



REVISTA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE - RECS
Vol. 15, n.3, 34ª Edição, 2025
ISSN: 2237-1648 e-mail: revistaedu@unemat.br
<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>
<https://doi.org/10.30681/ecs.v15i3.13979>

MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE CULTURAL QUILOMBOLA: resistência e representação em contexto de racismo estrutural

COLLECTIVE MEMORY AND QUILOMBOLA CULTURAL IDENTITY: resistance and representation in a context of structural racism

ARTIGO

Jhon Cesar Pereira Moraes¹
Universidade Estadual de Goiás – UEG
E-mail: jhoncesarmoraes@gmail.com

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da memória coletiva na construção da identidade cultural das comunidades quilombolas brasileiros. Por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, analisam-se narrativas de vida, práticas culturais e valores civilizatórios presentes na obra *Narrativas Quilombolas: dialogar – conhecer – comunicar*, articuladas à teoria do racismo estrutural de Silvio Almeida. A investigação propõe compreender como essas memórias contribuem para a resistência simbólica e prática frente a um sistema que historicamente invisibiliza e subalterniza corpos e saberes negros. A memória coletiva, compreendida como elemento estruturante das identidades sociais, revela-se aqui como instrumento de luta política, fortalecimento comunitário e preservação cultural. A articulação entre cultura, memória e resistência apresenta-se como caminho para o reconhecimento e valorização das comunidades tradicionais no cenário educacional e social brasileiro.

Palavras-chave: Identidade cultural. Memória coletiva. Racismo estrutural. Quilombolas. Resistência.

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the importance of collective memory in constructing the cultural identity of Brazilian quilombola communities. Through qualitative and bibliographical research, we analyze life narratives, cultural practices, and civilizing values present in the work "Quilombola Narratives: Dialogue – Knowledge – Communication," articulated with Silvio Almeida's theory of structural racism. The investigation aims to understand how these memories contribute to symbolic and practical resistance against a system that historically renders Black bodies and knowledge invisible and subordinated. Collective memory, understood as a structuring element of social identities, is revealed here as an instrument of political struggle, community strengthening, and cultural preservation. The connection between culture, memory, and resistance presents itself as a path toward the recognition and appreciation of traditional communities in the Brazilian educational and social landscape.

Keywords: Cultural identity. Collective memory. Structural racism. Quilombolas. Resistance.

Editor deste número::
Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

A identidade cultural não é uma essência fixa, mas um processo dinâmico, social e histórico, profundamente enraizado nas experiências coletivas, nas práticas cotidianas e nas narrativas que atravessam gerações. Entre as comunidades quilombolas, esse processo assume contornos específicos, pois se fundamenta na oralidade, nos saberes ancestrais e na resistência simbólica frente a um sistema historicamente marcado pela exclusão racial e pela negação de suas formas de existir. A memória coletiva, nesse contexto, não é apenas uma evocação do passado, mas uma ferramenta de organização social e de afirmação de identidade frente às estruturas hegemônicas que insistem em invisibilizar essas populações.

O presente artigo, intitulado "Memória coletiva e identidade quilombola: resistências e narrativas em tempos de racismo estrutural", tem como objetivo geral analisar como a memória coletiva contribui para a construção e manutenção da identidade cultural quilombola, especialmente no enfrentamento das práticas de exclusão racial que persistem no Brasil contemporâneo. O estudo fundamenta-se na perspectiva crítica do racismo estrutural, conforme delineado por Silvio Almeida (2019), compreendendo que as desigualdades raciais não são desvios ocasionais, mas parte constitutiva da organização social, econômica e institucional do país.

A partir da análise de três obras centrais — o livro *Racismo Estrutural*, a coletânea *Narrativas Quilombolas: dialogar – conhecer – comunicar* (2017), e a apostila *Identidade e Cultura* —, este trabalho busca alcançar os seguintes objetivos específicos: (1) compreender os mecanismos de construção da identidade quilombola a partir das narrativas orais e dos saberes tradicionais; (2) refletir sobre o papel da memória coletiva como forma de resistência simbólica e prática; e (3) discutir o papel da escola na valorização e visibilidade das culturas afro-brasileiras, especialmente no contexto da educação básica.

A pergunta que norteia esta pesquisa é: como as narrativas quilombolas e a memória coletiva atuam na construção da identidade cultural e na resistência ao racismo estrutural no Brasil? Ao abordar essa questão, o estudo pretende contribuir para o debate educacional e social sobre a importância de reconhecer e valorizar as vozes quilombolas como parte essencial da formação da identidade brasileira, desafiando o silenciamento histórico que marca a experiência negra no país.

