

PERTENCIMENTO ÉTNICO EM COQUEIROS: MEMÓRIAS ESCOLARES DE RESISTÊNCIA

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

Ah, quando eu estudava, eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia apresentar um trabalho, que o professor mandava, eles ficavam com gracinha. Os outros alunos da turma ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada; e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá.

(LUCIMAR)

INTRODUÇÃO

A história da cultura escrita está povoada de episódios tensos, em nada lineares, no que se refere à socialização dos espaços referenciais de inserção e participação efetivas, principalmente, para sujeitos-leitores provenientes de grupos historicamente marginalizados pelo poder sócio-econômico, e cujas possibilidades de aquisição da tecnologia ler/escrever foram, e são ainda hoje, dependentes de ações governamentais muitas vezes ineficazes e excludentes.

Considerado o Brasil um país de escolarização e imprensa tardias, é forçoso reconhecer que as políticas de acesso à leitura/escrita não chegaram a oferecer condições equitativas para toda a população, o que nos levou a manter, até meados do século XX, taxas de analfabetismo muito altas por todas as partes do país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Dentro desse cenário, muitas vezes desolador em relação aos bens culturais simbólicos disponibilizados, alguns segmentos da população encontra(va)m-se em maior desvantagem, a exemplo dos filhos da diáspora negra, mantidos legalmente fora da escola, ainda no século XIX, o que dificultou enormemente a posse de bens culturais indispensáveis a uma inserção social e econômica mais efetiva na sociedade letrada.

A leitura do texto escrito, para muitos brasileiros, foi-se constituindo um luxo quase inalcançável, na medida em que estudar dependia de muito esforço, sacrifício e força de vontade. Mesmo quando a escola abriu as portas para a tão necessária democratização da leitura/escrita, por meio da democratização do ensino, o fez de maneira opressora e estereotipada, suprimindo dos currículos escolares a História Cultural Africana e Afro-brasileira e patrocinado uma educação fundamentada pelo silenciamento das contribuições de matriz africana para a cultura nacional, interditando, portanto, espaços de identificação e pertencimento para muitos. Também é notório que para as pessoas da zona rural, ambientadas em locais distantes dos grandes centros urbanos, tal acesso faz parte de uma história de violência que necessitou ser questionada e transformada .

Nessa perspectiva, o presente texto objetiva discutir questões referentes ao pertencimento

étnico vivenciado em escolas brasileiras, tendo como horizonte referencial empírico histórias leitoras provenientes de entrevistas semiestruturadas (realizadas em 2009), em cujas teias encontram-se narrativas escolares rememoradas por Lucimar, Socorro e Aparecida, moradoras do quilombo contemporâneo Coqueiros¹, situado no Município de Mirangaba, Ba.

ITINERÂNCIAS LEITORAS DE (DES)COLONIZAÇÃO

O pensamento iluminista funda-se na exaltação da razão, na necessidade de operar um corte entre o que é mensurável, tangível, material e o que é fugaz, místico, espiritual. Nessa mesma trilha, as grandes narrativas do século XIX insistiram em buscar uma verdade inquestionável capaz de representar uniformemente realidades díspares e múltiplas. Em nome da cruzada estabelecida em torno do que foi considerado bom, belo e verdadeiro, muitos conhecimentos foram descaracterizados, desvalorizados e apagados, muitos discursos interditados e muitas ações discriminatórias fizeram-se necessárias para que a insana utopia da homogeneidade fosse experimentada, mesmo a custo de consequências catastróficas, não somente para aqueles cujas narrativas foram silenciadas, mas para toda a humanidade.

A existência de uma “verdade” maior a ser seguida tem essa propensão de criar a impossibilidade de aceitação de outros caminhos, narrativas ou vontades, tornando possível a intolerância, a violência e a banalização da injustiça social. Como nos ensina Maffesoli (2007, p. 29), em qualquer tempo-espaço, “a ideia de verdade continua sendo o lugar por excelência do dogmatismo, pedra angular de todas as ortodoxias, sejam religiosas, filosóficas ou científicas”. Por essa trilha, seguem os mecanismos segregacionistas geradores da discriminação e do preconceito, inclusive nos vários ambientes escolares onde a socialização dos estudantes, e demais integrantes desse universo formativo, acaba espelhando as relações desenvolvidas no contexto da sociedade mais ampla.

