

**O ENFRENTAMENTO DO RACISMO PATRIARCAL E DA  
INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO CONTEXTO EDUCACIONAL:  
REFLEXÕES DESDE O PENSAMENTO DECOLONIAL E DO  
FEMINISMO NEGRO**

***FACING PATRIARCAL RACISM AND RELIGIOUS INTOLERANCE IN  
THE EDUCATIONAL CONTEXT: REFLECTIONS FROM DECOLONIAL  
THINKING AND BLACK FEMINISM***

Michele Guerreiro Ferreira<sup>1</sup>  
Camila Ferreira da Silva<sup>2</sup>  
Eunice Pereira da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO**

O ensaio tem enquanto objetivo compreender as marcas da Memória Hegemônica e Vivida no enfrentamento do racismo patriarcal e da intolerância religiosa no contexto educacional. Situamos tal discussão no âmbito da implementação da Lei 11.645/08 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no sistema educacional. Filiamo-nos às Abordagens Teóricas do Pensamento Decolonial e do Feminismo Negro. Neste estudo bibliográfico os resultados preliminares apontam dois aspectos estruturantes do racismo patriarcal e da intolerância religiosa no contexto educacional: 1) o silenciamento do protagonismo das mulheres negras no tempo-espaço-histórico. 2) subalternização das religiões de matriz afro. Esse contexto nos faz compreender que uma educação antirracista, antissexista e de enfrentamento à intolerância religiosa perpassa, diretamente, pela fratura da amnésia de origem que tem negado/silenciado, historicamente, experiências outras que se dissociem da Memória Hegemônica.

**Palavras-chaves:** Memória. Racismo patriarcal. Intolerância religiosa. Contexto educacional.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professora de História da rede estadual de ensino de Pernambuco. e-mail: [mguerreirof@hotmail.com](mailto:mguerreirof@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Mestra (2018) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. e-mail: [camilafs409@gmail.com](mailto:camilafs409@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE/CAA). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA. e-mail: [eunice.pereira@hotmail.com](mailto:eunice.pereira@hotmail.com)

## ABSTRACT

*The rehearsal has as objective understand the marks of Hegemonic Memory and Lived in the fight against patriarchal racism and religious intolerance in the educational context. We place this discussion within the scope of the implementation of Law 11.645 / 08 which modifies the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394/96), making the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in the educational system. We join the Theoretical Approaches of Decolonial Thought and Black Feminism. In this bibliographic study, the preliminary results point to two structuring aspects of patriarchal racism and religious intolerance in the educational context: 1) the silencing of the role of black women in time-space-history. 2) subordination of religions of African origin. This context makes us understand that an anti-racist, anti-sexist and confrontation of religious intolerance education goes directly through the fracture of the amnesia of origin that has denied / silenced, historically, other experiences that dissociate from Hegemonic Memory.*

**Keywords:** *Memory. Patriarchal racismo. Religious intolerance. Educational context.*

## INTRODUÇÃO

O presente ensaio é fruto do diálogo teórico entre integrantes do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, sediado na Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste e do Grupo de Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade - Audre Lorde, localizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os referidos grupos se distinguem em relação ao formato dos encontros, da sua constituição e do aporte teórico adotado, mas se aproximam em relação aos temas estudados, principalmente, no que se refere aos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos dos sujeitos que, no tempo-espaço-histórico, estiveram situados na linha abissal. Ademais, destacamos que para além do produto dessas reflexões, tecidas nos referidos grupos de pesquisa, se integra a este ensaio nossas vivências enquanto professoras da educação básica na rede pública, contexto este em que vivenciamos a presença latente do racismo, do sexismo e da intolerância religiosa.

As reflexões advindas desses espaços apontam para a possibilidade de construção de uma educação antirracista, antissexista e de enfrentamento da intolerância religiosa no cenário educacional, a partir dos marcadores da Memória Hegemônica e da Vivida enquanto elementos do Feminino e do Sagrado. Dessa forma, nosso objetivo é compreender as marcas de tais Memórias no enfrentamento do racismo patriarcal e da intolerância religiosa no contexto educacional.

