

EDUCAÇÃO COMO AÇÃO CULTURAL PARA AUTO-DETERMINAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO ENTRE ESTUDANTES DA PERIFERIA MACEIOENSE

Clébio Correia de Araújo¹

RESUMO

Quais os desafios que se apresentam para a educação face ao caráter cada vez mais multicultural que as sociedades atuais têm assumido? Este trabalho de pesquisa se propõe a refletir acerca dessa questão, focando especificamente o caso da sociedade alagoana. A partir da realização de um estudo de caso do tipo etnográfico (André, 1995), envolvendo estudantes de escolas públicas da periferia maceioense, são tecidas diversas considerações acerca da necessidade de que a educação para uma vida social multicultural seja pensada intrinsecamente como ação cultural. No desenvolvimento desse raciocínio, são apontadas as características pedagógicas desse tipo educação, ressaltando a natureza relacional das identidades sociais e da produção do conhecimento (Hall, 2003; Woodward, 2000; Silva, 2000; Semprini, 1999; Santana, 2003; McLaren, 1997) como aspectos norteadores da metodologia empregada em ambas experiências. Por outro lado, são realizadas várias incursões no campo da história alagoana dialogando com autores diversos (Verçosa, 1996; Almeida 2003, Carvalho, 2000) no intuito de indicar que, em Alagoas, predomina uma pedagogia das relações sócio culturais que desencontra e invisibiliza os sujeitos pertencentes aos segmentos mais pobres e oriundos dos grupos étnicos historicamente inferiorizados e explorados economicamente. Diante desse quadro, conclui-se que, em Alagoas, seja necessária uma educação centrada na auto determinação identitária (Baron, 2004) dos sujeitos pertencentes ao grupos étnicos-sociais menos favorecidos, como forma de possibilitar-lhes uma inserção crítica numa sociedade que se professe multicultural, todavia com uma participação social consciente das relações de poder em que estão envolvidos.

Palavras-chave: Identidades, multiculturalismo, periferia, ação cultural, auto determinação.

INTRODUÇÃO

Este texto versa sobre nossa pesquisa realizada pelo mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, entre 2003 e 2004, sob a orientação do Prof. Dr. Moisés de Melo Santana. O problema por nós estudado situa-se no campo do rico debate atualmente travado em torno do tema identidade, educação e multiculturalidade. Trata-se de um estudo de caso, mais precisamente de duas experiências com arte-educação – teatro - desenvolvidas no âmbito do Projeto Escola Como Pólo Cultural da Comunidade, executado pela CORAC-Coordenadoria de Ação Cultural da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas. Essas experiências envolveram estudantes de duas escolas da Rede Estadual de Ensino, a Escola

¹Doutor em Educação brasileira pela UFAL-Universidade Federal de Alagoas. Coordenador do NEAB-Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Estadual de Alagoas; clebio@uneal.edu.br

Theonilo Gama, situada no bairro do Jacintinho, e a Escola Fernandes Lima, situada no bairro Sítio São Jorge, localizadas na cidade de Maceió.

Em ambas as escolas mencionadas, foram montados espetáculos teatrais tratando de questões relacionadas a identidade social de seus jovens participantes; o primeiro espetáculo, intitulado *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, trata das diversas formas como esses jovens são representados socialmente à partir da condição de moradores do maior bairro periférico da cidade de Maceió, em termos populacionais - o Jacintinho -, enquanto que o segundo espetáculo, intitulado *Terra da Liberdade*, aborda a questão do preconceito em suas diversas modalidades, étnico, de gênero, de classe social etc..., em relação com as próprias relações de poder existentes na sociedade. Dessa forma, esse estudo situa a problemática estudada em relação à especificidade da formação social alagoana e suas implicações na formação de identidades sociais nos múltiplos espaços socializadores onde esses jovens atuam, na família, na rua e, sobretudo na escola.

A metodologia utilizada foi um estudo de caso do tipo etnográfico (André, 1995), objetivando uma aproximação por imersão ao universo simbólico dos nossos jovens interlocutores. Assim, metodologicamente, elegemos como fontes primordiais dessa pesquisa os relatos desses jovens, tratando de suas trajetórias de vida, utilizando-nos de questionários com roteiro de perguntas abertas, priorizando a fala livre dos interlocutores, como meio de melhor estimulá-los em seus depoimentos. Nossa intenção, sob uma perspectiva etnográfica, é de trazermos à tona as formas como os mesmos interagem com esses espaços e seus demais atores sociais e como, nesse interagir, atribuem significados a si mesmos e àqueles com quem se relacionam, em uma dinâmica simbólica que estrutura suas identidades de forma complexa a partir do compartilhamento de experiências e significados por eles produzidos (Geertz,).