Justifica-se esta investigação pela urgência de se discutir práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar e social, rompendo com visões eurocentradas que ainda predominam nos currículos e nos discursos institucionais. Valorizar a memória coletiva das comunidades quilombolas é também um ato de justiça histórica, que reconhece essas populações como produtoras de cultura, saber e resistência. Trata-se, portanto, de um esforço para compreender que o Brasil, para ser verdadeiramente democrático, precisa se olhar por inteiro — com suas múltiplas vozes, histórias e territórios.

2 IDENTIDADE QUILOMBOLA E MEMÓRIA COLETIVA: entre a palavra e a luta

A construção identitária nas comunidades quilombolas está diretamente vinculada à memória coletiva, entendida como um processo vivo de produção de sentidos e de pertencimento social. Nesse contexto, a oralidade assume papel estruturante, pois é por meio dela que valores, saberes e práticas são transmitidos e atualizados no cotidiano comunitário, conforme evidenciam os relatos reunidos em *Narrativas Quilombolas* (Botão, 2017).

As narrativas orais, portanto, não se limitam à função de preservar o passado, mas atuam como mecanismos de explicação do mundo, de ensino comunitário e de organização social, exercendo funções educativas, morais e políticas que contribuem para a coesão e a continuidade da vida quilombola (Munanga, 1995; Botão, 2017).

A memória, neste contexto, não é apenas lembrança do passado, mas elemento ativo na produção da cultura e da resistência. O reconhecimento dos grãos como guardiões da história e a valorização das experiências dos mais velhos demonstram a potência das tradições orais na formação de sujeitos conscientes de sua história e de seus direitos, conforme destaca Munanga (1995). Assim, a centralidade da memória oral nas comunidades quilombolas contribui para a construção de uma consciência coletiva que articula passado e presente, fortalecendo práticas de resistência e a afirmação identitária no interior desses grupos.

As narrativas orais nas comunidades quilombolas podem ser compreendidas como práticas sociais que ultrapassam a dimensão individual e assumem caráter coletivo, contribuindo diretamente para a construção e a manutenção da identidade do grupo. Nesse sentido, tais narrativas constituem um patrimônio cultural partilhado, produzido por sujeitos quilombolas e direcionado à própria comunidade, revelando uma identidade coletiva complexa e multifacetada, conforme aponta Botão (2017).

Essa dinâmica também foi observada por Munanga (1995), ao destacar que cada narrador, ao compartilhar sua história, adiciona fragmentos a uma memória comum que se articula à vida social. À luz dessas contribuições, entende-se que as narrativas quilombolas não apenas preservam experiências passadas, mas orientam valores, condutas e modos de convivência, funcionando como elementos organizadores das relações internas nas comunidades (Munanga, 1995; Botão, 2017).

Podemos compreender a ideia do mito, conforme Viana (2018), explica em sua citação:

A tradição oral dos povos indígenas constitui um repositório de conhecimentos que transcende o tempo e o espaço, oferecendo uma visão holística do mundo onde cada elemento, desde as forças da natureza até os fenômenos sociais, é entrelaçado em um tecido simbólico que sustenta a identidade coletiva. Essa inter-relação entre os aspectos espirituais e materiais é fundamental para compreender a dinâmica de poder e a estrutura social que regem as comunidades indígenas, demonstrando como o mito e a memória se convergem para moldar uma cosmovisão que é, simultaneamente, tradicional e inovadora (Viana, 2018, p. 112).

No contexto das comunidades quilombolas, Botão (2017) relata que as narrativas orais também funcionam como um repositório de saberes, preservando valores, princípios e modos de vida que atravessam gerações. Tal como ocorre entre os povos indígenas, o mito nos quilombos não se reduz a uma explicação do passado, mas atua como elemento ativo na organização social e na definição das relações com o território, com o sagrado e com o coletivo (Viana, 2018). Para Botão (2017), a memória coletiva, expressa em histórias sobre a ancestralidade, a luta e a liberdade, constitui a base simbólica que sustenta a identidade quilombola, assim como nos mitos indígenas, os relatos orais quilombolas articulam o espiritual e o material, estruturando uma cosmovisão própria, na qual a resistência se exprime não apenas em atos históricos de fuga e enfrentamento, mas também na permanência de valores dos povos quilombolas. Dessa forma, tanto o mito indígena quanto a tradição oral quilombola tornar-se visível como estratégias de resistência e recriação do mundo, atualizando continuamente a cultura em contextos de opressão e silenciamento (Botão, 2017; Viana, 2018).

