

CLÉBIO CORREIA DE ARAÚJO

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

MACEIÓ, ABRIL DE 2005

CLÉBIO CORREIA DE ARAÚJO

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

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, sob orientação do Prof. Dr. Moisés de Melo Santana

UFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU- CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MACEIÓ, ABRIL DE 2005

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

CLÉBIO CORREIA DE ARAÚJO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, sob orientação do Prof. Dr. Moisés de Melo Santana

Aprovada por:

Prof. Dr. **Moisés de Melo Santana** - Orientador (UFAL)

Prof. Dr. **Élcio de Gusmão Verçosa** (UFAL)

Prof. **Reinaldo Matias Fleury** (UFSC)

MACEIÓ, ABRIL DE 2005

DEDICATÓRIA

A meu pai Manoel Correia de Araújo (*in memoriam*),

À Cici e Lara, alegrias dos meus olhos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Moisés de Melo Santana, pela orientação generosa, solidária e amigável que realizou neste trabalho;

Ao professor Élcio de Gusmão Verçosa, pelas sempre reiteradas palavras de incentivo ao meu trabalho e pelas muitas horas de deliciosas conversas sobre essa nossa “paixão” chamada Alagoas;

A todos os estudantes-atores participantes dos espetáculos *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre* e *Terra da Liberdade*, pela disponibilidade e gentileza com que me receberam e se dispuseram para a realização dessa pesquisa;

A Jorge Schultz e Ricardo Araújo, amigos-irmãos sem os quais não teria realizado muitas das reflexões aqui apresentadas;

A Marcial Lima, pelas generosas contribuições através de entrevistas e materiais cedidos para essa pesquisa, além da amizade e apoio;

A todos os professores e funcionários do Mestrado em Educação Brasileira, pelo respeito e dignidade com que me trataram ao longo desses dois anos de convivência;

À CAPES, por haver me disponibilizado a bolsa de estudos sem a qual certamente seria impossível minha presença no Curso de Mestrado em Educação, bem como a realização dessa pesquisa.

RESUMO

ARAÚJO, Clébio Correia de. **Educação como ação cultural para a auto-determinação**: um estudo de caso entre estudantes da periferia maceioense. Orientador: Moisés de Melo Santana. Maceió: UFAL/CEDU, 2005. Dissertação de Mestrado

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, envolvendo duas experiências de ação cultural desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas em escolas públicas da periferia maceioense; o autor, através da produção e análise de entrevistas com estudantes participantes dessas experiências, tece diversas considerações acerca da necessidade de que a educação para uma vida social multicultural seja pensada intrinsecamente como ação cultural. No desenvolvimento desse raciocínio, o autor aponta as características pedagógicas desse tipo educação, ressaltando a natureza relacional das identidades sociais e da produção do conhecimento como aspectos norteadores de sua metodologia de trabalho. Por outro lado, são realizadas várias incursões no campo da história alagoana, 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, o autor conclui que, em Alagoas, seja necessária uma educação centrada na auto-determinação identitária dos sujeitos pertencentes ao grupos étnicos-sociais menos favorecidos, como forma de possibilitar-lhes uma inserção crítica numa sociedade que se professa multicultural, com uma participação social consciente das relações de poder em que estão envolvidos.

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

ABSTRACT

ARAÚJO, Clébio Correia de. **Education as a cultural action towards self determination**: a case study among students from the outskirts of Maceio. Advisor: Moisés de Melo Santana. Maceió: UFAL/CEDU, 2005 – Master's dissertation

What are the challenges which the education has to face due to the more and more multicultural character which the societies nowadays have to assume? This research work aims at reflecting about this, focusing specifically on the case of the society of Alagoas. Starting from an ethnographic case study, involving two experiences of cultural action developed by the Education Secretariat of the State of Alagoas in public schools of the outskirts of Maceió; The author, through the production and analysis of the interviews with students which were participating on this experiences, makes some consideration about the need for the education for a multicultural social life to be intrinsically conceived as a cultural action, when developing this line of thought, the author points out the pedagogical characteristics of this type of education highlighting the relational nature of the social identities and of the production of knowledge as guidelines of his working methodology. On the other hand, many incursions on the field of the history of Alagoas take place, aiming at indicating that, in Alagoas, there is the predominance of a pedagogy of the social-cultural relationship which mismatches and makes it impracticable those belonging to the poorest segments as well as those coming from ethnic historically assumed as inferior and economically explored. Facing this, the author concludes that, in Alagoas, it is necessary an education centred in the identity self-determination of the subjects belonging to ethnic-social groups less privileged, as a way to make it possible to them a critical insertion in a society which professes itself as multicultural, with a social participation, aware of the power relationships in which they are involved.