Se considerarmos a exclusão social, cultural, econômica e política das populações afrodescendentes, e aqui destaca-se mais especificamente àquelas situadas na zona rural, facilmente encontraremos raízes históricas que remontam ao período da escravidão, quando a negação da cidadania era uma constante em todos os aspectos da vida do africano e afro-brasileiro. A legislação da província da Bahia, por exemplo, entre 1835 e 1888, no que tange à formação intelectual dos escravizados, é muito clara. Sua composição consta de resoluções e regulamentos publicados para normatizar a instrução pública, de forma que a proibição do acesso à escolarização oficial é

¹ Coqueiros - Comunidade quilombola reconhecida e registrada no Livro de cadastro Geral nº. 06 - Registro 611-Fi. 121, em 3 1/05/2006 - Publicado no *Diário Oficial da União* em 07/06/2006, Seção 1, no. 108 – Folha 5. Situada no município de Mirangaba, a 270km da capital da Bahia, Salvador.

taxativa, a exemplo do art. 86, da Resolução n 1.561, ao determinar que os escravos não seriam admitidos à matrícula, pois não poderiam frequentar a escola primária” (FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA, 1996, p. 109).

Faz-se importante ressaltar que a Constituição de 1824 autorizava tais resoluções excludentes, visto ter restringido o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros, o que interditava o ingresso da população negra de nacionalidade africana. As práticas formais de letramento (aquelas oferecidas nas instituições educacionais) notoriamente foram usadas na tentativa de efetivação do *apartaid* sociocultural pretendido pelas elites. Nem mesmo o processo de catequização realizado pela igreja católica ofereceu contribuições representativas para o desenvolvimento da escolarização. As irmandades dos negros católicos, criadas pelo Estado português e subordinadas ao controle de religiosos brancos, portanto legitimadoras do sistema colonial, embora tenham oferecido contribuições para a formação cidadã e para a preservação da cultura africana, no que tange à educação formal, nada ofereceram até as primeiras décadas do século XX. O processo de aquisição da leitura e da escrita² dos cativos não estava presente nos planos da Igreja católica (GONÇALVES, 2000), coadunando com as ações excludentes do Estado.

A educadora alemã, Ina von Binzer, que viveu na zona rural da província de São Paulo, em 1881 e 1883, portanto em época próxima à abolição da escravatura, ao tratar da alfabetização dos afro-brasileiros já “libertos” pela “Lei do Ventre Livre”, Lei nº 2040/28/09/1871, diz: “Os pretinhos nascidos agora não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque mais tarde nada renderão.” (BINZER, 1994, p. 40-41)

O estigma de mercadoria, carregado por afro-brasileiros que precisavam dar lucro, não coaduna com participação social, com cidadania. Em sua grande maioria as crianças negras não encontravam o espaço formativo disponibilizado aos brancos, pelo menos àqueles mais favorecidos economicamente. Mesmo quando há interferência da lei, esta não é cumprida, ficando tudo a mercê da determinação do mercado, do lucro, da discriminação, principalmente, porque as autoridades governamentais não garantem a aplicabilidade da mesma:

[...] A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No

² Conforme Gonçalves (2000), as irmandades dos negros católicos não contribuíram para a escolarização dos africanos no Brasil, embora tenham preservado tradições africanas. Ao contrário dos Estados Unidos, onde o protestantismo foi marcante para a expansão da leitura e da escrita, em nosso país não há registros de ações educativas para os cativos. Não era preocupação da Igreja Católica a inserção dos negros na leitura dos evangelhos, embora, no século XIX, existissem irmandades em todo o país, todas em áreas urbanas.

interior, não há os mestres-escola rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar 20 a 50 animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada?... (BINZER, 1994, p. 128)