Botão (2017), reforça que essas memórias orais, contribuem para a manutenção da ordem comunitária ao apresentar, de forma sutil, modelos de comportamento desejáveis e condenar condutas que possam comprometer o bem-estar do grupo. Dessa maneira, elas atuam como mecanismos simbólicos de regulação social, prevenindo conflitos e reafirmando os princípios que sustentam a vida em coletividade (Munanga, 1995; Botão, 2017). Além disso, essas memórias não se restringem a um caráter normativo ou meras lembranças; nelas, o componente lúdico se articula ao educativo, criando espaços de aprendizagem por meio do imaginário, da brincadeira e da afetividade, reforçando os laços entre gerações e fortalecendo a identidade cultural do grupo (Botão, 2017).

A história da escravidão de africanos e africanas no Brasil constitui um dos processos mais violentos e estruturantes da formação social do país, deixando marcas profundas nas dinâmicas culturais, identitárias e linguísticas que ainda hoje atravessam a sociedade brasileira. Esse processo não pode ser compreendido apenas em termos quantitativos ou econômicos, mas como uma experiência histórica que produziu deslocamentos forçados, rupturas simbólicas e, simultaneamente, novas formas de organização coletiva e resistência. Estima-se que milhões de pessoas tenham sido trazidas compulsoriamente da África para o território brasileiro, como parte de um movimento transatlântico mais amplo que afetou diferentes regiões das Américas. Esse deslocamento forçado garantiu a força de trabalho que sustentou a economia colonial e a consolidação do mundo moderno, ao mesmo tempo em que promoveu encontros, tensões e ressignificações culturais que contribuíram para a emergência de uma consciência coletiva diaspórica, conforme discute Botão (2017).

No cotidiano da escravidão, homens, mulheres e crianças negras estiveram presentes em praticamente todos os espaços da vida social, desempenhando funções diversas que iam dos engenhos e lavouras aos serviços urbanos e domésticos. Essa presença contínua e multifacetada não apenas moldou a economia, mas também produziu contribuições profundas nos modos de vida brasileiros, visíveis na culinária, na música, na religiosidade, na linguagem e nas formas de organização comunitária (Botão, 2017; Viana, 2018).

Contudo, reduzir a experiência da escravidão à exploração e à violência implica invisibilizar as múltiplas estratégias de resistência construídas pelos sujeitos escravizados. Onde houve escravidão, houve também enfrentamento, seja por meio de práticas cotidianas de insubordinação, seja por ações diretas contra o sistema opressor, como destacam Domingues e Gomes (2013). Ainda, todo esse sofrimento não era justificado por justa resistência submetidas a regimes de extrema violência, as pessoas escravizadas não se resignaram: enfrentaram o sistema por meio de estratégias de sobrevivência e afirmação de sua dignidade. Realizavam atos de desobediência no cotidiano, como atrasos, sabotagens no trabalho, destruição de ferramentas, e também resistências mais diretas, como agressões a feitores e senhores, envenenamentos, incêndios e fugas (Domingues; Gomes, 2013).

Para Botão (2017), dentre as formas mais emblemáticas de resistência coletiva destaca-se a formação dos quilombos, comunidades organizadas por pessoas que escapavam da escravidão e buscavam reconstituir modos de vida autônomos, inspirados em princípios de liberdade, solidariedade e ancestralidade africana. Conforme destaca Botão (2017, p. 28) “Quilombo é uma palavra de origem banto (quimbundo) que, no Brasil, assume o significado de resistência das/dos africanas/os e de suas/seus descendentes escravizadas”. A experiência quilombola no Brasil insere-se em um contexto mais amplo das Américas, onde essas comunidades também existiram sob outras denominações, como os *palenques* na América espanhola, os *maroons* na América inglesa e os *grand marronage* na América francesa (Botão, 2017).

Botão (2017) explica que no território brasileiro, os quilombos e mocambos desempenharam papel fundamental não apenas como espaços de fuga, mas como territórios de reexistência, onde se construíam novas formas de viver em comunidade, baseadas na coletividade, na memória e na preservação cultural. Os quilombolas, como passaram a ser conhecidos, foram — e continuam sendo — agentes ativos na luta pela terra, pela identidade e pelos direitos, mantendo viva a resistência contra as estruturas de opressão herdadas da escravidão (Botão, 2017).

Em síntese, a memória coletiva pode ser compreendida como um fenômeno discursivo e social que estrutura identidades a partir da partilha de experiências simbólicas, linguísticas e históricas. Sob a perspectiva da linguística, especialmente nos campos da pragmática e da sociolinguística, a linguagem assume papel central nesse processo, pois é por meio do discurso que os sentidos são produzidos, negociados e legitimados no interior de um grupo social, conforme discutem Botão (2017) e Domingues e Gomes (2013).

Nesse sentido, a linguagem atua como mecanismo de ancoragem e atualização da memória coletiva, possibilitando que os sujeitos se reconheçam como pertencentes a uma comunidade por meio de narrativas compartilhadas. A diversidade discursiva, as escolhas lexicais e os gêneros mobilizados em contextos culturais específicos revelam como a memória não apenas se preserva, mas se transforma, acompanhando as dinâmicas sociais e históricas vividas pelos grupos.