Key words: Identities, multiculturalism, outskirts, cultural action, self-determination.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I : Multiculturalismo, identidades e a educação como ação cultural: Em busca de novas performances sociais.....	29
1.1- Multicultural, intercultural e transcultural: Onde está a diferença?.....	29
1.2- Cultura, ideologia e poder: as representações sociais e a produção discursiva do “eu” e do “outro”.....	40
1.3- Identidade, hegemonia e poder: Está tudo dominado no campo cultural?.....	46
1.4- Complexidade social e complexidade cultural: Por um conceito semiótico e histórico-dialético de cultura.....	56
1.5- Educação como Ação cultural: Novos atores e novas performances no palco da sociedade multicultural.....	62
CAPITULO II – Tensionando as identidades no palco não-dialógico da sociedade alagoana: A descoberta do Eu através do Outro, para além das máscaras sociais.....	86
2.1 - A cidadania como identidade: Do objetivismo jurídico ao cidadão subjetivamente considerado.....	88
2.2 - Cidadania e invisibilidade social em Alagoas: A dinâmica do estar dentro e fora, ao mesmo tempo.....	95
2.3 - Memória, invisibilidade social e desencontro identitário: Quando a máscara do estereótipo sobrepõe-se ao rosto negado do “outro” pré-concebido.....	103
2.4 - Quem somos?: Desenvolvendo a percepção relacional do Eu na observação da interação com os Outros.....	129

CAPÍTULO III – Uma máscara, vários rostos: Identidades violadas no palco da periferia..... 148

3.1 - Alagoas e a produção da representação periférica: A fixação histórica da máscara do “maloqueiro” sobre o rosto periférico..... 150

3.2 - A permanência do sentido civilizatório e sua consequência na representação do sujeito e da família periférica..... 157

3.3 - A inferiorização como estratégia de desencontro entre as famílias e os sujeitos periféricos: os “de vergonha” em oposição aos da “mundiça.”..... 167

3.4 - A escola periférica e a permanência da função civilizatória..... 174

3.5 - Tensionando a máscara periférica: A descoberta do Eu e do Outro através da (re) descoberta do palco periférico..... 187

3.5.1. – A descoberta pedagógica do lugar e seus sujeitos: História, histórias..... 189

3.5.2 - Superando o desencontro periférico: a metodologia do “juntar” cenas e seres humanos..... 206

BIBLIOGRAFIA..... 215

INTRODUÇÃO

Normalmente os autores de pesquisas acadêmicas iniciam suas introduções com tentativas de definição daquilo que esses trabalhos sejam. Neste trabalho, a fim de prevenir mal-entendidos, inverterei um pouco essa ordem de apresentação, iniciando por uma exposição do que ele não é, para, em seguida, apresentar um panorama de sua trajetória e do que ele propõe. Com isso, pretendo evitar uma dupla angústia, a de ser confundido em meus propósitos de pesquisa e a de ser cobrado pelo que não me propus a aqui realizar.

Peço que o leitor não veja nisso mais do que uma preocupação que surge da minha descoberta pessoal de que, ao realizar um trabalho de pesquisa no âmbito da academia, não posso olvidar que meu trabalho é público não apenas no sentido de que pertence ao corpo de conhecimentos que a academia produz, mas, sobretudo – e vejo isso como absolutamente legítimo - ele é público enquanto objeto de desejo de todos que na academia, e na sociedade em geral, por ele se interessam e, nesse caso, como objeto de desejo, nele são projetadas, muitas vezes, as múltiplas e variadas expectativas daqueles que com ele interagem.

Em primeiro lugar, quero dizer que esse não é um trabalho de crítica teatral, no sentido de que se proponha a analisar, sob os parâmetros técnicos próprios da atividade teatral, a qualidade das montagens estudadas: seus figurinos, texto, o tipo de dramaturgia que as perpassa ou o trabalho de interpretação de seus atores. Portanto, se em algum momento faço menção a esses aspectos é tão somente

porque me interessam enquanto processos, enquanto experiências de interação e aprendizagem humana coletiva, ou seja, enquanto experiência educativa.

