

**Memórias afro-brasileiras e Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões a partir da obra "O Quilombismo"**

*"Afro-brazilian Memories and Ethnic-Racial Relations Education: reflections based on the work 'O Quilombismo'"*

Mequias Pereira de Oliveira

César Martins de Souza

**Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Bragança - Brasil.

Raquel Amorim dos Santos

**Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Belém - Brasil.

Ximena Antonia Díaz Merino

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**

Rio de Janeiro - Brasil.

**Resumo**

Com base na obra *O Quilombismo*, de Abdias Nascimento, o estudo objetiva refletir sobre as memórias afro-brasileiras na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. Metodologicamente é um estudo de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. O aporte teórico do campo da Memória baseia-se em Pollak (1992), Jelin (2002), Seligmann-Silva (2003), Nora (1993), Le Goff (1990) e Sarlo (2007) e das Relações Étnico-Raciais é Guimarães (2001), Gomes (2005), Silva (2018), Munanga (2015) e Nascimento (2019). O estudo revela que as memórias afro-brasileiras são atravessadas pelo racismo, que implica na negação de identidades, culturas, valores e do percurso socio-histórico da população negra. Conclui-se que as memórias afro-brasileiras, a partir da obra *O Quilombismo*, podem ser resgatadas, ressignificadas e valorizadas no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais.

**Palavras-chave:** Memória afro-brasileira; Educação das Relações Étnico-Raciais; O Quilombismo.

**Abstract**

Based on Abdias Nascimento's work "O Quilombismo", this study aims to reflect on Afro-brazilian memories from the perspective of Ethnic-Racial Relations Education. Methodologically, it is a qualitative study with a bibliographic approach. The theoretical framework draws from the Memory field, relying on Pollak (1992), Jelin (2002), Seligmann-Silva (2003), Nora (1993), Le Goff (1990), and Sarlo (2007), and Ethnic-Racial Relations, referencing Guimarães (2001), Gomes (2005), Silva (2018), Munanga (2015), and Nascimento (2019). The study reveals that Afro-brazilian memories are influenced by racism, which implies the denial of identities, cultures, values, and the socio-historical trajectory of the Black population. It is concluded that Afro-brazilian memories, as depicted in "O Quilombismo", can be rescued, re-signified, and valued within the scope of Ethnic-Racial Relations Education.

**Keywords:** Afro-brazilian memory; Ethnic-Racial Relations Education; O Quilombismo.

## 1- Considerações iniciais

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Este estudo discute, de forma breve e em particular, as memórias relacionadas à população negra, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Os dados analisados são alguns excertos da obra *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista* (2019), de Abdias Nascimento. As reflexões têm como ponto de partida os debates da *Disciplina Literatura, Memória e Cultura: Diálogos Interdisciplinares*, em diálogo com a pesquisa de Mestrado intitulada *Representações sociais de diretoras escolares sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Bragança-PA*. A Disciplina abordou as seguintes temáticas: estudos sobre as fronteiras entre sociedade, cultura, espaços da memória e Literatura; análise de momentos históricos e a produção literária na relação com ideologias, práticas culturais, construção e afirmação de identidades; traumas, memórias, História e Literatura.

As reflexões baseiam-se nas discussões teóricas a respeito de alguns elementos constituidores das memórias (traumas, lembranças e esquecimentos, contextos, lugares sociais, conflitos políticos e ideológicos, etc.) que integram a formação das identidades afro-brasileiras e os possíveis lugares que essas memórias ocupam (ou podem ocupar) no currículo escolar, destacando-se os ideais da ERER.

O trecho acima demonstra o quão o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra é importante para refletir a respeito das memórias presentes nos processos educativos escolares. De modo particular, o excerto introduz a noção de que a memória da população afro-brasileira é um fenômeno social que carece de problematização em decorrência dos preconceitos presentes na memória coletiva, os quais tendem a inferiorizar as identidades socioculturais dos negros e negras. De acordo com Munanga (2015) se voltarmos a reflexão para os contextos escolares é possível perceber que as memórias das populações negras sofrem reiteradas formas de silenciamentos e negações.

As memórias são fenômenos que se forjam a partir de práticas sociais que congregam aspectos históricos e culturais de diferentes grupos sociais (familiares, religiosos, de trabalho, etc.). As memórias são constituidoras do imaginário social e resultam de processos que envolvem negação e afirmação, ressignificação, lembrança e esquecimento, silenciamento e resgate, fatos e representações, etc. Essas práticas podem ser tanto de aproximação quanto de distanciamento diante dos conflitos e da pluralidade de interesses no interior da vida cotidiana. De todo modo, a memória contribui para a formação da identidade individual e coletiva das pessoas num determinado contexto social (Jelin, 2002; Sarlo, 2007).

A escola é um lugar em que se relacionam múltiplas culturas e, desta forma, ela pode se constituir num ambiente privilegiado para a reflexão acerca dos significados da construção e interação de diferentes identidades culturais (Candau, 2011). Enquanto lugar multicultural a escola possibilita a interação entre diferentes grupos sociais, que podem ser negros, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres e outros. Santos (2009, p. 17) afirma:

A escola enquanto instituição social é o lugar em que as relações são partilhadas, construídas e representadas por meio de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse lugar se vivencia um cotidiano repleto de multiplicidade de culturas, saberes, construção da identidade, de formação para a cidadania e de aprendizado.