Desse ponto de vista, nossa problemática consiste em questionar sobre em que medida a participação desses jovens nessas experiências de arte-educação, através do teatro, contribuiu, ou não, para que suas identidades se tornassem mais **dialógicas e transculturais** (ARAÚJO, 2004). Pretendemos, ao analisarmos os tipos de identidades sociais vivenciadas pelos nossos pesquisados, tanto revelar um pouco do universo simbólico dos jovens estudantes filhos da classe trabalhadora alagoana, quanto revelarmos os limites pedagógicos da própria instituição escolar alagoana em lidar com esses conteúdos simbólicos, bem como as contribuições da pedagogia utilizada na experiência teatral por eles vivenciada para o repensar dessa pedagogia escolar, no sentido de formá-los para a participação em uma sociedade que se proponha multicultural.

ALAGOAS COMO PALCO DA INVISIBILIDADE E DESENCONTRO DAS MINORIAS ÉTNICO-RACIAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS EM DIÁLOGO COM A REALIDADE PERIFÉRICA.

Segundo Santos (1995), as sociedades capitalistas caracterizam-se pela utilização, de forma isolada ou conjugada, de sistemas sócio-culturais de pertença e de exclusão, o que significa dizer que as identidades são construídas na dinâmica das relações sociais permeadas por relações de poder. Na prática, esses sistemas de pertença e exclusão operam através de modelos sócio-culturais universalistas - antidiferencialistas e diferencialistas - de produção das identidades sociais, que têm seus significados transformados continuamente, de acordo com as diferentes configurações assumidas por essas relações de poder em diferentes momentos históricos sociais. Assim, as categorias negro, branco, índio, cidadão, aluno, marginal, etc., ou seja, as identidades sociais em suas funções de diferenciação e universalização, são objetos de intensa disputa entre os grupos sociais, pois envolvem mais que meras formas de nomear o “outro”, definindo mesmo o lugar desse outro na sociedade.

Em Alagoas, essa dinâmica de formação das identidades sociais vem sendo desenvolvida historicamente segundo um modelo cultural etnocêntrico, consoante ao ethos patrimonialista e patriarcal de seus grupos dominantes (VERÇOSA, 1996). Alicerçada sobre o binômio latifúndio/mão-de-obra barata, a sociedade alagoana, desde os tempos coloniais, tem imputado às suas relações sócio-culturais um sentido pedagógico que visa naturalizar esse modelo de relações hierarquizadas entre grupos dominados e dominantes, produzindo a coesão social necessária para a manutenção de uma estrutura sócio econômica geradora de miséria e exclusão social. Assim, o ethos patriarcal e patrimonialista dos grupos dominantes alagoanos assume o caráter de visão de mundo, interferindo diretamente na reprodução dessa sociedade, incorporando-se ao universo mental que irá orientar tanto a ação de suas instituições sociais, quanto a ação de seus sujeitos ao nível do indivíduo.

Como esse processo de formação sócio-cultural interfere no modo como nossos jovens pesquisados vivenciam os múltiplos espaços sociais onde atuam (escola-família-rua)? Como se auto identificam e crêem serem identificados no espaço mais amplo da vida social? O que essas formas de identificação nos revelam quanto à orientação etnocêntrica historicamente predominante na produção de identidades sociais em Alagoas?

Aqui, cabe uma abordagem do jovem e da escola como sujeitos e espaços sócio-culturais (estendemos essa colocação à família e à rua) (DAYRELL, 1996). Uma abordagem que dê conta da complexidade simbólica presente nas ações desses atores sociais no espaço escolar e,

mais ainda, na família, na rua e em relação à sociedade como um todo. Acreditamos que, em cada espaço social desses, cruzem-se significados construídos historicamente que, em seu conjunto, atribuem sentido às ações desses jovens. Sentidos esses ignorados pela visão linear e mecanicista da escola formal tradicional, que rotula e homogeneiza a diversidade das experiências por eles vivenciadas nos demais espaços onde atuam, bem como suas consequências em suas auto-percepções quanto aos papéis de alunos, filhos e cidadãos que exercem. Em virtude de não ser capaz de dialogar com esses múltiplos sentidos, a escola acaba por não ser capaz, também, de lidar pedagogicamente com essas múltiplas experiências em direção à formação de seus estudantes para uma vivência sócio-cultural orientada na perspectiva de uma transculturalidade.