Em segundo lugar, também não se trata de um trabalho histórico ou sociológico específico sobre Alagoas, no sentido de que esse seja o seu foco. Aqui, a busca de um entendimento sobre como se constitui a identidade alagoana é realizada visando possibilitar uma compreensão mais profunda dos processos de formação de identidade dos sujeitos pesquisados, para, com isso, melhor se compreender o processo pedagógico pesquisado, bem como os desafios e limites para a proposição de atividades educativas que contribuam no fortalecimento do respeito e afirmação das diferenças culturais em nossa sociedade.

Este também não é um trabalho de pesquisa sobre arte-educação, no sentido de que o ensino de arte esteja aqui sendo problematizado em suas especificidades. Ou seja, não está aqui proposto a discussão em torno das transformações no campo da arte-educação ou sua inserção no universo escolar ou muito menos as diferenças entre a arte-educação e o ensino das outras disciplinas curriculares na escola pública.

Embora o foco desse trabalho concentre-se em duas experiências de arte-educação, não pretendo, a partir delas, tecer afirmativas generalizantes em relação à arte-educação como um todo. Interessa-me, de fato, as especificidades quanto ao tipo de abordagem pedagógica utilizada nessas experiências, seu caráter dialógico, seu processo participativo, etc. e, nesse sentido, qualquer outro tipo de experiência, religiosa, de organização comunitária ou mesmo para o trabalho, poderia ser objeto dessa análise desde que possibilitasse as reflexões aqui suscitadas sobre a importância do diálogo e da questão das identidades para a construção de formas educativas numa perspectiva multicultural. Em outras palavras, a problematização

das experiências aqui estudadas se concentra muito mais naquilo que, do ponto de vista pedagógico, elas revelam enquanto **ações culturais** desenvolvidas através do fazer artístico do que propriamente em suas especificidades enquanto atividades de ensino da arte, ou de arte-educação.

Por último, cabe dizer que esse trabalho não se propõe à análise das experiências teatrais aqui pesquisadas consideradas em seus aspectos políticos-institucionais no âmbito do Estado, o que me obrigaria a aprofundar o conhecimento sobre seus limites institucionais, as relações de poder envolvidas em sua elaboração e execução, bem como sua inserção no conjunto de atividades educativas formais desenvolvidas pelo Estado Alagoano. Um análise desse tipo, embora pertinente, certamente provocaria o desvio do foco dessa pesquisa, que consiste, de fato, na pesquisa de formas pedagógicas que contribuam para o diálogo multicultural. Com efeito, se apresento essas experiências como desenvolvidas no âmbito das ações estatais é tão somente para melhor situar o leitor em relação às mesmas e pela preocupação em manter a transparência necessária ao trabalho de pesquisa no tocante à divulgação dos aspectos circunstanciais que envolvem a realidade pesquisada.

De fato - e nesse ponto inicio uma tentativa de definição deste trabalho - esta pesquisa nasce da minha convicção pessoal de que seja possível a construção de formas mais dignas e justas de relações sócio-culturais na sociedade alagoana e brasileira, e quanto a importância da educação para essa construção. Nesse sentido, ela se apresenta quase como um desdobramento natural da minha trajetória de militância em organizações da sociedade civil pela defesa dos direitos das minorias e por uma educação pública de qualidade.

Foi nesse percurso de militância que no ano de 2001, durante um seminário do Fórum Lixo e Cidadania do Estado de Alagoas, travei contato com um trabalho inovador de ação cultural desenvolvido em escolas da periferia maceioense pela CorAC – Coordenadoria de Ação Cultural da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas.

A CorAC surge na estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação durante a gestão da professora Maria José Viana, por ocasião do primeiro mandato de Ronaldo Lessa como governador do Estado de Alagoas, no ano de 1999. Seu primeiro coordenador e também idealizador foi o professor Marcial Lima, seguido do professor e folclorista Ranilson França (ainda em exercício nessa função). O texto da lei 6.202, de 21 de Dezembro de 2000, que dispõe sobre a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, aponta como objetivo da CorAC “[...] fomentar ações culturais catalisadoras de saberes e geradoras de processos criativos, no âmbito das escolas/comunidades, capazes de transformar a realidade histórica e cultural.”(ALAGOAS, 2002, p. 30).