Historicamente a escola invisibiliza nos processos de ensino as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, seus modos de ser e de viver, as dimensões históricas da presença da ancestralidade, da memória, das tradições, dos valores, dos conhecimentos tradicionais, enfim um legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico de reconhecimento das suas identidades, de seus direitos às suas memórias e às vivências de suas culturas.

A memória é uma parte da identidade social (Pollak, 1992), é possível dizer que esses grupos sociais trazem suas memórias para os processos de ensino e aprendizagem escolar. Halbwachs (1990, p. 49) corrobora que “[...] os acontecimentos de nossa vida que estão sempre mais presentes são também os mais gravados na memória dos grupos mais chegados a nós [...]”. A memória ancestral é um elo de pertencimento intergeracional que permeia a vida dos agentes sociais a partir de seus lugares de pertença e essa memória deve ser reconhecida e valorizada de forma estrutural no ambiente escolar e em seu currículo.

Na concepção de Bosi (1987, p. 48) “A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão.” Portanto, as memórias da ancestralidade afro-brasileira e africana revelam culturas, valores e identidades formadas a partir das

relações sociais. Para Halbwachs (1990, p. 45): “[...] Dois seres podem se sentir estreitamente ligados um ao outro e ter em comum todos os seus pensamentos [...]”

De modo particular, mas não restrita, a memória social acerca da identidade das pessoas negras é afetada pelo racismo, em que estão embricadas diversas estereotípias e preconceitos, que resultam na inferiorização do referido grupo social. A memória social afetada pelo racismo tem influência direta nas práticas escolares (Gomes, 2012; Munanga, 2015), assim, é indispensável pensar a respeito de práticas que resgatem e ressignifiquem a memória e as identidades da população afro-brasileira. Nesse sentido, situamos a EREER como uma das alternativas para construir memórias antirracistas.

A EREER não se restringe à população negra. Ela objetiva desnaturalizar a hierarquia e a negação das memórias, dos saberes, da historicidade, entre outros aspectos vinculados aos modos de vida das populações afro-brasileiras e indígenas, nessa lógica, significa pensar a escola como lugar de múltiplos grupos sociais e étnico-raciais, negros ou não (Brasil, 2004). Porém, é necessário mencionar que no Brasil o racismo afeta, sobretudo, o cotidiano [e as memórias] de negros(as) e indígenas (Beserra; Lavergne, 2018).

A obra *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*, de Abdias Nascimento, conforme Munanga (2019) foi lançada, inicialmente, em 1980 e se constitui como uma importante contribuição no que concerne às denúncias das práticas racistas no Brasil. A discussão introdutória demonstra que os textos indicam a existência de uma luta antirracista contínua do(a) negro(a) brasileiro(a). Afirma-se que “A singularidade de *O Quilombismo* está no fato de apresentar uma proposta sócio-política para o Brasil, elaborada desde o ponto de vista da população afrodescendente [...]” (Nascimento, 2019, p. 27).

Atualmente, quatro décadas depois, as ideias discutidas no livro ainda são relevantes para o debate sobre o racismo no Brasil. Esta discussão adota a edição de 2019, da Editora Perspectiva. A obra contém dez ensaios, que o autor os nomeia de documentos. Munanga (2019) afirma que o conteúdo dos ensaios mistura elementos sociológicos, históricos e político-ideológicos. A leitura da obra mostra que *O Quilombismo* apresenta aspectos subjetivos (relacionados à trajetória de vida e militância de Abdias Nascimento no movimento negro) que ajudam-nos pensar sobre as memórias afro-brasileiras.

O estudo da obra *O Quilombismo* demonstra que a percepção política, ideológica e intelectual de Abdias Nascimento acerca das relações raciais no contexto brasileiro não se

desvincula da sua trajetória familiar, pessoal e de suas memórias a respeito da experiência cotidiana. Referindo-se às experiências familiares da infância ele conclui:

[...] Naquele recuado e distante espaço de tempo, testemunhei vários exemplos concretos que me abriram os olhos, ilustrando para mim a dificuldade de ser negro, mesmo num país de maioria que descende de africanos. [...] não tenho base nem razões para aceitar a versão mitigada, rosificada da escravidão no Brasil. E sem qualquer propósito de elevar à glorificação a ideia do autossacrifício, considero indispensável evocar sempre, lembrar de forma contínua, o processo de massacre coletivo dos negros que ainda se encontra em plena vigência. Nós, os negros, temos sido obrigados a esquecer durante muito tempo nossa história e nossa condição (Nascimento, 2019, p. 41).

Abdias Nascimento foi, e continua sendo, um importante intelectual brasileiro. Nasceu em 1914, em Franca-SP. É neto de africanos escravizados e filho de sapateiro (e músico) e doceira. Formou-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro, 1938. Pós-graduado em Estudos do Mar, pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1957. Foi professor universitário, poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista (participou em diferentes de movimentos sociais), trabalhou como parlamentar (deputado federal, senador e secretário de governo) e também foi um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Ele teve uma trajetória pessoal, profissional e política com grande contribuição na luta contra o racismo, bem como, contra o mito da democracia racial presente no Brasil.

De acordo com Guimarães (2001) e Nascimento (2019) a ideia de “democracia racial” na sociedade brasileira deve ser entendida como um “mito” porque é uma visão distorcida do cotidiano social brasileiro. Segundo o mito da democracia racial, diferentes grupos étnico-raciais existentes no Brasil convivem de forma harmoniosa e sem conflitos. É uma visão que nega a existência de preconceito e discriminação em função da “raça”.