O texto da educadora ilustra a inexistência de escolas na vida da maioria dos brasileiros, no final do século XIX, estando indiscutivelmente excluídos, principalmente os afro-brasileiros, do seu universo físico e conceitual. Para Gonçalves (2000), mesmo com a criação dos cursos noturnos³, pelo Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1879, e ainda que a Reforma do Ensino Primário e Secundário, proposta por Leôncio Carvalho, em 1880, instituisse a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminasse a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas, a inserção dos africanos e afro-brasileiros livres não foi universalizada. A disponibilização da educação formal jamais teve o mesmo peso para toda a população brasileira, pelo contrário, em todo o século XX, a sua oferta é desigual, fragmentada e descontínua, de forma que segue excluindo, oprimindo e discriminando indivíduos e grupos considerados fora do padrão médio para o qual a escolarização foi, de fato, idealizada (LUZ, 2007).

Levando-se em consideração o acesso e a permanência dos afro-brasileiros no sistema oficial de ensino no Brasil, pode-se perceber a presença de múltiplas interdições. Portanto, não é de se estranhar que as ações compensatórias ainda sejam tão necessárias à eliminação das barreiras impostas à escolarização. Juntamente com os obstáculos legais, a dificultar a implementação de uma escolarização abrangente no país, e das condições sociais e econômicas desfavoráveis enfrentadas no cotidiano desses grupos fortemente racializados, inclusive no que tange à localização periférica em relação aos centros urbanos ou aos bairros nobres, faz-se necessário destacar o preconceito e a discriminação presentes no dia-a-dia da vida escolar, o que contribuiu para o afastamento de grande parcela da população negra das instituições educacionais.

Nesse sentido, caminharam muitas reivindicações do Movimento Negro quando ficaram evidentes as contradições impostas pela educação formal, quando o conhecimento letrado foi reconhecido como poderosa barreira de opressão para aqueles que não podiam desfrutar dos privilégios provenientes de sua posse, para os “não-herdeiros” do capital cultural ocidental (BOURDIEU, 2007). Por isso mesmo, as lutas do Movimento Negro passaram a se concentrar em torno da cultura e da educação. Conforme Gonçalves (2000), a primeira grande proposta “visando ao desenvolvimento moral e intelectual do negro brasileiro” foi redigida em 1936, pelo então presidente da Frente Negra Brasileira, Raul Joviano de Amaral. A proposta contemplou “um

³ Gonçalves (2000) aponta a presença de africanos em cursos noturnos oferecidos por abolicionistas e republicanos, entre outros, em províncias como a de Rio Grande do Sul. Entretanto, chama a atenção para o fato de que essa não é uma experiência universal. Pelo contrário, na mesma província a instrução dos negros, cativos ou libertos, era vetada em outras instituições escolares.

programa de ação que se estrutura em três eixos: agrupar, educar e orientar” (GONÇALVES, 2000, p. 342), evocando a mobilização e denunciando os efeitos perversos do ensino oferecido nas escolas de maioria branca. A educação, por meio do ensino formal, passa a ser uma maneira de forçar a entrada nos espaços de ascensão social reservados à elite branca, como destaca Gonçalves (2000):

[...] no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337)

As reivindicações também se referem à preservação e manutenção dos conhecimentos ancestrais que não poderiam ser engolidos pelas políticas de homogeneização cultural. Desse modo, a escola encontra a sua tarefa mais urgente: fazer dialogar saberes construídos pelo paradigma da diferença, sem provocar uma hierarquia valorativa excludente para o afro-brasileiro. Não bastaria garantir o acesso às instituições escolares, outro conjunto de reivindicações tornou-se necessário para que a educação formal começasse a funcionar a favor da valorização da cultura africana e afro-brasileira, podendo colocar-se como fator de inclusão sociocultural.