Assim, a memória coletiva não se apresenta como um conjunto fixo de lembranças, mas como um processo contínuo de reelaboração discursiva, no qual o compartilhamento de relatos contribui para a produção de identidades coletivas marcadas pelo pertencimento, pela resistência e pela continuidade histórica. Desse modo, a memória coletiva configura-se como um eixo estruturante das práticas sociais e linguísticas, articulando tempo, linguagem e identidade na experiência histórica das comunidades quilombolas.

3 RACISMO ESTRUTURAL E INVISIBILIDADE DAS IDENTIDADES NEGRAS

Almeida (2019) argumenta que o racismo no Brasil não é um fenômeno episódico, mas estrutural, moldando instituições, políticas públicas e práticas sociais. Nas populações quilombolas, essa estrutura se evidencia na negação de direitos territoriais, na precariedade educacional e na invisibilidade histórica e cultural. Essa perspectiva sugere que o combate ao racismo requer intervenções que ultrapassem ações isoladas, abordando o funcionamento sistêmico das instituições.

A ausência da história negra nos currículos escolares, apontada por lideranças quilombolas, ilustra a ação do racismo estrutural na negação de memórias e identidades. Almeida (2019) enfatiza que, embora a forma de opressão possa ser menos explícita que no passado, ela persiste: “o negro é mantido como escravo de outra maneira... leva chicotada e não vê o chicote.” Esse exemplo demonstra a necessidade de políticas educacionais que integrem narrativas históricas diversas e valorizem saberes marginalizados.

A noção de racismo institucional constitui um marco conceitual relevante para a compreensão das dinâmicas raciais no interior das sociedades contemporâneas, uma vez que desloca a análise do plano meramente interpessoal para dimensões mais estruturais do poder (Almeida, 2015). Para Almeida (2019), a discriminação racial não se limita a atitudes isoladas de indivíduos, mas está entranhada em práticas e normativas das instituições que, de modo direto ou indireto, operam na manutenção de desigualdades historicamente construídas. Essas instituições, ao assumirem o papel de garantidoras da ordem social vigente, reproduzem valores e lógicas de exclusão que refletem a própria configuração racista da sociedade (Almeida, 2019). Sendo mais preciso, afirma Almeida (2019, p. 31) “Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Assim, para Almeida (2019), a reprodução do racismo pelas instâncias institucionais não deve ser compreendida como um desvio pontual, mas como expressão orgânica de um sistema social que legitima e perpetua assimetrias raciais.

Almeida (2019, p. 31-32), discorre:

A primeira é a de que, se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido.

Em síntese, não são as instituições que, por si, originam o racismo; elas o atualizam e o naturalizam porque estão inseridas em um tecido social cujo funcionamento estrutural se assenta, entre outros fatores, na racialização das relações sociais (Almeida, 2015).

A instituição escolar, enquanto parte integrante da estrutura social, não está isenta das tensões que perpassam a sociedade como um todo. De acordo com Almeida (2015), os conflitos relacionados a raça, classe e gênero não apenas atravessam o espaço escolar, como também se reproduzem por meio de práticas pedagógicas, administrativas e relacionais que, muitas vezes, operam sob a lógica da neutralidade. Tal neutralidade, no entanto, é ilusória para Almeida (2019), pois ao não reconhecer as desigualdades históricas e estruturais que afetam determinados grupos sociais, a escola contribui para a manutenção de um sistema que naturaliza a exclusão. Almeida (2019) utiliza-se do racismo como exemplo, manifesta-se de forma cotidiana nas relações entre estudantes, nas expectativas docentes e nos conteúdos curriculares que silenciam ou marginalizam saberes não hegemônicos. Almeida (2019) reforça que a ausência de políticas educacionais voltadas para o enfrentamento dessas questões, aliada à falta de espaços institucionais que promovam o debate sobre as múltiplas formas de opressão, evidencia a maneira como a escola pode atuar, mesmo que involuntariamente, como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais que ela deveria combater desde sua base formativa.

Para Almeida (2019) o racismo, portanto, não pode ser compreendido apenas como uma manifestação pontual de preconceito ou intolerância, mas como um elemento constitutivo da organização social, que se reproduz de forma contínua por meio de estruturas que naturalizam a desigualdade.

Mas o autor reforça que:

Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados (Almeida, 2019, p. 33).

Reconhecer esse caráter estrutural é fundamental para que ações antirracistas deixem de ser apenas reativas e se tornem parte de um compromisso político e institucional mais amplo, voltado à transformação concreta das relações sociais.

