

## **MEMÓRIAS E IDENTIDADES:** a construção da ideia do “eu” e do “outro” na manutenção das exclusões raciais no contexto escolar

FARIAS, Luiza Silvestre de <sup>1</sup>  
COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira <sup>2</sup>

### **RESUMO:**

O presente ensaio tem por objetivo fazer uma reflexão sobre conceitos como identidade, diferença, inclusão e exclusão e contrapor com as vivências práticas e cotidianas da escola básica por uma professora de História iniciante na carreira docente. Este estudo foi desenvolvido com uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com o uso da pesquisa bibliográfica e do relato de experiência, que visa contrapor as diferentes narrativas acerca de estudos étnico-raciais e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Busca-se propor alternativas para como trabalhar questões étnico-raciais em sala de aula, desconstruir os mitos de submissão e rescindir com as representações falaciosas de negros enquanto seres inferiores compreende as tentativas de construção de educação plural e histórias diversas. Por fim, faz-se uma discussão acerca de como é necessário que não só professores estejam preparados para lidar com isso, mas todos os profissionais que fazem parte da escola e para além dele.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Educação étnico-racial; Identidade; Racismo; Pedagogias culturais

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Campus Natal, e professora da educação básica (ensino fundamental - anos finais) pela rede municipal de ensino de São Paulo do Potengi, luizasilvestre456@gmail.com.

<sup>2</sup> Profª Associada, Atuante na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Educação (CE) - Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), ademarcia.costa@ufrn.br.

## **1 INTRODUÇÃO**

Na escrita da História, diversos são os grupos excluídos, silenciados e marginalizados. Para além das negligências nas narrativas históricas, tais grupos e sujeitos ainda precisam lidar com as diversas opressões, sejam elas de cor, gênero, sexualidade, descendência ou religião. Inserir-se nesses espaços de memória e disputa são, para além de tudo, uma forma de resistência e de enfrentamento às deliberadas invenções, convenções e interpretações sociais pautadas principalmente por um olhar brancocêntrico, masculino, cis-héteronormativo, elitista, e eurocêntrico.

Diante disso, a memória desempenha um importante papel, pois, para além de ser uma faculdade especialmente humana que permite construir e contar uma história, ela também é responsável por gerar um senso de identidade e pertencimento a um determinado grupo ou sociedade. É também pela porta da memória que temos acesso ao passado construído e reconstruído pela afetividade e ativada por “gatilhos” que nos permitem atentar, lembrar e esperar de determinado momento ou situação. O patrimônio, nesse sentido, é uma forma de memória, bem como também é uma tecnologia pragmática de se relacionar com o passado haja visto que, para sobreviver, a(s) memória(s) precisam estar materializadas e arquivadas.

As histórias coletivas são marcadas por constantes disputas que enaltecem determinadas figuras e promovem símbolos de identificação ao passo que acabam negligenciando uma parcela que não se sente representada na materialização daquela memória. Exemplo nítido desse conflito são os monumentos erguidos em homenagem aos bandeirantes: uma memória pensada por uma elite branca e para uma elite branca. No entanto, tal ação acaba por excluir “memórias subterrâneas” de coletivos tidos como minoritários, como indígenas e escravizados, por exemplo. Em momentos de crise, diferentes percepções se contestam e as disputas entre si se afluam em sobressaltos bruscos.

## **2 METODOLOGIA**

Para a construção deste trabalho foi utilizado um levantamento bibliográfico acerca das temáticas envolvendo identidade e pedagogias culturais: Skliar, Maria Candau,

Tomaz Tadeu da Silva, Jacques Le Goff e Maurice Halbwachs. Utilizou-se também de estudiosos que pensam a(s) história(s) da África para além das narrativas e fontes europeias: Anderson Oliva, Chimamanda Adichie e Chinua Achebe. Foram utilizados outros autores, como Regina Celestino de Almeida e Darcy Ribeiro, para fundamentar questões relativas aos aspectos sociais dos diferentes grupos, nos diferentes espaços e nas diferentes temporalidades. Por fim, apresento um relato de experiência que visa contrapor as diferentes narrativas acerca de estudos étnico-raciais e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante séculos, a imagem que se construiu acerca das culturas negras, indígenas e da diáspora africana foi resultado de consecutivos estereótipos e simplificações de ideias que são recorrentemente associados ao continente ou aos fenótipos, e que foram pautadas a partir da visão que os ocidentais tinham dos outros, como aponta Oliva<sup>3</sup> (2008, p. 2).