Atualmente, entende-se que a necessidade de se reeducar as relações étnico-raciais no país é urgente, perpassando por todas as relações intersubjetivas estabelecidas na sociedade, principalmente na escola, onde uma ação ampla e competente no combate ao racismo mostra-se essencial. Nesse sentido, faz-se pertinente destacar, no âmbito das políticas afirmativas, a Lei nº 10.639/03, em sua missão de garantir que o tema das relações étnico-raciais esteja presente na pauta das discussões (e ações) da educação brasileira, mesmo que a sua efetivação siga impondo desafios nada fáceis de superar, quando exigem disponibilidade política, nem sempre presente em todas as frentes de luta. Nessa perspectiva, pode-se refletir que uma práxis pedagógica eficaz de leitura somente pode apresentar-se, dentro do campo educacional, como possibilidade de superação das práticas homogeneizadoras e excludentes, quando comprometida com a equidade sociocultural.

COQUEIROS: MANEIRAS DE LER, FORMAS DE PERTENCER

Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente... Se é verdade que o que eu digo é produto das circunstâncias nas quais me constitui leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar dessas circunstâncias. (BOURDIEU, 2001, p. 233-234)

Coqueiros situa-se na zona rural da região Nordeste, tem uma população com um nível de renda considerado baixo e compõe-se, em sua maioria, de afro-brasileiros, o que, segundo o IBGE (2008), submete seus moradores e moradoras a dificuldades maiores em relação ao acesso e à progressão na educação formal. Essas três categorias de exclusão também são destacadas por Galvão e Di Pierro (2007), quando, ao tratar do analfabetismo no Brasil, afirmam ser a sua prevalência um fenômeno mais fortemente presente em determinadas regiões geográficas, principalmente em alguns subgrupos étnicos e socioeconômicos da população. Sendo assim, “as chances de permanecer analfabetos são muito maiores para quem provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 62)

É nessa linha que Dona Elza destaca, em sua história de leitura, a necessidade de um investimento extra-escolar para a aprendizagem da escrita do próprio nome: *Nem tudo eu sei ler, mas umas coisas assim aprendi por mim mesma. Eu fui esforçando, fazendo meu interesse em casa, fazendo força, até assinar meu nome, uma coisa assim que não seja muito difícil eu faço.*

É preciso considerar que dentre as formas de interdição social impostas ao afro-brasileiro no tocante à escolarização, talvez, a mais eficiente tenha sido a discriminação sofrida por conta do racismo. O ambiente escolar, pouco acolhedor, têm sido apontado em pesquisas divulgadas constantemente (MUNANGA, 2005; NASCIMENTO, 2003; PINTO, 1993; SILVA, 1995) como um dos locais onde as relações interraciais têm se apresentado mais conflituosas para as crianças e jovens, no Brasil. Seja por meio do currículo, do material didático ou das relações entre alunos, professores e funcionários, a escola abriga uma série de contradições e silenciamentos incapazes de problematizar a condição afro da maioria de seus alunos, principalmente se considerarmos a escola pública, e ainda mais aquelas situadas na zona rural, a exemplo de muitas comunidades remanescentes de quilombos.

As narrativas colhidas em Coqueiros confirmam os estudos desenvolvidos nessa perspectiva. Assim, quando fala das dificuldades enfrentadas durante os estudos, a professora Lucimar não tem dúvidas de que a maior refere-se ao enfrentamento do preconceito: *A maior dificuldade que eu enfrentei era porque às vezes a gente era muito discriminado. Muitas vezes até pelos próprios professores que ficavam chamando de negro da grotta, e essas coisas.*

Pinto (1993) evidencia essa faceta negativa da escola, tanto em relação às práticas cotidianas de convivência, quanto ao material escolar totalmente voltado para a valorização do branco europeu. A autora destaca ainda uma tendência presente na sociedade brasileira de compreender a população afrodescendente como população pobre, o que acaba redundando em uma formação escolar de pouca qualidade, pois destina à criança negra para escolas carentes, sem estrutura física, pedagógica ou humana adequadas, inclusive por conta da formação lacunada dos professores. As experiências estudantis de Socorro ratificam essa situação:

O pessoal de Mirangaba chamava nós os negro da grota. Diziam: 'os negros da grota chegou'. Chamava a gente direto. Quando o F4000 saía com a gente da frente da escola, eles gritavam: 'os negro da grota já vai, oh, os negros da grota já vai'. Incomodava, irritava, irritava de tá sendo discriminado todo o tempo. Era um preconceito que até hoje eles ainda tem. Não tá muito mais como era, mas ainda discriminam. E muitos de nós não querem ser negros, diz que os maiores preconceituosos são os negros, mas nem tanto (grifos da pesquisadora).