4 CONEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS ENTRE BRASIL E ÁFRICA

As histórias orais quilombolas configuram-se como um patrimônio cultural que transcende gerações, constituindo um elemento central na formação identitária das crianças e jovens dessas comunidades. Através da oralidade, essas narrativas promovem uma pedagogia própria, marcada pela vivência, pelo coletivo e pelo respeito à natureza, que se diferencia das abordagens convencionais presentes em grande parte do currículo escolar (Schreiber, 2016).

Ao considerar essas histórias no contexto educacional, evidencia-se que a escola frequentemente ignora ou subestima experiências culturais afro-brasileiras. Dessa forma, a incorporação dessas narrativas ao currículo não se limita à transmissão de conhecimento, mas se configura como um **ato político de valorização e reparação histórica**, capaz de afirmar a identidade e os direitos de crianças negras desde os primeiros anos da educação formal.

Schreiber (2016, p. 17), já trazia em sua pesquisa a reafirmação:

O negro teve sua identidade humana, cultural e religiosa negada historicamente, no decorrer dos séculos, e, mesmo na atualidade é possível ainda perceber atitudes preconceituosas contra os afrodescendentes (Schreiber, 2016, p. 17).

A negação histórica da identidade negra, em suas dimensões humanas, culturais e religiosas, não apenas marcou os séculos de escravidão e pós-abolição, como também continua operando nos espaços institucionais contemporâneos, incluindo a educação (Schreiber, 2016). Ao analisar o cotidiano escolar, percebe-se que essa exclusão opera tanto de maneira explícita, através de preconceitos evidentes, quanto de forma sutil e repetida, por meio de práticas que passam despercebidas, mas que reforçam estereótipos e inferiorizam crianças negras desde os primeiros contatos com a instituição. Essa compreensão mostra que a escola, longe de ser neutra, reproduz padrões sociais históricos, exigindo uma intervenção consciente por parte de educadores e gestores para promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e racial.

Como alerta Almeida (2019), o racismo não se apresenta como um evento isolado, mas como parte constitutiva das estruturas sociais, reproduzido pelas costas dos indivíduos e legitimado por tradições e convenções aparentemente neutras. A escola, nesse contexto, para Schreiber (2016), ao invés de ser um espaço de superação das desigualdades, frequentemente reforça dinâmicas excludentes — seja pela omissão diante de falas discriminatórias entre crianças, seja pela ausência de representatividade positiva nos materiais pedagógicos e currículos, ou quando existem estes materiais, são negligenciados seus trabalhos.

Como destaca Almeida (2019, p. 27) “o racismo estrutura as relações sociais e determina o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento”, o que evidencia a urgência de ações conscientes e transformadoras também nos primeiros anos da educação formal, onde as identidades em formação são diretamente impactadas por essas omissões institucionais.

Schreiber (2016), menciona um exemplo prático da exclusão racial, quando o papel de princesa é sistematicamente atribuído à criança branca, ou quando os traços fenotípicos eurocentrados são exaltados como padrão de beleza e comportamento, o que se evidencia é a internalização precoce de uma hierarquia racial construída socialmente e atualizada por práticas escolares aparentemente inofensivas. Para Schreiber (2016, p. 17) “na rejeição do cabelo afro e da pele negra” ao negar o cabelo crespo, silenciar os costumes afro-brasileiros ou invisibilizar heranças culturais negras no cotidiano escolar são manifestações de uma lógica que elege uma cultura como referência e subordina todas as demais.

Almeida (2019) nos alerta que o racismo se infiltra nos mecanismos mais sutis de convivência social, sendo menos uma escolha deliberada de discriminar e mais uma engrenagem funcional que sustenta a organização das relações sociais. Em concordância com Schreiber (2016), no chão da escola, essa estrutura ganha corpo nos gestos, nas escolhas pedagógicas e nas ausências significativas — aquelas que dizem, mesmo no silêncio, que algumas infâncias importam mais que outras.

Por outro lado, as crianças chegam à escola, também, carregando muito mais do que material escolar — elas trazem consigo formas de ver o mundo que aprenderam nos espaços em que vivem: na família, na igreja, nas conversas cotidianas, na televisão (Schreiber, 2016). Essas referências, muitas vezes, já vêm marcadas por preconceitos naturalizados, que não são

percebidos como problemáticos, mas que orientam o modo como a criança compreende o outro e a si mesma (Schreiber, 2016).