A crítica ao racismo apresentada por Nascimento (2019) numa perspectiva ampla (história, arte, religião, cultura, economia, educação), possibilita pensar sobre as memórias construídas e partilhadas pelos grupos sociais. A escolha da obra justifica-se porque *O Quilombismo* foi uma das obras selecionadas para estudo e discussão sobre o racismo, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPA), do qual o mestrando participa. O NEAB-UFPA tem se dedicado aos estudos sobre Racismo, Educação, Formação de Professores, Currículo, ERER, entre outros temas. Nesse sentido, a obra insere-se no debate das relações étnico-raciais, o que a torna uma importante referência para discutir sobre as memórias afro-brasileiras (Araújo, 2004), no âmbito de uma educação escolar antirracista.

Metodologicamente é um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa (Severino, 2017), que se consolida a partir do estudo do livro *O Quilombismo*, em diálogo com referenciais teóricos do campo da Memória e das Relações Étnico-Raciais. A respeito da Memória dialoga-se com as concepções de Pollak (1992), Jelin (2002), Seligmann-Silva (2003), Nora (1993), Le Goff (1990) e Sarlo (2007) e para pensar a acerca das memórias no contexto de uma educação escolar antirracista discute-se sobre o racismo e a educação escolar a partir de Guimarães (2001), Gomes (2001, 2005, 2012), Silva (2018), Munanga (2015, 2019), Nascimento (2019) e outros, em suas distintas abordagens.

No campo da Memória os referidos autores nos possibilitam pensar sobre a relação entre a memória e a identidade social, acerca dos lugares de memória, da relação entre a memória e o trauma, entre outros aspectos de caráter teórico e metodológico no estudo das memórias. No campo das Relações Étnico-Raciais os autores e suas distintas abordagens contribuem para a reflexão sobre o racismo, sobre a participação do movimento negro na luta antirracista, sobre o currículo na perspectiva antirracista e também a respeito da necessidade de problematizar as memórias, no processo de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a partir das práticas escolares.

A memória no contexto educacional é uma dimensão social em que o racismo se manifesta (Munanga, 2015) e a partir das discussões no âmbito da Disciplina Literatura, Memória e Cultura: diálogos interdisciplinares levantou-se a seguinte questão: como a EREER pode contribuir para a reflexão, o resgate, o reconhecimento e a valorização das memórias das populações afro-brasileiras na escola a partir da obra *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*, de Abdias Nascimento? À luz do pensamento desse teórico, a seguir serão abordadas algumas concepções de Memória em articulação com a EREER.

## **2- Memória afro-brasileira e educação escolar: breve reflexão a partir da obra *O Quilombismo* (de Abdias Nascimento)**

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora escrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na ‘civilização humana’ (Munanga, 2015, p. 29).

Verifica-se que no contexto brasileiro há tentativas de esquecimento e ou negação das memórias relacionadas as experiências das populações negras. Em específico sobre a memória da escravidão, Munanga (2015) aponta que as relações de poder e os conflitos

ideológicos buscam minimizar os prejuízos sociais resultantes dos processos de escravização dos(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as). Nascimento (2019) argumenta que as tentativas de silenciamento e apagamento das memórias dos negros e negras escravizados(as) é um fenômeno que ocorre de modo programático e sistemático. A tentativa de construção de uma memória social que suavize a experiência da escravização é um processo histórico que é estimulado pelas elites dominantes do Brasil. Porém, ele assevera que as populações negras, apesar das muitas formas de violência sofridas, resistem e lutam pelas suas memórias.

As memórias podem ser entendidas como fenômenos sociais (individuais e coletivos) que circulam na realidade social, cotidianamente. É uma dimensão humana complexa e não se esgota em definições simples, faz-se necessário analisá-la a partir de olhares múltiplos. As análises das memórias precisam ponderar subjetividades, aspectos ideológicos, políticos, espaço-temporais (cronológicos, históricos e geográficos), as culturas, de forma geral, a contextualidade dos sujeitos e dos acontecimentos objetos da memória (Jelin, 2002).

Sem desconsiderar a subjetividade da memória, ela “[...] deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (Pollak, 1992, p. 2). Assim, é um fenômeno social inacabado, que se constitui a partir de uma relação dialética (passado/presente) entre os acontecimentos, (vividos direta ou indiretamente), as pessoas, os personagens e os lugares.

Para Sarlo (2007) não se pode ignorar o passado, ele sempre surge. Ela discute que é importante pensar sobre os diferentes rastros de memória, pois o passado pode surgir em fontes orais, textuais, imagéticas, etc. A autora também argumenta sobre a impossibilidade de eliminar ou controlar o passado. Segundo ela, ainda que se tente eliminar o passado, como uma estratégia de controle social, as memórias não serão eliminadas, pois não há unicamente uma história e ou memória oficial. Existem múltiplas memórias, conflitantes, de diferentes grupos sociais, que resistem e se ressignificam, portanto, não é possível controlá-las.

Diante de um passado conflituoso como é o caso do período da escravização racial, procurar compreender as memórias construídas a partir do racismo não significa somente olhar para o passado dos negros e negras escravizados(as), é fundamental identificar como os grupos étnico-raciais de hoje significam esse processo. Procurar compreender quais lembranças e conflitos são gerados a partir de uma captura do presente sobre o racismo, pois não há controle sobre essas lembranças do passado, elas vão surgir (Sarlo, 2007).