Como ponto de partida para a discussão, aqui proposta, tomamos a implementação da Lei 11.645/08 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no sistema educacional brasileiro. Cabe destacar que com a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura, desses segmentos, muitos temas passaram a ser abordados, problematizados, desinvisibilizados, em especial no cenário educacional. Contudo, nos cabe indagar: de que maneira? Como estes temas são tratados? De que forma essas temáticas contribuem para a construção de identidades positivas? Diante desses questionamentos, como recorte, neste ensaio, trazemos para o cerne do debate as questões referentes ao racismo, ao patriarcado e à intolerância religiosa, pois compreendemos que as amarras euro-hetero-normativas e religiosas perfazem o cenário educacional e, por vezes, constituem uma barreira no trato com o rompimento de tais marcadores de opressão.

Nosso aporte Teórico está baseado no diálogo entre o Pensamento Decolonial e o Feminismo Negro. Notamos que tal aproximação nos auxilia política e epistemologicamente na compreensão das formas de silenciamento/subalternização, resistência/enfrentamento do Feminino e do Sagrado frente às amarras raciais, euro-hetero-normativas e religiosas instituídas na modernidade/colonialidade. Assim, nos debruçamos sobre dois estruturantes do racismo patriarcal e da intolerância religiosa presentes no contexto educacional: 1) o silenciamento do protagonismo das mulheres negras no tempo-espaco-histórico marcado pelo racismo patriarcal. 2) subalternização das religiões de matriz afro que, todavia, são responsáveis pela manutenção da memória cultural africana religiosa, na qual o feminino é entendido como a guardiã dos mistérios naturais que lhe dão o poder de conceber a vida.

Diante do exposto, para cumprirmos com o objetivo deste trabalho elegemos como fontes a Lei 11.645/08 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como, as produções bibliográficas utilizadas nas reuniões dos Grupos de Pesquisa ao qual integramos, a saber: Grosfoguel (2010); Quijano (2005); Gonzalez (1984); Segato; Alvares (2016); Santos (2005); Botelho (2014), dentre outras/os presentes no corpo deste ensaio. Para nos debruçarmos sobre esses documentos e produções utilizamos a pesquisa

documental e a análise de conteúdo. A pesquisa documental analisa diversos tipos de documentos através do desenvolvimento de métodos e técnicas, visando apreender o conteúdo expresso nos documentos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Em relação à análise de conteúdo optamos pela análise temática (BARDIN, 2011) a qual se realiza em três fases, a saber: pré-análise, exploração dos dados, tratamento e inferências.

Neste trabalho estas fases aconteceram da seguinte maneira: na pré-análise fizemos leituras flutuantes das fontes e usamos as regras da *exaustividade*; da *representatividade*; da *homogeneidade* e da *pertinência* (BARDIN, 2011). Na regra da *exaustividade*, reunimos todos os documentos que remetesse ao atendimento do objetivo do trabalho. Após a primeira reunião dos documentos, utilizamos a regra da *representatividade*, ou seja, selecionamos trechos dos documentos que fossem representativos para dar resposta ao objetivo pretendido. Na sequência agrupamos os trechos dos documentos por meio da regra da *homogeneidade*, isto é, aqueles trechos dos documentos analisados que possuíssem a mesma natureza. Por fim, selecionamos os trechos via regra da *pertinência*, constituindo assim o corpus documental.

No tocante à segunda fase, exploração dos dados, realizamos leituras minuciosas do *corpus* documental buscando classificar e categorizar os dados de forma que respondessem ao objetivo do trabalho. Finalmente, na última fase, tratamos os textos classificados e categorizados e realizamos inferências, subsidiadas pelas/os autoras/es do Pensamento Decolonial e do Feminismo Negro.

Dito isto, para além da introdução e das considerações finais, o presente ensaio está organizado em três seções: na primeira, discorremos a respeito das principais categorias teóricas mobilizadas neste trabalho; na segunda, abordamos os efeitos do racismo patriarcal no contexto educacional e; na terceira, tratamos do tema da intolerância religiosa a partir da problematização a respeito da memória cultural africana religiosa.

## 2. O PENSAMENTO DECOLONIAL E O FEMINISMO NEGRO: TECENDO DIÁLOGOS

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

Essa interlocução 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/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/cristianizado.

A invasão empreendida pelo imperialismo português, no século XV, 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 as 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 a 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 silenciadas/os, subalternizadas/os pelo *ego conquistus* do sujeito colonizador.