Por muito tempo, tentou-se fazer uma história única e geral da humanidade, do Brasil e/ou do Rio Grande do Norte. O problema dessas tentativas, no entanto, é a falácia de que é possível construir uma narrativa de uma história única. Quando o Instituto Histórico e Geográfico foi criado, em 1838, diversos escritores deparam-se com os vários “Brasis” que formam o Brasil<sup>4</sup>. Ariano Suassuna, em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras<sup>5</sup>, pontua que “Euclides da Cunha identificou nossos dois países diferentes através de dois emblemas. O Brasil oficial, ele o viu na Rua do Ouvidor, centro da civilização cosmopolita e falsificada. E o Brasil real, no emblema bruto e poderoso do sertão”.

A premissa de que há vários “Brasis” dentro de um mesmo Brasil remonta à ideia de que a História do Brasil perpassa as questões étnicas e culturais do povo brasileiro, povo este que não é não é homogêneo e que, conseqüentemente, não produz narrativas equivalentes para diferente grupos; perpassa a ideia de uma construção narrativa compatível com os anseios daqueles que almejam a

---

<sup>3</sup>OLIVA, Anderson Ribeiro. *DA AETHIOPIA À AFRICA: as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna*. Revista de História e Estudos Culturais, Bahia, v. 5, n. 4, p. 1-20, dez. 2008.

<sup>4</sup> RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<sup>5</sup> Ariano Suassuna, Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, 9 ago. 1990.

manutenção de seus privilégios injustamente adquiridos. Essa dicotomia, como anteriormente mencionado, provoca, em momentos de crises, sobressaltos bruscos e abalos nas estruturas paulatinamente forjadas para excluir.

Acerca disso, Adichie (2019) pontua que: “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos”<sup>6</sup> (p. 28). A autora nigeriana contemporânea, quando apresenta tal ideia, inicialmente em sua primeira palestra no TED TALK, em 2009, nos apresenta a ideia construída e reconstruída de uma África e das populações negras em perspectivas negativas e superficiais que negam e negligenciam as demais histórias que marcam tais povos. Essas narrativas tidas enquanto “dominantes” simplórias e reducionistas acabam por contribuir com uma “história única” geradora de estereótipos incompletos que fazem uma história se tornar a única história.

Nesse sentido, Barbosa (2008) chama a atenção para o caráter marcadamente eurocêntrico que se estudam na academia e enfatiza a forma como se estabeleceu uma visão eurocêntrica do mundo, pontuando como está determinado o conhecimento da história da África, o interesse europeu pelo continente africano e a forma como paulatinamente historiadores negros e africanos edificaram seu próprio espaço de discursão no período pós-colonial.

Isto posto, vale considerar alguns passos que vêm sendo dados, principalmente após os anos de 1960, nessa luta para construir um espaço próprio para discutir a História da África em seus momentos coloniais, pós-coloniais e da diáspora. Um desses passos, com certeza e como aponta o autor, é buscar suas raízes mais remotas e defender a africanidade do Egito Faraônico, situado no Mediterrâneo antigo, região de onde teria surgido maior parte das civilizações indo-europeias (p.51). Reconhecer o passado e suas raízes é escrever parte da História Tradicional por tanto tempo negada e silenciada pela crença de que não havia o que ser contado já que não havia “grandes progressos” a serem considerados. Como sugerem alguns terapeutas, os primeiros passos são os mais difíceis, mas são também os mais importantes.

Os passos seguintes dizem respeito a utilizar fartamente a história oral como fonte de material historiográfico, em meados de 1960. Desde então, “a história oral passa a ser vista como um instrumental essencial para a construção de uma História

---

<sup>6</sup> ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

da África científica e descolonizada” (p 52). Para além disso, órgãos de divulgação do pensamento da intelectualidade africana e da diáspora também são criados ou ganham força nesse momento, assim como os congressos nacionais e internacionais que debatiam o assunto.

No que concerne a educação brasileira, em 2003 foi promulgada a Lei nº10.639/2003 que institui, enquanto obrigatório, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para instituições de nível fundamental e médio. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 modifica a Lei nº10.639/2003 e passa a estabelecer também a obrigatoriedade da temática indígena. Esse texto, no entanto, abordará apenas aspectos relacionados à implementação da Lei nº10.639/2003 por esta ter sido a primeira a ter sido adotada e por dar o tom em questões acerca de livros didáticos e a tentativa de efetivar a aplicação da lei.