Com relação a esse último espaço de atuação social, o da sociedade em seu contexto mais amplo, vejamos o que nos sugere a fala de uma nossa entrevistada, quando inquerida sobre sua compreensão acerca de seu papel no todo social: “Eu não sou cidadã assim não. Eu não tenho direito das coisas. Eu não tenho, então eu não sou não. Ninguém me conhece, **o Governador não me conhece, o Presidente não me conhece**. Então eu não sou uma cidadã.” (M.J.M.²)(grifos nossos)³

Cabe-nos perguntar que pedagogia das relações sócio-culturais nos revela a fala dessa estudante? E mais, de que forma essa pedagogia articula o universalismo, em suas versões diferencialista e antidiferencialista, conforme acima citado, na produção da identidade dos jovens entrevistados? As observações que procedemos em nossa pesquisa nos permitem indicar a existência de uma pedagogia sócio-cultural alagoana que, ao mesmo tempo, articula a **invisibilidade** e o **desencontro** como instrumentos pedagógicos essenciais das relações inter sócio-culturais.

DESENVOLVIMENTO/DISCUSSÃO: A CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA-SOCIAL DA CIDADANIA DO NÃO-SER EM ALAGOAS.

Numa sociedade fundada sobre o poder da família patriarcal/latifundiária, como é a alagoana, SER (cidadão) é ser apenas e somente na medida em que o sujeito esteja ligado a essa família e à rede de poder que dela emana (o que muito nos esclarece sobre o significado da

² A pedido dos entrevistados, optamos por referenciá-los apenas pelas iniciais, como forma de preservar suas identidades.

³ Entrevista concedida em Março de 2004.

corriqueira expressão “você sabe com que está falando?”, tão utilizada para designar o grau de importância e ligação do sujeito ao centro do poder patriarcal em nossa sociedade).

No caso de nossa entrevistada acima, a mesma identifica claramente a sua situação de invisibilidade, de transparência no todo social. Em uma sociedade onde SER é TER e PODER - pois a quem tem nada é negado - nossa jovem entrevistada sabe da necessidade de ser enxergada para existir socialmente, ser vista pelo centro do poder, numa relação íntima entre ser visto e o próprio ato de existir socialmente. Ela também tem clareza da sua impossibilidade de ter (direitos) e da relação direta que isso guarda com a sua condição de não-ser, de não estar vinculada àqueles que SÃO. Assim, nossa jovem entrevistada é inclusa pela condição de não-ser. Seu lugar social é definido pela sua incapacidade de se auto afirmar como ser a partir de si própria, o que a torna excluída no momento mesmo em que é incluída invisivelmente.

Como podemos inferir, a pedagogia da invisibilidade combina, ao mesmo tempo, o diferencialismo e o antidiferencialismo. Nossa entrevistada é considerada socialmente como cidadã, e nesse sentido está inclusa, mas concomitantemente, a cidadania vivida em sua condição de negra, pobre e periférica, como suas próprias palavras demonstram, é o espaço do invisível, da dissolência, o que a torna um não-ser, excluindo-a. O não-ser é uma forma de ser sem existir e, portanto, é uma condição definidora, diferenciadora do outro. É o estar dentro de forma marginal, é o pertencer (pela cidadania) estando fora (pela exclusão).

Por outro lado, têm-se o desencontro do não-ser. Ao não poder afirmar-se a partir de si, de suas especificidades culturais e históricas - negadas em sua legitimidade em função de se relacionarem ao não-ser que se produz ante o SER dominante - o indivíduo negado desconhece a si próprio enquanto sujeito histórico, estando em desencontro consigo mesmo, e com aqueles que compartilham da mesma posição que ele no jogo social.