Nesta tessitura, a Memória Hegemônica é forjada a partir de uma pertença hierarquizada de desigualdade e de exclusão do *ego conquistus* que no tempo-espaço-histórico demarcou sua

geo-corpo-política do conhecimento enquanto una e universal. Para Silva (2018, p. 52), 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/disseminou no sistema mundo por meio dos seguintes eixos: 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 subalternizadas/os. Arelada a este eixo, 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 por que a primeira, no tempo-espaco-histórico, foi tida como a sinhá da casa, a procriada. Por sua vez, a Mulher Negra escravizada não só foi tomada como território de conquista do homem branco para ser explorado 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.

Portanto, quando o gênero foi racializado e hierarquizado as formas de sujeição imposta à Mulher Negra e à mulher branca foram distintos. 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, etc.

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 foram tecendo estratégias de desconstrução e decodificação e 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 Vividas que fez e faz, cotidianamente, fraturas nos postulados hegemônicos, evidenciando outros modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos.

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 foram tecendo estratégias de desconstrução e decodificação e 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 Vividas que fez e faz, cotidianamente, fraturas nos postulados hegemônicos, evidenciando outros modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos.

### **3. O ENFRENTAMENTO DO RACISMO PATRIARCAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Nesta seção, tratamos das Políticas Educacionais no intuito de analisarmos os movimentos de enfrentamento do Racismo Patriarcal no contexto brasileiro. Nosso intuito é compreender as práticas Decoloniais de Enfrentamento do Racismo no cenário educacional.

Cabe destacar que o contexto histórico e atual da população negra, expressa em suas diferentes modalidades sejam elas; Quilombos, Movimentos Negro, Feminismo Negro, Terreiros, dentre outros, pessoas comprometidas de forma individual e coletiva com um movimento Decolonial em prol de uma maioria que foi silenciada/ocultada e exterminada

historicamente. Nas organizações sociais e/ou acadêmicas, mas que em sua interseccionalidade apresentam agentes que contribuem para transformação do cenário étnico/social atual de luta e transformação para a almejada liberdade da população negra.<sup>4</sup> Ressaltamos que o papel da mulher nos terreiros de candomblé demonstra potencialidades no desempenho de atribuições enquanto sacerdotisa no poder feminino.

Como resultado de lutas que se transformaram em políticas de ações afirmativas, propostas a se configurarem como direitos em uma tentativa simbólica de equidade ou reparação. O ex-Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga no dia 09 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639/03 tornando obrigatório no currículo oficial das escolas o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A qual, alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que passa a vigorar acrescida dos artigos:

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

§ 1<sup>a</sup> - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2<sup>a</sup> - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Pesquisas demonstram a fragilidade da implementação da Lei Federal 10.639/03 no Brasil, mesmo após 16 anos de sua promulgação. Realidade essa, encontrada na materialização das práticas cotidianas no sistema educativo brasileiro. Panoramas que corroboram para que o racismo seja diariamente reatualizado na (re)produção de desigualdades no espaço escolar, se

---

<sup>4</sup> Nosso objetivo central debruça-se sobre a compreensão do enfrentamento do racismo patriarcal e da intolerância religiosa no contexto educacional, nos delimitaremos a mencionar apenas esse grupo étnico. Porém se faz necessário o exercício constante de se pensar também a população indígena e outros grupos da diáspora que percorrem conosco uma trajetória de constante luta e resistência. A estes ainda que não tidos como centro do estudo, não são em nossas abordagens esquecidos.

estendendo a outros lócus sociais. Santos reconhece a Lei N°10639/03 como um avanço na democratização do ensino e na luta antirracista, mas aponta lacunas:

[...] ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula (SANTOS, 2005, p.33).

Ainda que as estatísticas, pesquisas ou cotidianos escolares não expressem um resultado significativo de uma obrigatoriedade garantida por Lei. Em 10 de dezembro de 2008, altera-se a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com a Lei 11.645/08 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Visando garantir direitos sociais e culturais da população indígena.

Mesmo que a escola não seja responsável pela situação racial, alarmante do país, como destaca Machado (2015, p. 2),

[...] é importante salientar que a escola não é o lugar onde nascem as teorias que acentuam o racismo e as demais formas de discriminação. Entretanto, esse espaço educativo tem sido usado há séculos, para através de milhares de laudas e tratados, trabalhos monográficos, dissertativos e outros, justificar o injustificável, as supostas inferiorizações de determinadas classes de pessoas em detrimento de outras.

Desta forma, se apresenta como um espaço que ainda hoje tem demonstrado campo potencial de situações discriminatórias, que podem ocorrer de formar permissiva, silenciadora ou tantas outras manifestações em espaços que permeiam de um racismo institucionalizado.