O importante a destacar da implementação dessas leis é o público alvo atingido por elas: discentes do ensino fundamental e médio, deixando de fora o público da educação superior (como as licenciaturas, por exemplo). E, diante disso, fica o questionamento: como vamos formar nossos alunos conscientes de suas realidades raciais se os próprios docentes não estão sendo formados e preparados para lidar com isso em sala de aula?

Tratando-se do recorte espacial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na grade curricular do curso de História, curso no qual essas questões sofrem uma pressão maior para que tais temáticas sejam abordadas, a inserção dessas disciplinas (História da África e História Indígena), enquanto obrigatórias, só passou a vigorar em 2019, com a reforma da grade curricular que, passou, também, a inserir disciplinas voltadas à práticas enquanto componente curricular.

O impacto disso é, diretamente, a falta de preparo em abordar esses temas em sala aula, tratando-os apenas como temas de currículo turístico e calendário recreativo: trabalhar temáticas indígenas apenas no dia 19/04; ou questões relacionadas à temática negra no dia 20/11. Ora, é no ano em que a Lei nº 10.639/2003 completa seus 20 anos que temos a primeira turma de professores e historiadores formalmente obrigados a familiarizar-se com as discussões em sala de aula, seja na teoria ou na prática. Durante todo esse tempo, os pretos e indígenas

não foram vistos em sala de aula? Durante esses anos sua existência foi explicitada? Foram estes sujeitos vistos enquanto figuras cristalizadas no passado ou se destacam no tempo presente? Como mensurar os danos identitários no imaginário social dos atingidos por essa política falha?

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) desde que foi criado, em 1937<sup>7</sup>, é responsável por avaliar e distribuir os materiais didáticos que chegam às escolas do nosso país. O processo consiste em submeter um edital no qual as editoras interessadas submetem seus livros para avaliação. Uma banca examina questões de escrita, imagens, fontes e a forma como os sujeitos são dispostos: quem são, como são e quais lugares ocupam.

Por muito tempo, mesmo com a implementação da lei, muitos livros foram reprovados por não apresentarem pessoas negras ou indígenas em suas páginas. Nesse caso, esses livros eram inabilitados por não conter. Com o passar dos anos, todavia, tais sujeitos passam a se fazer presente nas laudas, ainda que de forma cristalizada no passado ou ocupando espaços e funções sempre subalternas e/ou depreciativas. As fichas avaliativas adotam, então, direcionamentos: o que espera-se ver e como espera-se ver. Um trabalho de formiguinha que, após 21 anos, parece começar a dar seus primeiros frutos.

Eu, enquanto estudava na educação básica, pensei que não havia indígenas ou quilombolas no tempo presente. O mito criado por Cascudo de que “não existem índios no Rio Grande” vigorou, em minha vida estudantil, até 2017, durante meu ensino médio. Foi um professor de História, negro, que começou a abordar isso em sala de aula. O mais absurdo disso é que, coexistindo no tempo e espaço, as suas

---

<sup>7</sup> Em 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro, instituto que passa a receber, em 1985, por meio do do Decreto nº 91.542 o nome de Plano Nacional do Livro Didático. Tais mecanismos estabelecem a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Em 1985, a edição passa a atuar com mudanças que podem ser percebidas até hoje:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (Fonte: gov.br)

existências ainda hoje são acobertadas/mascaradas por discursos hegemônicos que visam, desde sempre, o seu apagamento étnico e cultural, por meio da propagação de estereótipos reducionistas e depreciativos.

Ambientando no cenário da realidade educacional brasileira, os discursos tidos como “oficiais” ainda se limitam a crenças arbitrariamente estereotipadas de algumas etnias, como os povos indígenas, enquanto submissos, preguiçosos, aculturados ou simplesmente inferiores que precisam ser alcançados pela civilização ocidental para, assim, serem salvos socialmente. Durante muito tempo, os indígenas também sofreram com diversas políticas assimilacionistas, apagamento histórico e marginalização dos seus corpos e de seus saberes, frente a uma tentativa de manter a hegemonia e a soberania dos padrões brancos e europeus, o que Regina Celestino de Almeida chama de “tempo dos bastidores”<sup>8</sup>. Esse espaço de bastidores delegado ao passado refere-se a um período sincrônico, no qual não se levava em conta, dentre historiadores e antropólogos, os processos de mudança.