Desencontro e invisibilidade do não-ser são, portanto, a condição dos nossos pesquisados em seu processo de interação sócio-cultural nos múltiplos espaços sociais que ocupam, na escola, na família e na rua. Nossos estudantes pesquisados revelam em seus depoimentos as angústias desses desencontros e invisibilidades experimentadas no cotidiano. A família que não os enxerga em suas singularidades enquanto adolescentes e jovens da classe trabalhadora, muitas vezes exigindo o seu afastamento e desencontro com outros jovens da mesma condição (os chamados maloqueiros); a escola que os homogeneiza na categoria *aluno*, desconhecendo suas experiências fora da escola, seus sentimentos, angústias e necessidades específicas da fase da vida em que se encontram; o próprio território-bairro onde vivem e se socializam que, ao ser excluído e invisibilizado em relação aos territórios “nobres” da cidade, por tabela os invisibiliza e os marginaliza socialmente.

Entretanto, o que os relatos colhidos nos revelam é a imensa capacidade de resistência e multi-identificação que esses jovens desenvolvem para poderem transitar por esses espaços sociais na condição de invisíveis. Vivenciando diferentes identidades e papéis em seu cotidiano, filho, aluno, cidadão, maloqueiro, esses jovens interpenetram os espaços sociais onde são invisibilizados e separados (a escola, a família e a rua) com conteúdos das diferentes experiências vivenciadas em cada um desses espaços. Assim, a escola que não o enxerga em suas especificidades é, contraditoriamente, todo o tempo mediada por relações de poder que são estabelecidas no espaço da rua - o espaço da transgressão e da liberdade -, assim como a família que nega a rua é, igualmente, por ela mediada. Nessa triangulação, nossos entrevistados vivem múltiplas identidades ao mesmo tempo, o bom filho que, na rua, exerce a liderança da galera e na escola é tido como desordeiro. O bom aluno que inveja a rua e sua liberdade e que, muitas vezes, representa o papel de bom filho ao tempo em que flerta com a marginalidade da rua e etc...

Aqui, escola, casa, rua, enquanto espaços de formação de identidades tornam-se, como as próprias identidades, espaços híbridos, entre-lugares que se interpenetram e dialogam entre si, ainda que de forma não explícita, inconsciente e conflituosa (HALL, 2003). J.M.O., um dos jovens a quem entrevistamos, nos parece um caso típico dessa multi-vivência identitária entre jovens de periferia. Considerado um aluno perigoso na escola onde estudava, tornou-se traficante e membro de galera ao mesmo tempo que, em casa, continuava a desempenhar o papel e assumir a identidade de filho obediente. Transitando entre a escola, a casa e a rua, nosso jovem estudante vivia múltiplas experiências que em nenhum desses espaços eram vistas em seu conjunto e plenitude mas que, todavia, adquiriam coerência e sentido na forma como eram percebidas e vividas por ele:

Eu gostava de estudar, eu gosto... [...] porque eu sempre gosto mais de matemática, de fazer cálculo... sempre gostei mais disso. Eu andava... repare, era uma coisa doida mesmo, eu andava falsificando coisa, vendendo, falsificando ingresso, vendendo loló... comecei a vender loló e tal...e, no entanto, andava com um caderno, estudando mesmo. Parava assim e começava a estudar. Botava na matéria, eu pedia ao professor... levava umas três folhas para casa, grampeava e dava a ele, 'ó, o senhor faça lá umas dez, vinte, questões para mim...' (J.M.O.)⁴

A pedagogia do desencontro e da invisibilidade não consegue dar conta dessa complexidade identitária vivenciada por esses jovens, antes a nega, através do rótulo, da

⁴ Entrevista concedida em Junho de 2004.

homogeneização, que inviabiliza a compreensão dos lugares históricos de onde esses sujeitos se expressam e da lógica que dá sentido aos seus atos no interior de cada espaço social.

O jovem acima citado vivia complexamente a paixão pela matemática ao mesmo tempo em que experimentava a condição marginal de negro, traficante e morador da periferia e, paralelamente, de filho obediente. Entretanto, a escola em que estudava não conseguia enxergá-lo em sua plenitude, não conseguia encontrar com ele e nem promover o encontro dele consigo mesmo e com os outros atores com quem se relacionava no espaço escolar. Vejamos outro relato seu que nos exemplifica esse pensamento:

Como eles já tinham aquela visão de mim.... aí eu peguei um copo que tava cheio de formiga e fui beber água no filtro. O copo cheio de formiga e eu bati o copo aqui, pá, pá, pá, para cair as formigas. Ele: 'ei, ei meu amigo, eu negão, você é um marginal, você é um marginal !' Todo mundo olhou. O pessoal que já tava me conhecendo mesmo, e que sabia que eu não era, começava a rir. O pessoal tudo rindo, e outros, né, 'é mesmo, esse bicho é. Tá querendo quebrar o filtro.' Mas eu tava batendo pra tirar as formigas.”(J.M.O⁵)

Como podemos observar, a condição de invisíveis e de obstaculados ao encontro, ou seja, à interação com o outro em sua plenitude, para além dos seus estereótipos, levava esses jovens a viverem diversas identidades em diversos espaços ao mesmo tempo. Assim, também a casa, a família, é invadida pelo universo da rua e da escola, e vice e versa, e pelas múltiplas formas como esses jovens são representados na comunidade. A estratégia consiste em se manter no limiar, no entre-lugar, na condição intersticial de transitabilidade por diferentes papéis e identidades.

E.J., outro jovem pesquisado, viveu intensamente essa angústia do trânsito identitário. Fortemente reprimido por uma mãe dominadora e castradora, tornou-se o melhor amigo do considerado pior aluno da escola. Entretanto, esforçava-se por experimentar o universo da rua, a liberdade da marginalidade, sem contrapor-se às autoridades familiar e escolar, sem desconstruir a identidade de bom aluno e filho. Mas quantos silêncios, supressões, revoltas, podem haver por trás de um bom comportamento na escola e em casa. Vejamos:

Os diretores da escola sempre me viram, eu e os meus irmãos, sempre foram os meninos maravilhosos do colégio. [...] Até hoje tem uma senhora, que é a N. Então, quando ela vê a minha mãe ela faz 'ô mulher, como os seus filhos são maravilhosos. Eu nunca vi uns meninos desse jeito'. Eu nem me acho isso tudo que ela fala e nem acho os meus irmãos essa coisa toda. [...] Não é que eu prestasse atenção na aula, é porque eu tinha pra mim de ficar calado, eu tinha medo de dizer não à professora, de

⁵ IDEM

sair da sala. Então, eu nem prestava atenção na aula. Eu não dizia não pra um diretor, então eu só podia ser bonzinho. (E.J.)⁶

O mesmo jovem nos relata a situação conflituosa em que as diferentes identidades por ele vivenciadas cruzam-se entre os espaços rua-escola-família, em um episódio emblemático de sua trajetória – uma briga de rua –, que reflete a densidade existente por trás de eventos do cotidiano escolar que, aparentemente, designam apenas rebeldia ou irresponsabilidade por parte dos jovens estudantes:

Aí, no dia que eu briguei com o cara, depois de muito tempo, que eu fui brigar com o cara, foi no dia que a polícia correu atrás de mim, eu entrei dentro da escola e, mesmo assim, minha mãe não soube dessa história. Ela não soube porque eu chorei e pedi pra diretora não contar. Eu disse que a minha mãe era doente e se ela soubesse ia passar mal. Enfim, aí foi no dia que desbandeu [...] porque eu tava meio assim, sabe, aquela coisa que diz ‘ah, agora eu não quero saber de nada. Agora é o que é!’ Então eu não assistia mais aula. Eu ia pra o colégio, eu não queria mais assistir a todas as aulas, pra mim eu assistia as aulas que me interessavam. (E.J.)

No caso de E.J., a escola passa a ser o espaço de tensão onde o dilema repressão familiar versus liberdade marginal se materializa. Por trás de sua aparente insubordinação às regras escolares (“..não quero saber de nada”) encontrava-se o desejo reprimido de fazer frente à postura controladora e castradora da mãe, vivenciada através da identidade do filho educado e obediente. Observemos que, nesse caso, a identidade aluno é transpassada pela identidade filho e pela identidade marginal/maloqueiro, assim como o espaço escola é transpassado pelos significados construídos no espaço família e no espaço rua.

É nesse complexo contexto de formação e vivência de identidades que se inserem os dois processos de montagem teatral objetos de nossa pesquisa. Consistindo em uma espécie de espaço pedagógico alternativo dentro do espaço pedagógico oficial da escola, esses processos de montagem apontam para a possibilidade de vivências pedagógicas baseadas na dialogicidade e na transculturalidade, favorecendo o auto- encontro e o encontro entre os sujeitos aprendentes (professor-coordenador/alunos-atores).