“Os negros da grota” é uma expressão claramente depreciativa e preconceituosa utilizada em referência aos estudantes de Coqueiros. O duplo preconceito vivenciado em tal ocasião fundamenta-se em representações negativas construídas acerca dos afro-brasileiros da região: (a) são chamados de negros, em tom pejorativo, para ressaltar a condição de suposta inferioridade racial; (b) são estudantes provenientes das localidades rurais, portanto, moradores da grota, local fechado e considerado, no senso comum, morada de animais “selvagens”. Trata-se de uma construção linguístico-ideológica carregada de força semântica discriminatória e que reforça a presença do estereótipo tribal, comumente utilizado quando se pretende mostrar os africanos ou afro-brasileiros, como um povo primitivo, sem cultura, alienado em relação aos conhecimentos científicos (FERREIRA, 2004). A negação da diferença presentifica-se por meio da ação de depreciar determinadas características étnicas, o que favorece a legitimação da supremacia branca, internalizada através dos já-ditos constitutivos do discurso, nesse caso o discurso do preconceito.

Dalmir Francisco (2006, p. 145), ao discutir a invisibilização do negro na sociedade brasileira “na mídia, nos discursos políticos, e até mesmo em certo nível de produção científica”, destaca algumas formas contemporâneas de discriminação que se tornam pertinentes também para as discussões acerca do ambiente escolar. A primeira forma descrita, “o esforço de naturalização da discriminação racista do negro”, pode ser compreendida como a condenação da discriminação frontal, ao tempo em que nega o esforço de resistência à opressão pelo negro; “condena-se o racismo, mas se tenta reprimir a existência do movimento social negro”, por exemplo. Na escola essa negação acontece por meio de uma tentativa de se colocar “panos quentes” quando o conflito racial acontece. As condenações em relação às posturas racistas são amenas e, não raro, vêm acompanhadas de um ‘deixa prá lá’, ‘não vale a pena’, o que contribui para a naturalização da discriminação, entendida como acontecimento sem muita importância, logo, não merecedor de uma posição mais enfática.

Uma outra forma de discriminação, discutida por Dalmir Francisco (2006, p. 145), o “esforço de narrativa do negro como um ser sem história”, dispensa maiores explicações, principalmente se considerarmos o apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira dos currículos e materiais didáticos escolares ou a folclorização de suas narrativas, valores e comportamentos quando se fazem presentes. Já o “esforço de narrar o negro como um ser

socialmente isolado”, busca negar a dignidade e o engajamento social. Em Coqueiros, isso ficou bastante claro no termo *negros da grotta*, além de estar também presente no cotidiano das aulas quando jovens e adolescentes retraem-se diante do universo predominantemente branco a que são submetidos, o que nos leva à última forma de discriminação, ainda segundo o autor supracitado, “o esforço de afirmar o negro como um ser sem vontade e sem voz”, como se precisasse de quem o representasse, de quem falasse por ele. Esses mecanismos subliminares presentes no dia-a-dia da escola ratificam crenças racistas que, embora já estejam sendo questionadas, ainda figuram com força nas relações intersubjetivas entre negros e não-negros.

Os discursos aqui elencados destacam-se por fazerem circular traços diferenciadores de um lugar social demarcado com intensidade e, muitas vezes, internalizado, gerando conflitos identitários alimentados por imagens negativas e estereotipadas atribuídas ao afrodescendente. O comportamento de autorrejeição comentado acima por Socorro, *muitos não querem ser negros*, ratifica a existência de conflitos étnico-raciais na construção identitária de jovens e adolescentes em período escolar, inclusive quando a moradora evidencia a tendência social de responsabilizar os próprios *negros* pelo preconceito.