Com o passar do tempo, no entanto, essa perspectiva sincrônica passa a dar espaço ao plano diacrônico: compreende-se que não basta apenas entender a mudança, é necessário entender o motivo pelo qual mudou, a razão pela qual adquiriu-se determinadas características em um determinado tempo e espaço. Após esse novo prisma, as “minorias” passam a conquistar um espaço nos palcos: reconhecem-se as disputas políticas envolvendo questões étnicas e raciais enquanto ganho ou perda de direitos, bem como a possibilidade de agir, sobreviver e defender sua liberdade de ser e existir.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as narrativas históricas são feitas e refeitas para atender determinados interesses de grupos dominantes que prezam por uma memória que os exalte em detrimento da negação de direitos e de voz daqueles grupos oprimidos e marginalizados. No entanto, essa tentativa de silenciamento faz surgir gritos de resistência que ecoam por séculos e séculos.

---

<sup>8</sup> ALMEIDA, Regina Celestino de. “O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco”. In: \_\_\_\_\_. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 13-28.

Mas o quão dispostos a sair da nossa zona de conforto? É confortável ser racista; é confortável dizer que não existe racismo no Brasil e utilizar-se apenas dos dias 19/04 e 20/11 para dizer que estamos fazendo o nosso papel de “educadores anti-racistas”. É confortável porque até mesmo reconhecer-se enquanto racista, para então desconstruir-se, é um processo doloroso e que demanda tempo, estudo, paciência e escuta e muito cuidado. Ora, deve ser fácil ser um historiador ou escritor pensar a história e escrever suas narrativas a partir de um lugar de privilégio, no conforto, no suposto silêncio de uma sala afastada dos ruídos externos, enquanto desdenha, desmerece e despreza aqueles que clamam para que seus gritos sejam narrados tal como suas dores são sentidas.

Partindo do pressuposto de que é confortável ser racista, o quão dispostos estariam os professores universitários a mudarem suas bibliografias? Que condições têm os professores de escola básica para buscar uma bibliografia complementar ou cursos de formação que abordem essa temática? Quais as ferramentas são palpáveis de serem levadas para sala de aula para que se consiga trabalhar além do livro didático? Como pensar a transformação do sistema educacional brasileiro se nem mesmo a universidade e quem caracteriza a docência está disposto a mudar o mínimo que seja? Se o desafio é mudar as visões de mundo e enfrentar preconceitos, que ferramentas estamos tendo para enfrentar essas mazelas?

Muita coisa mudou desde a implementação da Lei 10.639/2003, de fato, mas isso tem demandado muito tempo e é um trabalho de formiguinha. Compreende-se que, para começar, é necessário o primeiro passo. Todavia, ficaremos somente nele? Tenho uma formação, no ensino fundamental (2006-2014), que não me possibilitou pensar a população negra, por exemplo, fora das senzalas. Onde esteve a efetiva aplicação da lei nesse período sendo que eu nem sabia que ainda havia remanescentes quilombolas naquele presente? Onde está a aplicação da lei agora que, quando uma aluna denuncia um caso de racismo e reporto para a coordenação, perguntam-me se só sei falar disso?

## REFERÊNCIAS

CHEBE, Chinua. **O nome difamado da África**. In: ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. pp. 82-99.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALMEIDA, Regina Celestino de. “**O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco**”. In: \_\_\_\_\_. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 13-28.

BRASIL, 2003.

CANDAU, Maria Vera. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. Rev. Espaço do currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

**Discurso de Dakar**. In: SCHURMANS, Fabrice. **De Hannah Arendt a Nicolas Sarkozy: leitura pós-colonial do discurso africanista**. MARTINS, Catarina et al. (Org.). **Novos Mapas para as Ciências Sociais e Humanas: artigos pré-Colóquio, e-Cadernos**, Coimbra, CES, p. 10-12.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93 p.

JORN, Rusen. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **DA AETHIOPIA À ÁFRICA: as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna**. Revista de História e Estudos Culturais, Bahia, v. 5, n. 4, p. 1-20, dez. 2008.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.