internalização da subalternidade do não europeu, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando assim a dominação colonial.

Diante do exposto, compreendemos que as Heranças Coloniais (Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser) coadunam com o Patriarcado Racial e a Interseccionalidade de opressões, simultaneamente. O Patriarcado se baseia no reforço das relações hierárquicas entre os sujeitos em virtude do gênero. Assim sendo, a mulher se encontra submissa aos postulados do falo.

Contudo, Gonzalez (1984) pondera que as relações patriarcais que se estabeleceram sobre a mulher negra e a mulher branca foram/são distintas, isto porque a segunda no tempo-espaco-histórico, foi tida como a senhá da casa, a procriadora. Por sua vez, a mulher negra escravizada não só foi tomada como território de conquista do homem branco para ser explorada ao seu bel-prazer, mas também foi legitimada e naturalizada como identidade/símbolo de objeto sexual, e essas relações de poder foram/são ressignificadas e aprofundadas no sistema/mundo. Essa distinção histórica evidencia como o Patriarcado Racial não apenas oprime, mas também hierarquiza as mulheres a partir da intersecção entre raça e gênero, perpetuando formas específicas e complexas de dominação.

Portanto, quando o gênero foi racializado e hierarquizado, as formas de sujeição impostas à mulher negra e à mulher branca foram distintas. Por isso, ao tratarmos das relações de poder patriarcais que subjazem o corpo feminino negro, falamos de Patriarcado Racial e não meramente Patriarcado, tendo em vista a natureza peculiar, constante, contínua e cruel do Patriarcado Racial, que se constitui em uma imbricada Interseccionalidade de opressões.

A Interseccionalidade de opressões mostra a falha na equívoca concepção de pureza categorial ao mesmo tempo em que rompe com as dicotomias. Logo, as formas de opressão não se delineiam de forma isolada, mas a raça e o gênero se interseccionam, aprofundando as formas de subjugação, uma vez que porta ambos os marcadores, podendo ainda aglomerar outros, tais como: classe, sexualidade, território, geração, dentre outros.

Frisamos que, historicamente, a exterioridade colonial esteve/está sujeita à impotência que a Memória Hegemônica forjou, ocasionando uma Amnésia de Origem, na qual os corpos e as memórias expostos sem defesa às normalizações do *ego conquistus* soam em um mesmo ritmo normativo, aceitando o silenciamento, o apagamento e a inferiorização enquanto algo natural (Segato; Álvarez, 2016). Por sua vez, esta mesma exterioridade colonial foi, paulatinamente, fraturando a Amnésia de Origem e, por conseguinte, foi tecendo estratégias de desconstrução e decodificação, gerando movimentos de reconstrução e recodificação por meio da Memória Viva.

Assim, a Memória Viva inclui o que a Memória Hegemônica exclui, restituindo suas histórias, sua corporalidade, sua afetividade, sua identidade e sua condição de sujeito epistêmico (González, 1984). Por tal, falar de Feminismo Negro e Pensamento Decolonial é pensar a partir de um movimento político e epistêmico das Memórias Vivas que fez e faz, cotidianamente, fraturas nos postulados hegemônicos, evidenciando outros modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos.

Nesse sentido, é fundamental analisar como essas disputas de Memória e Identidade se manifestam concretamente no campo educacional brasileiro. Para isso, problematizamos as políticas educacionais vigentes, com foco nos desafios e nas práticas de enfrentamento do Racismo Patriarcal dentro das escolas. A compreensão dessas dinâmicas nos permite refletir sobre as possibilidades e os limites das práticas decoloniais no ensino da história e da cultura afro-brasileira.

A trajetória histórica e a realidade contemporânea da população negra se expressam em diversas formas de organização, como os quilombos, os movimentos negros, o feminismo negro, os terreiros e outros coletivos engajados, tanto individual quanto coletivamente, em esferas sociais ou acadêmicas. Tais formas de articulação reúnem sujeitos que, por meio de suas múltiplas interseccionalidades, contribuem para a transformação do cenário étnico-social de luta e resistência em prol da liberdade da população negra. Destacamos, nesse panorama, a centralidade da mulher nos terreiros de candomblé, cujo protagonismo no exercício do sacerdócio evidencia não apenas sua atuação no campo religioso, mas também a expressão simbólica e concreta do poder feminino.

Diante das experiências históricas de luta e resistência da população negra, foram instituídas políticas públicas que, embora limitadas, buscam enfrentar as desigualdades raciais estruturais por meio de ações afirmativas. Entre essas medidas, destaca-se a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório, no currículo oficial da educação básica, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Essa legislação representa um marco importante no reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes

na formação da sociedade brasileira e estabelece diretrizes que incluem:

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 incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição do negro na formação da sociedade nacional, especialmente nas áreas social, econômica e política.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (Brasil, 2003).