O estereótipo, que segundo Bhabha (2007, p. 105), “[...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”, funciona como esse horizonte conceitual a ser naturalizado pela repetição: são negros e da grotta. Essa internalização inconsciente faz com que o estereótipo ganhe corpo e ratifique a ideia de que ser negro não é bom ou não é bonito. Temos então a negação do “jogo da diferença”, como afirma Bhabha (2007, p. 117):

[...] O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (grifo do autor).

As relações psíquicas e sociais enormemente dificultadas por uma ideologia que impõe o branqueamento fazem com que os sujeitos expostos aos efeitos de tal negação sintam-se estigmatizados e tentados a rejeitarem-se a si próprios. Dessa forma, a escola, que poderia contribuir para a superação da discriminação, acaba ratificando a sua permanência, sendo *locus* de proliferação do preconceito. Entretanto, a resistência é uma constante, fazendo-se perceber de múltiplas maneiras. Quando questionada acerca da reação às agressões verbais sofridas, Lucimar diz: *Não, não reagia não. Ficava lá, quietinha, no canto. Não reagia não*. Entretanto, essa postura inibida e conformada, na realidade, configura uma situação aparente, posto que, ao tratar das notas, Lucimar afirma ser o estudo, o bom desempenho escolar, uma forma de responder às agressões e de

mostrar que *os negros da grota* têm um valor efetivo na comunidade que os estigmatiza.

Ah, quando eu estudava eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia... assim... apresentar um trabalho que o professor mandava, sempre eles ficavam com gracinha, os outros alunos da turma, ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada, e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá.
(LUCIMAR)

Notadamente, Lucimar faz da sua condição de leitora, espaço referencial problematizador do pertencer. As notas *melhores que as deles lá* representam a resistência de quem não se deixa abater pelo preconceito e, portanto, consegue jogar impondo regras próprias. Entretanto, é preciso reconhecer que a estigmatização continua necessitando de ações efetivas de combate. Nessa perspectiva, Lucimar deixa clara a necessidade de se tratar da questão na atualidade, inclusive apontando a carência das condições materiais disponíveis, quando diz: *Eu mesmo, os trabalhos que eu faço, assim, são mais conversando com eles. Eu acho que é muito importante... porque eu mesmo ainda tenho aluno, lá na sala, que ainda não gosta... assim... que fale que ele é negro.*

A referência feita por Lucimar acerca da autorrejeição protagonizada nas salas de aula onde leciona, é mais frequente do que se possa imaginar, principalmente, quando não se atentou para as questões referentes ao racismo persistente no cenário educacional brasileiro. Em parte proveniente da ausência de um projeto de educação efetivamente inclusivo, a situação vai-se repetindo, visto que as crianças, leitoras natas, percebem, nas relações escolares fortemente racializadas, que as diferenças fenotípicas entre negros e brancos denotam a inferioridade atribuída socialmente aos primeiros. Essas desigualdades naturalizadas são o grande motor da autorrejeição vivenciada por muitos jovens estudantes devendo ser questionadas, problematizadas e desconstruídas duramente. Nesse sentido, fica patente o necessário enfrentamento das armadilhas discursivas que situam os descendentes africanos em espaços culturais insignificantes e que aprisionam “[...] o negro em lugares em que sua identidade só pode ser delineada através de utopias e anacronias que desarticulam a sua efetiva integração na sociedade como cidadão” (FONSECA, 2006, p.145)

Levando-se em consideração a ambiência de uma sociedade classista; que elege iluminados para a assunção e o apoderamento de cargos e funções, que investe maciçamente na formação, atualização e aquisição de tecnologias; que exerce um poder simbólico por meio de palavras, discursos, mensagens sub-reptícias, tão potentes em aprisionar e manipular, é forçoso lançar um olhar crítico para a ação subversiva do ler, enquanto reflexão e ação sobre o mundo, como nos afirma Zilberman:

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediada pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída

a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar sua eficiência. (ZILBERMAN, 2001, p. 38)