Essas experiências, ricas em suas metodologias e conteúdos, remetem a uma pedagogia que pode ser designada, nos termos de Dan Baron (2004), como uma *pedagogia da autodeterminação*. Essa perspectiva pedagógica parte do pressuposto de que os sujeitos sociais são intrinsecamente sujeitos performáticos e que, a partir de sua condição performática é possível a vivência, através das linguagens artístico-culturais, de experiências que possibilitem

⁶ Entrevista concedida em maio de 2004

o diálogo interno/externo dos sujeitos, gerando processos de auto-leitura e identificação reflexiva que conduzem a posturas a auto-libertação e à busca da liberdade social. (IBIDEM)

Abaixo transcrevemos algumas falas de nossos pesquisados que remetem aos diversos aspectos desses processos teatrais que possibilitam uma reflexão sobre a dialogicidade e transculturalidade por eles vivenciadas, em contraponto às suas experiências inter-sócio-culturais-escolares acima relatadas:

[...]eu acho que uma das coisas mais interessantes [...] era uma ação reflexiva, mesmo. No sentido das inquietações do grupo se voltarem pra si próprio. Parecia, mesmo [...] uma linguagem que se interrogasse a si própria. A gente falava de problemas sociais, as nossas inquietações eram essas, violência, aquelas coisas, havia no grupo pessoas que passavam realmente por esses problemas. Isso era fantástico, porque era falar pra fora e era falar pra dentro, ao mesmo tempo. (M.S.⁷)

Começamos a discutir o bairro mesmo, né, a violência. Teve um momento em que a gente tava tão acostumado a falar de violência que quando foi fazer uma cena de paz e alegria a gente não conseguiu fazer. De tão acostumado que a gente tava, que era tão fácil fazer violência... que quando a gente foi fazer de algo que não era violento, a gente não conseguiu fazer, não saiu. Até que ponto a gente tava né? Dava pra perceber que a gente já tava evoluindo, já tava tendo um senso crítico maior, quando a gente percebeu isso, né... [...] Discutir a sociedade começando pela nossa realidade, acho que isso influenciou muito, porque começa a se perceber, começa a se criticar dentro do ambiente, né. Mesmo que seja pouco, mesmo que a crítica seja negativa, como aconteceu na maioria das vezes, mas de qualquer forma tinha um lado positivo, porque você tava começando a ver o mundo de outra forma. Eu acho que isso proporcionou pra caramba. (C.S.S⁸.)

Logo no começo teve uma parte que o professor parou assim e perguntou 'quem aqui tem preconceitos e quem é que não tem?' Aí todo mundo vai no 'não tem'. Eu não sabia o que o fazer. Eu fiquei meio que no meio e depois eu falei dos dois, eu falei que eu tinha preconceito, né, que eu acho que todo mundo tem. E, a partir daí, a gente começou a se aprofundar. Eu falei que tinha preconceito com..., sei lá, de não ver as pessoas como elas realmente são, entendeu? De encarar elas muito por... de julgar pelas aparências. Eu fui pesquisar sobre a minha convivência com as outras pessoas, como eu me relacionava com as outras pessoas. Eu comecei a perceber, por que tudo que a gente faz, às vezes, sem perceber... a gente causa... sei lá, faz coisas certas e erradas, entendeu? Aí, a partir dali, eu fui vendo o que era realmente preconceito e o que é que eu tava fazendo. (H.O. F.⁹)

Embora seja impossível, nesse texto, explorarmos toda a profundidade pedagógica do processo teatral expresso nessas falas, fizemos questão de citá-las no intuito de apontarmos, em linhas gerais, alguns aspectos relevantes para o nosso estudo. Aspectos esses que, como já o

⁷ Entrevista concedida em Março de 2004.

⁸ Entrevista concedida em Maio de 2004

⁹ Entrevista concedida em junho de 2004

dissemos, possibilita-nos compreender um pouco mais o universo simbólico de jovens estudantes de periferia, bem como as necessidades de reformulação da pedagogia escolar formal para compreender e lidar com esses símbolos de forma positiva.