Pierre Nora discute que história e memória são abordagens distintas, dessa forma elas possuem especificidades em relação a análise do cotidiano histórico-social. Para ele a história envolve aspectos como: busca reconstruir uma realidade que não existe mais; deve ser vista como uma representação do passado; tem necessidade de análise e discurso crítico; pertence a todos e a ninguém simultaneamente (caráter universal) e seu conhecimento é sempre relativo. A memória, por sua vez, “[...] é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas [...]” (Nora, 1993, p. 9).

Ainda de acordo com o autor a memória é um fenômeno sempre atual; se forja a partir de “[...] lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções”. A memória só ganha sentido e valor a partir dos grupos sociais a que ela está ligada, dessa forma, as memórias são plurais, são coletivas, mas também se individualizam. O autor assevera que ela “se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (Nora, 1993, p. 9).

Le Goff (1990) argumenta que para entender as nuances da memória é necessário considerar diferentes áreas do conhecimento (história, antropologia, sociologia, psicologia, biologia e outras), pois ela envolve múltiplos elementos (individuais e coletivos). Para Jelin (2002) o estudo das memórias deve considerar três premissas fundamentais, quais sejam: primeiro, compreender que as memórias decorrem de processos subjetivos, atrelados à experiência; segundo, ponderar que as memórias são objetos de disputas, o que resulta em conflitos e lutas, permeadas por relações de poder e, por fim, as memórias são históricas, portanto, passam por mudanças, pertencem a grupos, tempos e lugares específicos, carregam traços culturais, políticos e ideológicos.

Em conformidade com tais concepções pode se afirmar que no campo educacional as memórias precisam considerar um olhar amplo e plural. Torna-se necessário compreender que as identidades e as representações dos sujeitos em processo de formação são constituídas de múltiplos fatores (econômicos, culturais, psicológicos, afetivos, políticos, ideológicos, etc.), associados à contextualidade dos acontecimentos. Portanto, a memória não é um fenômeno que se liga unicamente ao passado, isolado no processo educacional, ela é construída a partir da relação entre os indivíduos e os grupos sociais que convivem no ambiente escolar e social, observando-se os aspectos históricos (passados e presentes).



Considerando-se que as memórias circulam no cotidiano escolar (no currículo oficial ou não), elas interferem no modo como as pessoas e os grupos sociais significam às suas identidades. A EREER entende que o currículo escolar é um lugar em que as diferentes memórias podem coexistir, sem nenhum tipo de hierarquização e negação entre os grupos sociais (Gomes, 2005; Silva, 2018). Na lógica do racismo, as memórias e as identidades das populações negras e indígenas foram (e continuam sendo) negadas, implicando em tentativas de silenciamento e invisibilização (Nascimento, 2019).

A partir das alterações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a EREER está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/1996). Essas Leis indicam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas brasileiras. De acordo com a LDB 9.394/1996 a EREER deve integrar as práticas pedagógicas e curriculares dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, incluindo-se os “[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira [...]” (Brasil, 1996, Art. 26-A). Assim, é uma política educacional curricular que dialoga com as memórias afro-brasileiras e possibilita práticas escolares antirracistas para superar preconceitos e discriminações étnico-raciais.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no entendimento de Santos e Coelho (2013, p. 125), superam “[...] a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, isto é, se resume à mera contribuição e traz para o cerne do debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias [...]”. Nesse sentido, a população brasileira é estimulada a construir memórias em que a cultura negra assume um significado positivo.

Santos e Coelho (2013, p. 133) ainda argumentam que a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EREER “[...] vêm se somar às demandas do movimento negro, bem como de intelectuais e de outros movimentos sociais na luta pela superação do racismo e da discriminação racial existente na sociedade brasileira.” Assim, destaca-se a função social da escola no que refere ao enfrentamento do racismo na memória coletiva. Elas apontam que a instituição escolar “[...] pode contribuir com representações positivas em favor da cultura afro-brasileira e africana e por um currículo que atenda à diversidade cultural com vistas a uma educação antirracista.” Inferimos que as representações também se relacionam com as memórias e as identidades da população negra.

De acordo com Nascimento (2019) as memórias dos afro-brasileiros(as) estão

associadas a um histórico de violência, negação e tentativas de silenciamento. Conforme Seligmann-Silva (2003) pode-se dizer que são memórias ligadas aos traumas. No passado dessa população encontram-se vestígios de memórias, língua, religiosidade, cultura, arte, música e outras dimensões da memória e da história que sofrem tentativas de apagamento. Vê-se que a escravização marcou de forma traumática a experiência dos negros e negras, mas há tentativas sistemáticas de apagamento dessas memórias.

Nascimento (2019, p. 110) afirma:

No sentido de apagar da lembrança do afro-brasileiro a horripilante etapa histórica brasileira do escravagismo, a camada dominante no Brasil não tem poupado esforços. Com essa providência se conseguiriam vários benefícios: primeiro, aliviaria a consciência de culpa dos descendentes escravocratas, os mesmos que ainda hoje continuam dirigindo os destinos do país; segundo, simultaneamente ao desaparecimento do seu passado, o negro brasileiro assistiria também à obnubilação de sua identidade original, de sua religião de berço e de sua cultura, o que resultaria na erradicação da personalidade africana e do orgulho que lhe é inerente. A classe dirigente e seus porta-vozes teóricos – historiadores, cientistas sociais, literatos, educadores, e outros afins – formam uma consistente aliança a qual tem exercido, há séculos, a prática e a teoria da exploração dos africanos e seus descendentes no Brasil. É como o velho defensor da dignidade do homem negro, Sebastião Rodrigues Alves (1977: 7), certamente aponta: “A primeira medida do escravagista, direta ou indiretamente, era produzir o esquecimento do negro, especialmente de seus lares, de sua terra, de seus deuses, de sua cultura, para transformá-lo em vil objeto de exploração”.