A discussão das religiosidades, destacando as religiões de matriz afro-brasileira para Educação Antirracista representa dialogar com a presença da diversidade étnico-racial no sistema escolar. E, sobretudo, contribuir para perpetuação dos valores de tradição africana, bem como da cidadania.

Entendido que, o conhecimento a respeito da educação das relações étnico-raciais favorece o despertar para consciência negra e orgulho da respectiva identidade. Podendo a mulher, ter um lugar sagrado na cultura e na religião de Matriz Africana, como aponta Botelho (2014, p. 3.583) “pensar nas mulheres no candomblé é pensar uma religião que, na contramão do machismo, possibilita o exercício feminino do sacerdócio e para os segmentos mais ortodoxos é, exclusivamente, feminino”

Uma vez que, os contextos educativos que valorizem a identidade negra, com suas representações culturais e religiosas nas quais as mulheres também se configuram como alicerces nos contextos educacionais aos quais estão inseridas. Representam estratégias possíveis de (re)existência de identidades culturais e simbólicas, perseguidas por seus lugares sociais e/ou, étnicos e religiosos.

#### **4. O ENFRENTAMENTO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Na presente seção tratamos do tema da intolerância religiosa a partir da problematização a respeito da memória cultural africana religiosa, focando nossa análise no contexto educacional. Este é um tema que gera muitos questionamentos, pois o Brasil sendo um estado laico, garante por meio de sua Constituição a liberdade religiosa.

No entanto, não podemos ignorar a força de nossa herança colonial, embora o Estado brasileiro seja laico, as pessoas, em geral, não o são. Nessa direção, entendemos que a Colonialidade, em seus diversos eixos, se materializa no imaginário social estabelecendo uma hegemonia sobre as expressões religiosas cristãs, ao mesmo tempo em que inferioriza e subalterniza outras expressões, 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, se tornam vulneráveis às ações do racismo.

Esta tensão muitas vezes se expressa em forma de violência que vão desde atitudes preconceituosas, passando por ofensas à liberdade de expressão da fé, até as manifestações expressas de intolerância religiosa, como agressões verbais e físicas aos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, invasão e destruição de Ilês Axé<sup>5</sup>, entre outras, como nos mostra Nascimento (2017, p. 52)

[...] 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.

De acordo com o autor, 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 o autor, apesar de nem todos os atos violentos serem racistas, é por causa da ferida colonial que estes gestos violentos acabam operando “nos mesmos moldes que o racismo moderno, embora tenham alvos distintos, sem que isso implique na extinção ou na inexistência atual das práticas efetivamente racistas” (*Ibid.*).

No âmbito educacional também identificamos expressões de racismo religioso que desrespeitam as diferenças e as liberdades individuais, e que, devido à herança colonial, somado à ausência/resistência<sup>6</sup> de conhecimento e de informação, podem levar a atos de intolerância, de perseguição e de violência.

---

<sup>5</sup> A palavra *Ilê* significa Casa em Iorubá, assim, Ilê Axé significa Casa de Axé ou Casa de culto, Templo, também conhecido popularmente como Terreiro.

<sup>6</sup> Nesse caso, estamos tomando tanto a possibilidade de existir um desconhecimento que pode levar a ações pré-concebidas, pré-conceitos; como também, uma “resistência” em querer conhecer, resistência aqui se refere à falta de vontade, interesse, abertura em se dispor a conhecer e a se informar sobre os temas não conhecidos.

Nas orações ao início ou término das aulas; nas efemérides baseadas no calendário cristão, como por exemplo, a páscoa; na seleção de músicas Gospel para ambientar dias festivos nas escolas; no uso da Cruz ou da Bíblia como “elementos decorativos” dentro do ambiente escolar, são alguns dos tempos-espacos ocupados por elementos da cristandade, que representam a visão dominante. Esta visão é naturalizada e não assume que desqualifica o diverso e silencia outros saberes que fogem da ordem hegemônica, como nos mostra Oliveira; 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 mostram, por meio de vários exemplos que professoras/es e estudantes que questionam a presença dos símbolos e dos discursos religiosos hegemônicos são fortemente combatidos. E, do mesmo modo, professoras/es que apresentam a visão científica sobre determinados assuntos, tais como a origem da humanidade, por exemplo, são rechaçados pela comunidade escolar.