Um exemplo recorrente é a expressão "lápiz cor de pele", usada para se referir, quase automaticamente, ao tom claro, rosado, geralmente associado à pele branca. Ainda que pareça um detalhe, esse tipo de fala mostra, desde cedo, que se aprende a associar normalidade e humanidade a um único grupo racial. Essa lógica, muitas vezes silenciosa, reforça desigualdades antes mesmo que as crianças saibam o que é racismo. Como lembra Almeida (2019), o racismo estrutural não depende da intenção consciente das pessoas; ele opera enquanto práticas comuns — como o uso aparentemente inocente de uma cor de lápis — contribuem para afirmar uma visão de mundo em que algumas identidades são invisibilizadas e outras ocupam o centro. Na escola, esse aprendizado social prévio se manifesta em falas, brincadeiras e exclusões, mostrando que o combate ao preconceito precisa começar reconhecendo que ele já chegou, muitas vezes, com a criança na porta da sala.

De acordo com o Plano Nacional de implementação da Lei nº 10639/2003:

O papel da educação infantil, é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância de diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (MEC, 2014, p. 14).

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor na educação vai muito além da mediação de conteúdos básicos, ele se torna agente fundamental na construção de experiências que acolham e valorizem a diversidade. É na delicadeza do cotidiano escolar, nas conversas informais, nas escolhas dos livros, nas músicas e nas histórias contadas, que o educador pode (ou não) afirmar a pluralidade de vozes e vivências que compõem a realidade das crianças (Schreiber, 2016; Almeida, 2019). Para os autores, não se trata de apresentar uma única versão do mundo, mas de reconhecer que o universo infantil está inserido em uma sociedade atravessada por diferenças étnico-raciais, culturais, religiosas e de classe. Quando o professor reconhece essas múltiplas realidades e incorpora esse entendimento à sua prática pedagógica, ele contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e críticos, essa atitude requer intencionalidade e compromisso ético com uma educação que não naturalize desigualdades, mas que ofereça às crianças referências diversas para que possam se ver, se compreender e respeitar o outro desde os primeiros anos de vida escolar (Schreiber, 2016; Almeida, 2019).

Como podemos perceber, as conexões entre Brasil e África ultrapassam os registros históricos da escravidão e se estendem até o presente, marcando profundamente a identidade cultural, social e simbólica do povo brasileiro (Almeida, 2019). Essas relações foram tecidas por meio da diáspora forçada de milhões de africanos, que não apenas resistiram à violência da escravização, mas também deixaram marcas indeléveis nos costumes, na religiosidade, na culinária, na música, na linguagem e na organização comunitária. Para Almeida (2019), muito do que se considera tradicionalmente "brasileiro" tem raízes diretas nas culturas africanas trazidas e ressignificadas em território nacional.

Como destaca Munanga (2015), é preciso romper com a visão eurocêntrica que marginaliza as contribuições africanas, compreendendo que a construção da identidade nacional brasileira se deu em diálogo, muitas vezes forçado, mas também resistente com culturas africanas diversas.

Nas palavras de Munanga (2015):

A saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares (Munanga, 2015, p. 25).

Oliveira (2024), utiliza-se do legado de Gonzalez (2020), ativista negra que teve forte influência na luta negra contemporânea, que por sua vez, nos lembra que essa presença negra

não é apenas uma questão de identidade, mas também de linguagem, corpo e território, marcando profundamente o cotidiano brasileiro de maneira muitas vezes invisibilizada.

De acordo com Oliveira (2024), Gonzalez (2020) questionou com intensidade a idealização da “mãe preta” como símbolo de resignação e obediência no período escravista, propondo uma nova leitura para essa figura. Segundo Oliveira (2024), longe de representar passividade, a mulher negra desempenhou um papel-chave na preservação da ancestralidade africana, transmitindo valores, mitos e uma forma própria de ver o mundo às crianças sob seus cuidados, inclusive aos filhos dos senhores da Casa Grande. Foi essa presença silenciosa e persistente que permitiu a africanização da cultura no Brasil, sobretudo por meio do que ela chamou de “pretuguês” — o português falado no país tingido pelos sotaques e ritmos das línguas africanas.

Mencionando as palavras de Gonzalez (2020):

Com isso, mantiveram viva a chama dos valores culturais afro-brasileiros, que transmitiram a seus descendentes. E nisso também influenciaram mulheres e homens brancos, a quem aleitaram e educaram. Graças a elas, apesar de todo o racismo vigente, os brasileiros falam “pretuguês” (o português africanizado) e só conseguem afirmar como nacional justamente aquilo que o negro produziu em termos de cultura: o samba, a feijoada, a descontração, a ginga ou jogo de cintura etc. É por essa razão que as “mães” e as “tias” são tão respeitadas dentro da comunidade negra, apesar de todos os pesares (Gonzalez, 2020, p. 183).