Ainda que o fenômeno da escravização étnico-racial seja apontado como uma experiência que deixou marcas significativas nas memórias dos afro-brasileiros(as) (Araújo, 2004), Nascimento (2019) adverte para a necessidade de ponderar o caráter histórico mais abrangente dos elementos que formam essas memórias. Assim afirma:

A memória dos afro-brasileiros, muito ao contrário do que afirmam aqueles historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com o tráfico escravo e nem nos primórdios da escravidão dos africanos, no século XV. Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano (Nascimento, 2019, p. 273).

Seligmann-Silva (2003) e Sarlo (2007) mostram aspectos importantes das memórias em geral e, em particular, dos afro-brasileiros(as), quais sejam: a) a relação da memória com o trauma, neste caso, a violência física e psicológica as quais foram submetidas a população negra; b) a memória guarda fatos históricos que não devem ser esquecidos, assim, as experiências da escravização dos negros(as) devem ser lembradas para reflexão das práticas sociais vigentes e futuras; c) a memória possibilita que grupos sociais se organizem, logo, a

luta dos movimentos negros para afirmar a contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira pode ser vista como uma maneira de organização social em prol da construção de uma identidade social; d) a memória é objeto de disputa e permeada de conflitos, políticos e ideológicos. Significa dizer que a luta dos movimentos negros para resgatar e ressignificar as memórias dos negros(as) se dá mediante disputas ideológicas e políticas por lugares sociais.

Vê-se em Nascimento (2019) que as memórias dos afro-brasileiros(as) se vinculam a um sistema racista histórico, envolvem violência, opressão e tortura, e manter essas lembranças é uma forma de ajudar os negros(as) brasileiros(as) a se organizarem na luta contra o sistema social racista. Por outro lado, é importante não esquecer que antes de escravizado(a), há uma trajetória histórica, com saberes, culturas e tradições. Ele entende que o Brasil construiu um tipo de racismo muito particular, um racismo mascarado, que se disfarça de democracia racial, interferindo também na memória social.

Um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. Com efeito, essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar da observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada “democracia racial”, cuja técnica e estratégia têm conseguido, em parte, confundir o povo afro-brasileiro, dopando-o, entorpecendo-o interiormente; tal ideologia resulta para o negro num estado de frustração, pois que lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho (Nascimento, 2019, p. 34-35).

Observa-se que a partir do que se convencionou chamar de “mito da democracia racial” (Guimarães, 2001) construiu-se uma falsa realidade sobre o cotidiano de negros(as) no Brasil. Percebe-se uma tentativa de afirmar uma memória coletiva oficial em detrimento da história e das memórias relacionadas ao período de escravização. Nascimento (2019) mostra que a ideia de democracia racial é um mecanismo de criação e controle da memória social. De acordo com Rossato e Gesser (2001, p. 16) “a composição multirracial, multiétnica e multicultural do povo brasileiro sempre foi parte integrante das atenções da elite dominante do país”. Os autores afirmam que a democracia racial nunca existiu no Brasil, ainda que no imaginário social se tente construir uma ideia contrária. Para Nascimento (2019, p. 35-36):

A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite minoritária brancoide, presumidamente de origem europeia. [...] *Os negros no Brasil*, de Donald Pierson, e *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre. Ambos fornecem uma visão suave, açucarada, das relações entre negros e brancos no país. [...] A falsa imagem de uma escravidão humanizada, benemérita, com certa

*Memórias afro-brasileiras e Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões a partir da obra “O Quilombismo”*

“liberdade”, tem sido atribuída não só ao Brasil como a toda América Latina. E isto ocorre sob a justificação frequente da mistura de sangue, de raças, como se idêntica miscigenação não tivesse ocorrido na própria escravidão norte-americana.

A partir da ideia de miscigenação e democracia racial o Brasil foi tentando construir uma memória nacional. A classe dominante e dirigente do país construiu mecanismos para impor os seus interesses de minoria branca sobre a população negra. Segundo Nascimento (2019) a partir de um certo nível de controle psicológico criou-se a imagem de um país com harmonia racial, miscigenado, sem conflito entre as diferentes raças. Ele aponta:

O Brasil oficial despendeu grande esforço tentando criar a ficção histórica segundo a qual o país representa o único paraíso da harmonia racial sobre a terra, o modelo a ser imitado pelo mundo. [...] Entre os mecanismos executores do linchamento social do afro-brasileiro, o supremacismo branco maneja várias ferramentas de controle social do povo negro, inclusive uma constante lavagem cerebral visando entorpecer ou castrar sua capacidade de raciocínio (Nascimento, 2019, p. 45).

No que se refere ao conflito de interesses em relação às memórias afro-brasileiras e o supremacismo branco com suas práticas racistas, a educação escolar também é vista como uma das ferramentas de controle social. Nascimento (2019) percebia que ao negro(a) brasileiro(a) era imputado diferentes violações, física, cultural e simbólica. Identificava que nas instituições escolares (do básico ao superior) havia pouco ou nenhum interesse em promover a cultura africana e afro-brasileira, dificultando a construção de significados positivos sobre as referidas comunidades e suas culturas. De acordo com Rossato e Gesser (2001, p. 17) é importante pensar em alternativas de enfrentamento ao racismo porque ele é um fenômeno já internalizado social e culturalmente, propagando-se “intra e intergerações”. Nesse sentido a educação escolar necessita problematizá-lo para superá-lo.