A implementação dessa legislação ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar, o que indica a necessidade de fortalecer políticas de formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. Embora a Lei nº 10.639/03 represente um avanço importante para a democratização do ensino e o combate ao racismo, persistem dificuldades na sua efetivação prática, refletidas na continuidade das desigualdades raciais no sistema educativo brasileiro. Santos (2005), reconhece tais avanços, mas também destaca lacunas relevantes, especialmente no que diz respeito à qualificação dos professores e à institucionalização do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Ela não estabelece metas para a implementação da lei, nem destaca a necessidade de qualificação dos professores dos ensinos fundamental e médio para ministrar as disciplinas previstas, menos ainda a urgência das universidades reformularem seus cursos de licenciatura para formar professores aptos a ensinar História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, indiretamente, a responsabilidade do ensino recai sobre a boa vontade e o esforço individual dos professores (Santos, 2005, p. 33).

Mesmo com a obrigatoriedade garantida pela lei, os dados e o cotidiano escolar não mostram avanços significativos. Em 10 de dezembro de 2008, a Lei 11.645/08 alterou novamente a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", buscando garantir direitos sociais e culturais dessas populações. Embora a escola não seja a origem do racismo estrutural do país, como lembra Machado "a escola não é onde nascem as teorias racistas, mas historicamente tem sido usada para justificar o injustificável, criando falsas hierarquias entre grupos sociais" (2015, p. 2).

Assim, a escola segue sendo um espaço onde manifestações discriminatórias persistem, muitas vezes de forma permissiva ou até

silenciadora, o que contribui para a manutenção do racismo estrutural. A religiosidade de matriz afro-brasileira, carregada das heranças coloniais que tentaram invisibilizá-la, resiste como um importante elemento de identidade e resistência no contexto escolar. Nesse sentido, discutir essas religiosidades torna-se fundamental para reconhecer a diversidade étnico-racial no ambiente escolar e valorizar os princípios que orientam a tradição africana e afro-brasileira; assim como despertar a consciência negra e fortalecer o orgulho identitário.

Aliado a isto, Botelho ressalta que “pensar nas mulheres no candomblé é pensar numa religião que, na contramão do machismo, possibilita o exercício feminino do sacerdócio e, para os segmentos mais ortodoxos, é exclusivamente feminino” (2014, p. 3583). Dessa forma, contextos educativos que valorizam a identidade negra, por meio de suas expressões culturais e religiosas, nas quais as mulheres são pilares, configuram estratégias de resistência e (re)existência de identidades historicamente perseguidas em seus espaços sociais, étnicos e religiosos.

Neste diálogo entre Pensamento Decolonial e Feminismo Negro, evidencia-se como as estruturas coloniais, o patriarcado, o racismo estrutural e a intolerância religiosa moldam memórias, identidades e corpos, especialmente das mulheres negras e das comunidades das religiões de matriz afro-brasileira, que resistem reafirmando sua existência, saberes e espiritualidades. Esse entrelaçamento complexo revela a persistência das opressões nas relações sociais e educacionais, tornando impossível ignorar essas dinâmicas. A seguir, abordaremos o enfrentamento da intolerância religiosa no contexto escolar, destacando como a escola pode ser espaço para valorizar a diversidade, especialmente das religiões de matriz afro-brasileira, que historicamente resistem às tentativas coloniais de invisibilização e silenciamento.

O Enfrentamento da Intolerância Religiosa no Contexto Educacional

Nesta seção, abordamos a intolerância religiosa a partir da memória cultural das religiões de matriz africana, com ênfase no ambiente escolar, espaço onde emergem contradições e desafios profundamente enraizados em nossa história. Embora o Brasil seja um Estado laico e assegure, pelo artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, a liberdade de consciência e de crença, não podemos desconsiderar os efeitos duradouros das heranças coloniais. A colonialidade, em seus múltiplos eixos, estrutura o imaginário social, consolidando a hegemonia das expressões religiosas cristãs enquanto desvaloriza e subalterniza outras manifestações, especialmente as de matriz africana.