As narrativas orais e os saberes transmitidos pelas mulheres negras desempenham papel central na preservação da cultura afro-brasileira e na formação da identidade coletiva. Por meio da oralidade, essas mulheres atuaram como agentes de resistência, garantindo a continuidade de valores, mitos e práticas culturais que estruturam a memória e o senso de pertencimento da comunidade negra (Oliveira, 2024). Essa atuação cotidiana evidencia que a cultura afro-brasileira não apenas sobreviveu às adversidades históricas, mas também constituiu mecanismos de afirmação de identidade e resistência simbólica frente às imposições da escravidão e da marginalização social.

No contexto escolar, essa herança cultural se torna um recurso fundamental para enfrentar o racismo estrutural e construir práticas educativas verdadeiramente inclusivas (Gomes, 2005). No entanto, a chegada da identidade negra à escola frequentemente encontra barreiras institucionais e pedagógicas. Em muitas situações, a complexidade da experiência negra é reduzida a categorias de déficit ou carência, transformando a diferença em problema e obscurecendo o potencial do aluno negro. A lógica meritocrática e assimilacionista da escola naturaliza essas desigualdades, responsabilizando o estudante por seu desempenho e reproduzindo hierarquias silenciosas que privilegiam a branquitude (Gomes, 2002; Almeida, 2019).

É essencial reconhecer que essas desigualdades não decorrem de escolhas individuais isoladas, mas de estruturas históricas, sociais e institucionais que moldam a experiência escolar e social do negro. Expressões aparentemente inocentes, como a valorização de traços eurocêntricos ou a noção de “lápiz cor de pele”, revelam como práticas cotidianas podem reforçar estereótipos e hierarquias raciais desde os primeiros anos de escolarização (Schreiber, 2016; Almeida, 2019).

Superar essas limitações demanda uma revisão ampla do processo educativo: não se trata apenas de alterar conteúdos escolares, mas de repensar práticas pedagógicas, abordagens docentes e estruturas institucionais, reconhecendo plenamente a identidade, a linguagem, o corpo e as experiências culturais dos estudantes negros como elementos centrais da aprendizagem (Gomes, 2002; Almeida, 2019). Uma educação que integra essas perspectivas contribui para o fortalecimento da autoestima, da consciência crítica e do senso de pertencimento, transformando a escola em espaço de valorização da diversidade e de afirmação da pluralidade cultural.

Assim, a síntese das experiências históricas, culturais e educativas evidencia que a preservação da memória afro-brasileira e a promoção da equidade racial são inseparáveis. O reconhecimento da resistência cotidiana das mulheres negras, a valorização das narrativas orais e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas configuram-se como estratégias fundamentais para consolidar uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas forme sujeitos conscientes, críticos e capazes de afirmar sua identidade e contribuir para a transformação social.

5 METODOLOGIA

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza básica, com delimitamento bibliográfico e abordagem descritivo-analítica. A escolha por essa metodologia se justifica pela intenção de compreender e interpretar, em profundidade, as relações entre identidade, memória coletiva e racismo estrutural no contexto educacional brasileiro, a partir de referências teóricas e narrativas culturais já consolidadas na literatura. A pesquisa bibliográfica consiste na seleção, leitura e análise crítica de materiais previamente publicados, permitindo uma construção teórica fundamentada em autores e obras de relevância na área.

Foram escolhidos três textos principais como corpus teórico: o livro *Racismo Estrutural*, de Silvio Almeida (2019), a coletânea *Narrativas Quilombolas: dialogar – conhecer – comunicar* (2017), e a apostila *Identidade e Cultura*. A seleção dessas obras foi orientada pelo critério de pertinência temática, buscando referenciais que abordassem, de forma crítica e consistente, as questões da identidade quilombola, da memória social como dispositivo político-cultural, e das estruturas históricas de exclusão racial que se reproduzem, inclusive, nos espaços escolares.

A análise dos textos não se limitou à descrição do conteúdo, mas envolveu um exercício interpretativo com base em categorias teóricas extraídas do material e relacionadas à realidade social brasileira, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas, ao currículo e à formação da identidade étnico-racial na educação básica. Assim, adotou-se uma perspectiva reflexiva e dialógica, que articula teoria e prática, considerando as implicações do racismo estrutural no cotidiano escolar e a necessidade de um ensino comprometido com a valorização da diversidade cultural.

Adicionalmente, foi feita uma triangulação teórica com contribuições de autoras como Nilma Lino Gomes e Lélia Gonzalez, com o objetivo de ampliar o escopo interpretativo e enriquecer o debate com olhares interseccionais sobre raça, cultura e educação. Essa construção metodológica permitiu o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, ancorada no compromisso ético e epistêmico com a transformação social por meio da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades quilombolas constroem e reafirmam suas identidades a partir de processos coletivos sustentados pela oralidade, pela ancestralidade e pela valorização de saberes que resistem historicamente ao silenciamento imposto por estruturas coloniais e racistas. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a memória coletiva, longe de ser apenas um acervo afetivo, funciona como estratégia política de resistência, rearticulação e afirmação da existência negra no Brasil. Em contextos marcados pelo racismo estrutural — como demonstrado por Almeida (2019) —, a preservação dessas narrativas torna-se um ato de enfrentamento simbólico e prático, desafiando as tentativas históricas de apagamento cultural e exclusão social.