Referindo-se a este aspecto Nascimento (2019, p. 111) afirma:

Especialmente no Brasil, em tempo algum jamais se pensou em cursos sistemáticos de cultura africana em qualquer nível escolar. E dois chamados Centros de Estudos Africanos existentes nas universidades da Bahia e de São Paulo não têm passado de agências acadêmicas inúteis, completamente destituídas de significação educativa ou cultural para as comunidades afro-brasileiras.

Apesar de não ser o suficiente, muito já se avançou em termos educacionais contra o racismo, a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 são conquistas dos movimentos negros em relação ao currículo e aos conhecimentos escolares das culturas dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, que culmina nas políticas da EREER. Para Gomes (2012) a participação do movimento social negro foi, e ainda é, determinante frente aos avanços da luta antirracista no Brasil. Não somente em relação a uma educação escolar antirracista, mas também na busca por melhores

condições de trabalho, nos espaços da arte, da música, da religiosidade, enfim, no enfrentamento do racismo e da exclusão de diferentes lugares sociais, como apontado nas discussões de Nascimento (2019).

Em geral, a escola brasileira ainda é excludente para a população negra e pobre, pois organiza-se a partir de estruturas rígidas que pouco contribuem para o seu desenvolvimento (Gomes, 2001). Essa exclusão não refere somente ao não acesso, no caso dos negros(as), a exclusão ocorre também por meio da negação das suas culturas, identidades, historicidades, entre outros aspectos. A escola tende a negar as diferenças culturais e sociais inerentes aos múltiplos grupos que dela participam. Gomes (2001, p. 86) observa:

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento das diferenças.

A ERER é uma forma de estimular o reconhecimento das diferenças étnicas, raciais e culturais nas práticas pedagógicas, a fim de superar o racismo ainda presente nas instituições escolares (Silva, 2018). É uma política pública educacional curricular que envolve diferentes estratégias, políticas e ou pedagógicas, pensadas como mecanismos de enfrentamento ao racismo nas escolas. Pode ser entendida também como uma concepção do trabalho escolar, pela qual as instituições podem estimular “[...] reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros [...]”. Ela visa o reconhecimento histórico, identitário e a valorização étnico-racial propondo uma “[...] reeducação das relações entre negros e brancos” (Brasil, 2004, p. 5). Assim, a memória deve ser vista como um dos aspectos da trajetória da população afro-brasileira que deve ser resgatado.

Santos e Coelho (2013, p. 134) evidenciam que “Por muito tempo a história e cultura afro-brasileira e africana foram silenciadas na sociedade, sobretudo nas escolas brasileiras.” E, de acordo com a discussão, esse silenciamento e invisibilização da temática nos debates da educação geram efeitos negativos no que tange a vida em sociedade. As autoras afirmam que “[...] muitos cidadãos são vítimas de racismo, estereótipos, práticas xenófobas, intolerantes, discriminatórias e preconceituosas, além de uma cultura negra invisível, figurante no imaginário social, como bem se evidencia na historiografia brasileira.” Nessa percepção, é necessário descortinar no contexto das práticas sociais, em particular nas escolares, os

mecanismos pelos quais o racismo e seus traumas se perpetuam.

De acordo com Nascimento (2019), ainda que a experiência da escravização seja traumática e tenha deixado marcas negativas para as memórias afro-brasileiras, esse fenômeno histórico não deve ser simplesmente apagado sob a desculpa de superar o racismo. Apagar essas memórias, segundo ele, seria “[...] o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que nosso povo sobrevivesse” (Nascimento, 2019, p. 113). Apesar de a escravidão racial ser um trauma social, ela deve ser sempre lembrada. Ele afirma que tal passado é o que possibilita a compreensão do presente e do cotidiano vivenciado pelos(as) negros(as) brasileiros(as). Assim, o esquecimento desse trauma é uma negação do próprio presente. Entretanto, ele mostra que promover o esquecimento dessas memórias tem sido um esforço contínuo dos grupos dirigentes do Brasil. A respeito disso Nascimento (2019, p. 268) adverte:

Sabemos que erradicar a memória, suprimir a lembrança da história do negro-africano e seus descendentes, tem sido uma constante preocupação da elite que dirige o país. Mas os negros sabem que sem história, sem passado, não poderá existir um futuro para eles. Futuro que o negro terá de construir desde os escombros da desgraça que pesa sobre sua cabeça. Suprimir a lembrança é um escapismo fácil, no perdão e no esquecimento, do martírio dos africanos e seus descendentes, dos crimes cometidos principalmente no corpo e no espírito das mulheres africanas [...].

Do ponto de vista educacional, não se deve falar em suprimir essas memórias dos(as) africanos(as) e seus descendentes, elas devem servir para refletir sobre os lugares sociais que os(as) afro-brasileiros(as) ocupam na sociedade brasileira (Brasil, 2004). Seligmann-Silva (2003) mostra que há uma relação entre o trauma e memória. Para ele, as memórias resultam de lembrar e esquecer, rupturas e continuidades e, ainda que pareçam relações dicotômicas, precisam ser analisadas como processos dialéticos e complementares. No caso do racismo, significa dizer que as práticas educacionais antirracistas podem ser construídas a partir de um resgate das memórias que o próprio racismo já alterou (Araújo, 2004).