Enfatizamos que há uma tensão que inferioriza e subalterniza, especialmente, as religiões de matriz africana, em primeiro lugar, porque por elas não obedecerem ao estatuto euro-etnocêntrico da cristandade, foram não apenas inferiorizadas, mas demonizadas, o que de algum

modo, foi tomado como uma *autorização* divina à sua perseguição e tentativas de aniquilamento. E, em segundo lugar, por virem de um continente estigmatizado e serem professadas, predominantemente, por pessoas negras, tornam-se vulneráveis às ações do racismo

Essa tensão, frequentemente, se expressa em formas de violência que vão desde atitudes preconceituosas e ofensas à liberdade de expressão da fé até manifestações explícitas de intolerância religiosa, como agressões verbais e físicas a povos e comunidades tradicionais de matriz africana, invasão e destruição de Ilês Axé, entre outras, conforme destaca Uã Flor do Nascimento

essa disputa muitas vezes se expressa na forma da violência contra o diferente, assumindo ora um gesto de recusa radical, que quer extirpar o diferente do convívio, ora assume um caráter educativo, apostando que uma punição ao diferente o fará se submeter aos valores impostos pelos contextos sociais hegemônicos (2017, p. 52).

Nessa direção, tais atos não se configuram apenas como uma intolerância religiosa, mas como um racismo religioso, pois estão embasados na colonialidade, ou seja, foram forjados no âmbito do sistema-mundo moderno-colonial-patriarcal que racializou e hierarquizou pessoas, seus conhecimentos, seu trabalho, seus territórios, seus modos de vida, subalternizando-os. Para Nascimento (2017), ainda que nem todos os atos violentos possam ser diretamente classificados como racismo, é justamente em razão das heranças coloniais que tais violências passam a operar segundo os mesmos dispositivos do racismo moderno. Apesar de incidirem sobre alvos distintos, essas práticas não sinalizam a superação do racismo, tampouco sua inexistência na contemporaneidade.

No campo educacional, também se manifestam formas de racismo religioso que violam o respeito às diferenças e às liberdades individuais. Essas manifestações, fruto da Herança Colonial e agravadas pela ausência ou resistência ao conhecimento e à informação, podem desencadear atitudes de intolerância, perseguição e violência. A prática de orações no início ou término das aulas; a celebração de datas ancoradas no calendário litúrgico cristão, como a Páscoa e o Natal; a ambientação de eventos escolares com músicas gospel; a exibição de símbolos religiosos, como a cruz ou a Bíblia, como elementos decorativos permanentes no espaço escolar; a organização de semanas temáticas centradas na *família cristã*; a presença de lideranças religiosas cristãs em solenidades e palestras; bem como a realização de cultos ecumênicos em momentos como formaturas ou confraternizações, são expressões concretas da hegemonia da cristandade nos cotidianos escolares.

Esses tempos e espaços reiteram não apenas uma lógica monocultural, mas também estão ancorados na Memória Hegemônica, o

que contribui para o silenciamento e a deslegitimação de outras expressões religiosas, configurando práticas de exclusão simbólica que negam a pluralidade e comprometem o princípio constitucional da laicidade do Estado, como evidenciam Oliveira e Rodrigues (2013, p. 7).

em ambientes como a escola onde a diferença se faz presente, a relação entre as afinidades acontece em meio a tensões e conflitos que misturam concepções preconceituosas e tentativas de domínio epistemológico. Essa diferença é perseguida pela cruz que representa um paradigma eurocêntrico forjado na figura de um Jesus Cristo branco. Essa perseguição secular tenta se estabelecer através da dominação dos campos da cognição e do simbólico.

Os autores demonstram, por meio de diversos exemplos, que professoras, professores e estudantes que questionam a presença dos símbolos e discursos religiosos hegemônicos são fortemente combatidos, reflexo das estruturas de poder colonial que ainda atravessam o espaço escolar e reforçam a naturalização da Memória Hegemônica (Silva, 2018). Essa resistência evidencia a persistência de um dispositivo colonial que, ao privilegiar determinados saberes e práticas, silencia e marginaliza outras formas de conhecimento e existência.

Apesar de, como mencionamos na seção anterior, haver uma política curricular que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, muitos se negam a participar das discussões sobre a cosmovisão africana, alegando que não são obrigados a “ter aula de macumba” ou “aprender coisas do diabo” (Oliveira; Rodrigues, 2013). Nesse sentido, concordamos com os autores que defendem que, além de uma disputa religiosa, há também uma disputa epistêmica, fundada no racismo epistêmico (Grosfoguel, 2010), que toma o eurocentrismo como única perspectiva válida de conhecimento, descartando e rejeitando as racionalidades e os saberes epistêmicos que não sejam os produzidos por homens brancos europeus ou europeizados.