A análise bibliográfica e crítica das obras selecionadas nos permitiram entender que a escola como instituição, tem papel fundamental nesse processo. Quando ignora ou minimiza o legado africano e afro-brasileiro na formação da identidade nacional, ela reforça desigualdades históricas e pedagógicas, reproduzindo o racismo institucional de forma velada — como alertam Gomes (2002) e Gonzalez (2020). Por outro lado, quando reconhece as múltiplas realidades que atravessam o cotidiano de seus estudantes, especialmente os quilombolas e afrodescendentes, a escola pode tornar-se espaço de reparação simbólica, valorização da diversidade e construção de novas narrativas.

Recolher, escutar e valorizar as vozes quilombolas não é apenas um gesto pedagógico, mas um posicionamento ético e político diante de uma história marcada por silenciamentos. Significa reconhecer que há outras epistemologias — orais, coletivas, ancestrais — que também produzem conhecimento e pertencem ao espaço escolar. Projetos educativos que incorporam essas vozes, como oficinas de contação de histórias, uso de literatura afrocentrada, e práticas interdisciplinares que abordem a herança africana com protagonismo, são ferramentas concretas de mudança.

Portanto, é imprescindível que escola, sociedade e Estado reconheçam essas memórias não apenas como parte da cultura nacional, mas como fundamentos de uma democracia verdadeira, que se pretenda plural e inclusiva. O compromisso com uma educação antirracista começa

pelo reconhecimento de que os quilombos, antes perseguidos como focos de desordem, hoje representam faróis de memória, resistência e reconstrução coletiva da dignidade negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

_____, Silvio Luiz de. Estado, direito e análise materialista do racismo. In: KASHIURA JUNIOR, Celso Naoto; AKAMINE JUNIOR, Oswaldo; DE MELO, Tarso. (Orgs.). *Para a crítica do direito: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas*. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Universitário, 2015.

BOTÃO. U. Dos S. **Narrativas Quilombolas**. São Paulo. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14M3PgvdZos3wTjFGogJfxHEL_MFW2BT7/view. Acesso em: 13.07.2025.

BRASIL. *Narrativas Quilombolas: dialogar – conhecer – comunicar*. São Paulo: SEE-SP, 2017.

DOMINGUES, Petrônio e GOMES, Flávio. Histórias dos Quilombos e memórias dos Quilombolas no Brasil: Revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03. **Revista ABPN**, v.5, 2013.

GOMES, N.L.. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Ricardo Henriques. (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. Ed.Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano* Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

MEC. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Brasília, 144 p. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista da USP**. n. 28, São Paulo, 1995.

_____, Kabengele. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVEIRA, Silva, E. Racismo e sexismo no Brasil: o que o feminismo de Lélia Gonzalez nos ensina?. **Revista De Filosofia Aurora**, 36, e202431371. 2024.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. *Orientações e dicas para trabalhos acadêmicos*. Curitiba: Ibpex, 2008.

VIANA, Carlos Eduardo. Mitos indígenas e memória ancestral. **Revista de Estudos Culturais**, v. 14, n. 2, p. 112–127, 2018.

VIANA, Carlos Eduardo. Mitos indígenas e memória ancestral. *Revista de Estudos Culturais*, v. 14, n. 2, p. 112-127, 2018.

SCHREIBER, L. do C. G. C. **Projeto Brasil e África: dois povos, uma história**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2018.

i Sobre o autor:

Jhon Cesar Pereira Moraes (<https://orcid.org/0009-0005-1166-5600>)

Mestrado em Estudos de Língua, Literatura e Interculturalidade - POSLLI/UEG (2022). Pós-Graduado em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga - SP/2019. Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP/2019), como bolsista do Programa Universidade para Todos - PROUNI. Atuou como professor do Ensino Fundamental na rede Geração 2000 pelo instituto Positivo - Nova Xavantina/MT/2017. Foi professor no programa Jovem Aprendiz pelo SENAI/MT/2018 a 2020. Atualmente é Membro do Grupo de Estudos do Discurso e de Nietzsche (GEDIN/UEG/CNPq) e docente do ensino fundamental do estado de São Paulo.

Como citar este artigo:

MORAES, Jhon Cesar Pereira. Memória coletiva e identidade cultural quilombola: resistência e representação em contexto de racismo estrutural. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 3, p. 120-130, 34ª Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma
publicação da Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil, iniciada em 2011
e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV –
DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES –
GOOGLE SCHOLAR