Em conformidade com a percepção de Nascimento (2019) sobre as memórias dos afro-brasileiros é possível concluir que a construção de um currículo escolar antirracista necessita considerar a história, as culturas, a arte, a música e toda a trajetória histórica de contribuição dos negros africanos e afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira. Ensinar a história da África e seus elementos culturais é possibilitar a construção de memórias para além das representações baseadas na escravização (Munanga, 2015).

A educação escolar antirracista pode resgatar novos significados para as memórias e

possibilitar a [re]construção histórica e humanizadora da população negra. No dizer de Nascimento (2019, p. 309) “Resgatar nossa memória significa resgatarmos a nós mesmos do esquecimento, do nada e da negação, e reafirmarmos a nossa presença ativa na história pan-africana e na realidade universal dos seres humanos”.

Pensar as práticas escolares como indutoras de pensamentos antirracistas exige atitudes que questionem as estruturas curriculares que invisibilizam os problemas oriundos das relações étnico-raciais. Gomes (2001, 2005) aponta algumas estratégias que podem minimizar e ou superar práticas racistas nos ambientes escolares. Tais estratégias envolvem reflexão sobre nossas representações, porque o racismo afeta a própria percepção da realidade; revisão de valores e padrões estabelecidos como verdadeiros; desconstrução do medo das diferenças no contexto escolar, superando assim as práticas homogeneizadoras; problematizar as teorias que fundamentam práticas discriminatórias e preconceituosas quanto a etnia e a raça; garantir na escola o princípio constitucional que proíbe o racismo; procurar conhecer a luta e as conquistas do movimento negro; discutir nas escolas a influência da mídia, religião, cultura, arte, música, e outros os movimentos culturais, na perspectiva da população afro-brasileira.

Ainda de acordo com Gomes (2005, p. 148) a busca pelo conhecimento sobre o racismo pode contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas. Ela argumenta que “O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista [...]” no contexto escolar. Ressalta-se que escola também contribui com a construção do pensamento social e formação dos sujeitos históricos no contexto das diferenças (culturais, étnico-raciais, religiosas, etc.). Segundo Candau (2011, p. 253) “A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”.

É preciso ponderar que não há visão consensual sobre o enfrentamento do racismo por meio das práticas escolares. Conforme Gomes (2005, p. 146):

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

É fundamental desconstruir esse entendimento de que a escola está desligada das lutas sociais, dos conflitos ideológicos, políticos e culturais, de que por meio das práticas curriculares busca-se apenas a “transmissão de conteúdos historicamente acumulados”. De acordo com Munanga (2015) por meio das práticas escolares o povo negro teve sua história, sua cultura, seus saberes, suas identidades, suas memórias, enfim, sua própria condição de humanidade inferiorizada, silenciada e negada. Isso mostra que no contexto escolar existem tensionamentos e conflitos, nos processos de ensino e aprendizagem, que buscam afirmar lugares sociais. Nessa perspectiva, a EREER pode ser entendida como uma das formas de assegurar os lugares sociais da população afro-brasileira e todos os seus aspectos socioculturais, incluindo as memórias.

Em conformidade com a discussão de Nora (1993) a despeito da necessidade de pensar sobre a construção dos lugares de memória (museus, estátuas, datas comemorativas, placas, monumentos, marcos oficiais, etc.) inferimos que a política da EREER no currículo escolar oficial, das escolas públicas e privadas, pode ser considerada uma estratégia para pensar os lugares de memórias, mais especificamente, um lugar de memórias em que se problematize as experiências e a condição social dos afro-brasileiros e afro-brasileiras, no sentido de resgatar, ressignificar e/ou construir memórias antirracistas.

No processo histórico de ressignificação das memórias afro-brasileiras, como parte da luta antirracista, a participação dos movimentos sociais assume um lugar determinante. De acordo com Santos e Coelho (2014, p. 133), no caso da construção de políticas educacionais antirracistas, “Não seria demasiado sublinhar a luta conjunta do movimento negro e indígena que resultou na promulgação da Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica do país [...]”. As autoras discutem que esses instrumentos normativos contribuem para a inserção de questões raciais no contexto escolar, possibilitando que se conteste ausências históricas. Afirmam:

Em síntese, a Lei 10.639/2003 contribui para inserir a questão “racial”, os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, Projeto Político Pedagógico, planos de ensino e as desigualdades “raciais” introduzidas no imaginário da Escola Básica (Santos; Coelho, 2014, p. 134).

Sendo a memória um aspecto inerente à realidade social e constituidora de identidades individuais e coletivas (Pollak, 1992; Jelin, 2002) conclui-se que é fundamental



pensar sobre a construção de práticas escolares considerando as memórias dos diferentes grupos sociais, que na escola participam. Em particular, a EREER precisa fomentar a reflexão, o resgate, o reconhecimento e a valorização dos elementos históricos, simbólicos e socioculturais que constituem as memórias das populações negras, como uma forma de contribuir para a desnaturalização do racismo, bem como, para a construção de lugares de memórias mais democráticos.