Em nossa compreensão, todas as falas acima citadas nos dão conta da dialogicidade do processo vivenciado por esses jovens durante a montagem dos seus espetáculos e do seu impacto na formação de subjetividades críticas e abertas para a vivência de relações sócio-culturais interpenetrantes baseadas no respeito às diferenças. Elas nos mostram a importância de uma pedagogia que possibilita a auto-reflexão por parte dos sujeitos envolvidos, através do diálogo, diálogo com a realidade vivenciada pelo grupo, pelo compartilhamento e mútuo reconhecimento dos problemas e angústias experimentados por cada um, diálogo consigo mesmo em relação com os “outros”, em uma releitura de seu ser e estar no mundo.

Este processo dialógico (endógeno/exógeno) faz-se de vital importância para que os sujeitos dialogantes emergjam daquilo que Freire (2002) denomina de *consciência semi-intransitiva*, um estado de consciência do ser social onde os mesmos desconhecem as causas mais profundas de sua condição social ou de sua práxis. Desconhecem a natureza violenta de seus atos, porque imerso na violência como a única condição de existência, desconhecem a presença preconceituosa do olhar dominante dentro do seu próprio olhar sobre seus semelhantes, e desconhecem, sobretudo, o diálogo como condição essencial de sua libertação social, porque desconhece sua condição de ser social.

Quanto a esse processo, em pleno acordo com a fala do nosso entrevistado, Freire nos chama a atenção para o caráter ontológico da reflexão/auto-reflexão na constituição do próprio ser humano, o que nos remete a pensar sobre a violência de uma pedagogia não dialógica sobre essa essência reflexiva, bem como a importância de processos como o vivenciado por esses jovens para a formação de seres sociais autodeterminados e capazes de operar sua própria libertação social em meio a desigualdade:

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. [...] Se não tivessem sido capazes de romper com a aderência ao mundo, emergindo dele, como consciência que se constituiu na ‘admiração’ do mundo como seu objeto, seriam seres meramente determinados e não seria possível pensar em termos de sua libertação. (FREIRE, 2002, p. 78)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os relatos inicialmente apresentados nesse texto, nossos jovens estudantes vivem uma multiplicidade de identidades sociais sobrepostas aos papéis que desempenham na

escola, na casa, na rua e na sociedade como um todo. Como já o afirmamos, dá-se que, nesses múltiplos espaços - embora nossos jovens os vivenciem de uma forma identitária complexa, os mesmos são compreendidos unilateralmente, mecanicamente, de forma não dialógica, invisibilizados que são nas suas especificidades e na multiplicidade de experiências que carregam consigo ao atuarem em cada um desses espaços. Nesse sentido, podemos dizer que vivem um estado de imersão na realidade. Nesse estado, falta-lhes a consciência sobre essa complexidade, sobre a natureza dos conflitos e mesmo da invisibilidade e discriminação de que são vítimas. Naturalmente, as instituições sociais desempenham papel fundamental na formação dessa – conforme citamos acima – *consciência semi-intransitiva*.

Nossos jovens entrevistados nos demonstram a vivência desse processo e sua superação, da fase da semi-intransitividade à fase da autodeterminação a partir da experiência teatral por eles vivenciada – onde descobrem através do diálogo a sua condição mais ampla de ser e estarem no mundo, sua condição de classe, bem como a possibilidade de construção de um projeto coletivo que expresse essa condição e o desejo comum de dela se libertarem. Nosso compromisso com esse estudo é o de revelar a natureza pedagógica desse processo, sua importância pela capacidade de possibilitar o encontro dos seres humanos consigo mesmo e com os “outros” que o cercam, sua capacidade de formar pessoas que se auto-formem para uma convivência em sociedades multiculturais orientadas pela busca de uma transculturalidade das relações sociais, pela interpenetração de subjetividades e significados, na formação de seres humanos mais solidários.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, C. C. de. **Educação, identidade e poder em Alagoas**: os desafios para a construção de um currículo multicultural. Maceió, 2004, Mimeo

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica)

BARON, D. Alfabetização cultural: **a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989



HALL, S. Da diáspora: **identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução de Adelaine la Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

SANTANA, Moisés de Melo. Carnavais: espaços formativos transculturais ? In: BORBA, S.; ROCHA, J.; BARBOSA, J. (Orgs.). **Educação & complexidade nos espaços de formação**. Brasília: Plano Editora, 2003

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995 (mimeo)

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999 (Verbun)

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000, p. 73-102

VERÇOSA, E. G. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. Maceió: EDUFAL, 1996

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000, p. 7-72