Assim, ao desvendar as relações mais estreitas estabelecidas entre as mais variadas formas de ler e a importância que as mesmas exercem na concretização da vida das pessoas, os responsáveis pelo trabalho pedagógico podem contribuir no sentido de superar uma visão ingênua de que as práticas leitoras não se inserem na problemática das demandas sociais, para compreendê-las enquanto parte preponderante da disputa político-social pelo poder. O delinear de uma nova identidade leitora, configurada para além dos estereótipos, precisa encontrar nas escolas o espaço da contradição, para que “os conhecimentos subjugados daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimento e esperança raramente são tornadas públicas” encontrem eco, amplitude e validação. (MCLAREN, 1997, p. 266) Dessa forma, faz-se relevante destacar, ainda segundo McLaren (1997, p. 248), que “qualquer currículo emancipatório deve enfatizar as experiências dos alunos”, experiências, entendemos, que estão intimamente relacionadas à formação das identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das inovações tecnológicas e dos avanços científicos, continuamos trabalhando sob a égide de uma concepção etnocêntrica de educação, leitura e leitor; somos tão elitistas e preconceituosos quanto nossos antepassados, tão criticados. Falamos em hipermídia, hipertextos, sistemas informatizados, redes de computadores, entretanto não asseguramos sequer o direito básico da alfabetização para todos. Falamos em multiculturalismo, múltiplas histórias, vozes plurais, concepções diferenciadas das manifestações culturais, mas ainda estamos à cata de soluções para questões elementares da sobrevivência humana. Propalamos o respeito às diferenças, entretanto não conseguimos, sequer, efetivar uma postura pedagógica que ultrapasse a simples tolerância ou aceitação do que nos é diferente. Basta observar os índices de analfabetismo do país, inclusive funcional e digital, para perceber que um investimento rigoroso precisa ser feito no sentido de propiciar uma formação mais eficaz, para além da domesticação mantenedora da “ignorância”.

A relevância atribuída à leitura, à educação formal, enquanto bem cultural, e a certeza de sua funcionalidade para a vida prática das pessoas são convicções historicamente presentes nos horizontes simbólicos dos brasileiros, ratificando a necessidade sentida no tocante à apropriação social da leitura/escrita. Nesse sentido, o papel da educação torna-se fundamental para fazer dialogar as construções socioculturais e identitárias individuais e coletivas, de forma que as representações construídas em práticas aprendentes cotidianas não se distanciem daquelas

pretendidas por instituições educativas. As memórias leitoras vivenciadas em Coqueiros, como representação microssocial de uma realidade mais abrangente, atestam a necessidade de implementação de um currículo multicultural crítico voltado, para além da compensação escolar, à problematização das identidades culturais, sob pena de continuar enxertando o currículo eurocêntrico de atividades e conteúdos “extraordinários”.

Potencializar o debate crítico multicultural presente na contemporaneidade pressupõe reconhecer, na atribuição de sentidos ao mundo sociocultural, o terreno de luta das identidades. A formação de uma identidade leitora, em sua interconexão com a formação das identidades socioculturais, precisa de uma pedagogia inovadora, que se faça terreno profícuo de atuação do diferente, do polissêmico, do multicultural. As instituições formativas, ao ensinar a ler/escrever, precisam otimizar espaços propícios à invenção do pertencer, como nos ensinam as trajetórias leitoras vivenciadas em Coqueiros.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 4. Reimp. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BINZER, Ina von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Trad. de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 117-151.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-116.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. Diretoria de bibliotecas públicas PÚBLICAS. Legislação da Província da Bahia sobre o Negro: 1835-1888. Salvador, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais 2008**: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios.

Disponível em

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticiavisualizada.php?idnoticia=1233&idpagina=1>>.

Acesso em 10 de outubro de 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LUZ, Itacir Marques da. Negros com-passos letrados: a ação educativa da sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco (1840-1860). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Trad. de Lúcia Pellanda Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1986.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Sammus, 2003.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do Negro: ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. n.º 86. São Paulo, p.25-38, ago. 1993.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). **Cadernos Negros**, três décadas: ensaios, poemas, contos. São Paulo: Quilombhoje: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.