Munanga e Gomes (2016) afirmam que os negros(as) trazidos ao Brasil para servir ao trabalho escravo (economia) também trouxeram contribuições demográficas e culturais. Destacam que além força de trabalho a população negra contribuiu com o desenvolvimento populacional, a religiosidade, arte, música, a linguagem e a língua, entre outros aspectos. Deste modo, a memória da população negra não deve ser reduzida a simples escravizados que tem no trabalho a única contribuição para a sociedade brasileira. De acordo com o estudo de Nascimento (2019), a população negra sofreu e sofre múltiplas formas de violência, mas são sujeitos que resistiram e resistem cotidianamente pela sua sobrevivência, suas memórias e identidades, suas formas de manifestação religiosa, em geral, pela sua dignidade humana frente às diferentes práticas sociais de exclusão dos lugares sociais.

### **3- Considerações finais**

O estudo discutiu sobre memórias afro-brasileiras na perspectiva de uma educação antirracista. Dialogou com algumas ideias de Abdias Nascimento em sua obra *O Quilombismo*. Percebeu-se que as referidas memórias resultam de um contínuo enfrentamento ao racismo. Os negros e negras brasileiros(as) resistem e lutam para afirmar seus lugares sociais, suas memórias e sua história. Não só as memórias da população afro-brasileira são negadas, o cotidiano social imputa-lhes práticas racistas, nega suas identidades, culturas, religiosidades, suas contribuições na arte, na música, enfim, nega seu percurso histórico.

A discussão evidencia que a negação das memórias ocorre, inclusive, em espaços escolares. Assim, situamos a EREER como possibilidade de reflexão, resgate, ressignificação e valorização das memórias da população afro-brasileira. Consideramos que o currículo escolar oficial, a partir das práticas socioescolares entre os diferentes grupos sociais, na perspectiva de uma educação antirracista, se constitui em lugar de memórias. O diálogo sobre a memória como estratégia de antirracismo aponta que a construção de um currículo escolar antirracista precisa considerar a história, as culturas, a arte, a música e toda a trajetória de contribuição dos negros e negras africanos(as) e afrodescendentes para a construção da sociedade

brasileira. Conclui-se que ensinar a história da África e seus elementos culturais é resgatar memórias para além das representações baseadas na escravização racial.

### Referências

ARAÚJO, Emanuel. Negras memórias: o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 18, n. 50, p. 242-250, abr. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9984>. Acesso em: 28 out. 2022.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos; LAVERGNE, Rémi Ferdinand. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2018. E-book. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/191/200/577>. Acesso em: 28 out. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de março de 2004. Fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, [s. l.], n. 61, p. 147-162, nov. 2001. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-61/>. Acesso em: 10 out. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MUNANGA, Kabengele. À guisa de prefácio. In: NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. p. 15-22.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 10 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 22 jun. 2022.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2132>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos nas escolas brasileiras: mito ou realidade? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 123-148, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1472>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. **Revista Teias**, [s. l.], v. 15, n. 38, p. 122-146, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24471>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 59-88.

SEVERINO, Antônio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. E-book.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, mai./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

### **Sobre os autores**

#### **Mequias Pereira de Oliveira.**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA), Linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Culturas na Amazônia. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Participa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA). Servidor Público da Prefeitura Municipal de Bragança-PA. Participou como Bolsista do Projeto de Extensão “Inclusão Digital: Informática Básica para Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Bragança-PA (2017-2018)” e “Tecnologia Assistiva para Professores da Educação Escolar Quilombola e entorno de Manguezais da Área Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu” (2019-2020), ambos financiados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UFPA) por meio Programa Navega Saberes Infocentros.

E-mail: [mequias1988@gmail.com](mailto:mequias1988@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6736-5288>.

#### **Raquel Amorim dos Santos.**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta da UFPA, Campus Universitário de Castanhal, Faculdade de Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Membro do Comitê Científico do GT21 - Educação e relações Étnico-Raciais da ANPEd, Biênio (2021-2023). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: Política de Currículo, Formação Docente, Políticas de Ações Afirmativas, Feminismo Negro, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações étnico-Raciais, Infâncias e Crianças Negras.

E-mail: [rakelamorim@ufpa.br](mailto:rakelamorim@ufpa.br) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4817-0036>.

#### **César Martins de Souza**

Bacharel e Licenciado em História/UFPA, Mestre em Antropologia/UFPA. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente desenvolve Estágio Pós-Doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia e do Campus de

Bragança, ambos da UFPA. Investigador Externo do Centro de Estudios de la Argentina Rural/Universidad de Quilmes-Argentina. Editor-Chefe da Nova Revista Amazônica/UFPA.  
E-mail: [cesar@ufpa.br](mailto:cesar@ufpa.br) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4530-4844>.

**Ximena Antonia Díaz Merino**

Doutora e Mestre em Letras Neolatinas opção Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Saberes e Linguagens da Amazônia da UFPA - Campus Bragança - PA. Professora Adjunta de Cultura e Literaturas Hispânicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro /UFRRJ. Líder do GP CARDILLA: Cartografias do discurso decolonial literário e linguístico latino-americano. Atualmente é Coordenadora do Curso de Letras do DL do IM da UFRRJ. Desenvolve Estudos relativos aos sistemas de domínio e exploração resultantes do colonialismo e da colonialidade e suas ressonâncias na Literatura e na História dos espaços culturais da Amazônia, dos Andes e da Patagônia. Coorientadora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFF. E-mail: [ximenadm2@ufrj.br](mailto:ximenadm2@ufrj.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-3118>.

Recebido em: 25/03/2024

Aceito para publicação em: 29/09/2024