Em outras palavras é a repressão de “outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, já que pertencem a outra raça” (Oliveira; Candau, 2010, p. 20). Embora a implementação da política curricular da educação das relações étnico-raciais enfrente inúmeros obstáculos, é importante destacar que a própria produção sagrada colonial se moldou para criar fundamentos teológicos que permitissem e validassem a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, negando o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos e reduzindo-os à condição de primitivos e irracionais (Campos; Leite, 2020). Nesse sentido, a política curricular abre a possibilidade de aprender com as diferenças, superar preconceitos e promover o enfrentamento ao

racismo.

As escolas têm muito que aprender com a Memória Viva vivenciada nas comunidades tradicionais de matriz africana. Se não, como explicar que criança que tem tanta dificuldade de aprender a ler e a escrever na escola, canta e reza em Iorubá? Como aquele menino tido como indisciplinado na escola leva o toque de seu terreiro tocando seus atabaques? Como a menina tímida na sala de aula se arruma com guias e turbante para dançar para os Orixás? Quantos conhecimentos sobre as ervas, sobre a culinária, sobre o respeito aos mais velhos, sobre os ritos e ritmos podemos aprender? Quantas histórias, feitos heroicos e aventuras dos nossos ancestrais africanos podemos deixar de ignorar? Como recontar a história do continente africano para além do episódio da escravidão?

Responder a essas e outras questões constitui um passo fundamental para o enfrentamento da intolerância religiosa e das diversas manifestações do racismo — biológico, religioso e epistêmico. Trata-se de uma oportunidade para reaprender a recontar as histórias das caçadas, incorporando também a perspectiva dos leões. Essa metáfora do leão simboliza a memória viva, que confronta a memória hegemônica dominante. Esta última que frequentemente narra a história apenas do ponto de vista dos caçadores, legitima o poder colonial e silencia as vozes subalternas. Ao reconhecer a perspectiva dos leões, abre-se espaço para a valorização das experiências e saberes historicamente marginalizados, elemento essencial para a construção de uma educação verdadeiramente plural e antirracista.

Considerações finais

Este ensaio refletiu, criticamente, sobre como a Memória Hegemônica e a Memória Viva operam no enfrentamento ao racismo patriarcal e à intolerância religiosa no contexto educacional, à luz do Pensamento Decolonial e do Feminismo Negro. Ao longo da discussão, evidenciamos que tais memórias não apenas coexistem, mas se tensionam de forma constante, principalmente no interior da escola, que ora reproduz, ora resiste às lógicas coloniais.

A análise demonstrou que os marcadores sociais da diferença (raça-gênero, classe, sexualidade e território), não são neutros, mas constituídos por disputas de poder que conformam a Memória Hegemônica. Esta, por sua vez, é perpetuada por currículos eurocentrados, práticas pedagógicas excludentes e silenciamentos históricos que invisibilizam as epistemologias e ontologias negras e indígenas. Em contraposição, a Memória Viva emerge como força contra-hegemônica que desafia tais silenciamentos, sobretudo quando articulada pelas vozes de mulheres negras, religiosas de matriz africana e

educadoras comprometidas com uma pedagogia crítica e insurgente.

Defendemos que a educação precisa assumir sua dimensão ética e política de enfrentamento às violências epistêmicas e existenciais. Isso implica revisar os currículos, reconfigurar as práticas pedagógicas e reimaginar os modos de ensinar e aprender a partir da escuta e da valorização das memórias encarnadas nos corpos racializados e espiritualizados que ocupam e resistem nas escolas.

Ao tensionar as estruturas do racismo patriarcal e da intolerância religiosa, o diálogo entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva nos permite compreender que a disputa por sentidos e por pertencimento é também uma disputa por poder e reconhecimento. Portanto, educar, nesse contexto, é romper com o pacto colonial que silencia e exclui, para construir um projeto educativo verdadeiramente antirracista, antissexista e anticolonial.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Débora Mazza. *Educação e Candomblé: contribuições para a discussão de raça e gênero*. In: REDOR – Perspectivas Feministas de Gênero: Desafios no Campo da Militância e das Práticas, 18., 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Sueyne/Downloads/2312-4741-1-PB.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira; LEITE, Fabiano Aparecido Costa. Tradi(u)ção e violência – as traduções do Levítico. *Reflexus*, v. 9, n. 1, p. 41-62, 2020. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/reflexus/article/view/743/739>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, 1984.

GROSFOGUEL, Ramón. *Descolonizar los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Césaire a los zapatistas*. In: HERIBERTO, Cairo; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010. p. 85-99.

GROSFOGUEL, Ramón. *La descolonización de los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Bogotá: Tabula Rasa, 2006. p. 17-48.

MACHADO, Sidnéia Maria. Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando relações raciais. In: GT 21 ANPED. *Anais*, Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. *Revista Eixo*, Brasília, v. 6, n. 2 (Especial), 2017.

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