Apesar de termos, como mencionamos na seção anterior, uma política curricular que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, muitos se negam a participar de discussões sobre a cosmovisão africana, alegando que não são obrigados a “ter aula de macumba” ou “aprender coisas do diabo” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013). E aqui, concordamos com os autores que defendem que além de uma disputa religiosa, há uma disputa epistêmica, fundada no racismo epistêmico (GROSFUGUEL, 2010), que toma como única perspectiva de conhecimento o eurocentrismo, ao passo que descarta e rejeita os conhecimentos e as racionalidades epistêmicas que não sejam a dos homens brancos europeus ou europeizados.

Assim sendo, 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). Apesar dos inúmeros limites encontrados para a implementação da política curricular da educação das relações étnico-raciais ela nos abre a possibilidade de aprender com as diferenças, superar preconceitos e enfrentar o racismo.

As escolas têm muito que aprender com a Memória ancestral 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 estas e outras questões é um importante passo para o enfrentamento da intolerância religiosa, dos racismos em suas várias manifestações: biológico, religioso, epistêmico. É a oportunidade de aprender a recontar as histórias das caçadas, considerando também, a perspectiva dos leões.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva no enfrentamento do racismo patriarcal e da intolerância religiosa no contexto educacional. Partimos da ideia de que os marcadores da Memória Hegemônica (raça, gênero, classe, sexualidade, território, entre outros), foram/são constituídas com traços profundos de exclusão social, cultural, política e epistêmica, demarcando os lugares e, por vezes, as condições da exterioridade colonial no sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

Deste modo, a educação se insere no contexto no qual os marcadores da Memória Hegemônica e da Memória Viva podem ser validados ou contestados, em especial no que se

refere ao enfrentamento do Racismo Patriarcal e/ou da própria intolerância religiosa. No que diz respeito ao primeiro aspecto, enfrentamento do racismo patriarcal no contexto educacional, entendemos que ações antirracistas e antissexistas se configuram como terrenos férteis para o enfrentamento da intolerância religiosa no cenário educacional.

No tocante ao enfrentamento da intolerância religiosa, ou do racismo religioso e epistêmico, como ela se configura, podemos afirmar que o caminho está aberto, no entanto, a caminhada é longa até que superemos os padrões estabelecidos, até que releguemos a herança colonial e possamos nos abrir para aprender a respeitar o outro, a ampliar as visões de mundo e até mesmo, colocar em prática o ensinamento-mor do cristianismo, amar o próximo, sem se importar com a sua raça, cor, sexualidade, expressão de fé, relação com o Sagrado, dentre outros aspectos.

Como resultados de nosso estudo teórico chegamos à conclusão que uma educação antirracista, antissexista e de enfrentamento à intolerância religiosa perpassa, diretamente, pela fratura da amnésia de origem que, historicamente, tem negado/silenciado experiências outras que se dissociam da Memória Hegemônica. Essa fratura, tem sido, paulatinamente, tecida pelos sujeitos da exterioridade colonial que levantam suas vozes, seus corpos, seus modos de ser, seus conhecimentos, não dentro de uma condição de inferioridade, mas de afirmação positiva de suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOTELHO, Denise Maria. Educação e Candomblé: contribuições para a discussão de raça e gênero. **Anais. 18ª REDOR Perspectivas Feministas de Gênero: Desafios no Campo da Militância e das Práticas**, p. 3576- 3590, 2014.
- GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- GROSGOUEL, Ramon, (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno Decolonial de Aïme Cesaire a los zapatistas. In: CAIRO,

Heriberto; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.), **Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: um diálogo Europa-América Latina**, Madrid: IEPALA, p. 85-99, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de los estudios poscoloniales: transmodernidad,

pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, p. 17-48, 2006.

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

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**. Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro, 51-56, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RODRIGUES, Marcelino Euzébio. A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. **36ª RA ANPED, GT 21**. Comunicação Oral, Goiânia – GO, 2013.

160

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino americanas**. Colección Sur. CLASCO Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 201-245, 2005.

SANTOS, Sales Augusto. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009.

SEGATO, Rita Laura; ÁLVAREZ, Paulina. **Frente al espejo de la reina mala: docencia, amistad y autorización como brechas decoloniais em la universidad**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 201-215, 2016.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida**

**nas imagens da Mulher Negra nos livros didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia:** um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

---

Submetido em: 20/08/2020  
Aprovado em: 04/09/2020