Para Marcial Lima, esses objetivos caracterizam uma educação vista sob a ótica da ação cultural. Segundo ele, isso implica dizer que essa educação deve ser compreendida enquanto “[...] uma prática de mediação de saberes e significados humanos, construídos historicamente no âmago da cultura; fazendo com que as expressões artístico-culturais enriqueçam o cotidiano da escola” (LIMA, 2003, p. 11). Em síntese, a CorAC propunha uma nova utilização pedagógica da arte no ambiente das escolas públicas estaduais, onde o fazer artístico adquirisse o caráter de ação cultural/educativa que possibilitasse a síntese entre as referências culturais da comunidade e os produtos da cultura dita ilustrada.

Na prática, essas ações culturais eram desenvolvidas através do *Projeto Escola Como Pólo Cultural da Comunidade*. Utilizando-se da figura do *agente cultural* como facilitador pedagógico, esse projeto recorria às diversas linguagens artísticas: teatro, música, artes plásticas, etc. para desenvolver em escolas da periferia maceioense atividades com a participação de estudantes, estando também aberto à participação de membros da comunidade escolar em geral.

Na ocasião acima referida, tive a oportunidade de conhecer o produto de uma dessas experiências, que consistia de um espetáculo teatral denominado *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*.¹ Esse espetáculo resultava de um processo montagem coordenado pelo agente cultural Ricardo Araújo² e era encenado por jovens estudantes de uma escola pública situada no do bairro do Jacintinho, maior bairro popular da cidade de Maceió, em termos populacionais.

O espetáculo tratava das contradições que envolvem a realidade social vivenciada por esses jovens enquanto moradores desse bairro. Violência policial, preconceito, manipulação política, falta de acesso aos serviços públicos essenciais, bem como as múltiplas tradições e grupos culturais que compõem o bairro, as festas, a história local, eis alguns dos aspectos abordados pelo espetáculo que apontavam para os problemas, mas também para a riqueza cultural que compõe a vida social do Jacintinho.

Após a apresentação, foi aberto um debate entre a platéia e os estudantes-atores, através do qual tomei conhecimento de que tanto a temática quanto o texto do espetáculo foram escolhidos e construídos pelos próprios participantes da peça

¹ O nome do espetáculo fazia referência ao fato de no bairro do Jacintinho não haver nem maternidade (nascer) e nem cemitério (morrer).

² Durante o primeiro capítulo deste trabalho, apresentarei mais detalhadamente a trajetória desse arte-educador no Movimento Nordestino de Teatro Popular, bem como a influência dessa trajetória em sua concepção de teatro-educação.

teatral e, nesse sentido, o próprio espetáculo podia ser considerado como uma expressão legítima da visão de mundo daqueles jovens sobre si e sobre lugar em que moravam.

Essa informação me chamou a atenção, pois enquanto expressão da visão de mundo daqueles jovens, o espetáculo possibilitava uma melhor compreensão de como eles atribuíam significados às suas experiências, ao lugar onde viviam e a si mesmos. Sob essa ótica, essa experiência educativa me pareceu poder contribuir para uma reflexão acerca dos desafios que se apresentam à formulação e desenvolvimento de experiências educacionais voltadas para as classes populares, tendo como pressuposto uma visão dos educandos como sujeitos culturais, ou seja, sujeitos elaboradores de significados que dão sentido à sua realidade.

Na verdade, essa experiência de ação cultural realizada no bairro do Jacintinho me despertou para uma reflexão maior sobre o quanto a educação pública oferecida aos filhos da classe trabalhadora baseia-se numa noção elitista de cultura, compreendida como o conjunto de conhecimentos formulados pela ciência e pelas artes consideradas socialmente como “superiores”, levando a que se defina socialmente aqueles que têm e que não têm cultura em função do acesso e domínio, ou não, desses conhecimentos.

Naquele momento, pareceu-me extremamente pertinente que fosse levantada uma discussão em torno do conceito de cultura e suas implicações em processos pedagógicos envolvendo a educação escolar, principalmente em se tratando de Alagoas e suas especificidades históricas no que se refere às trajetórias percorridas pelos diversos grupos étnicos-culturais que a estruturam socialmente e a conseqüente hierarquização que as expressões culturais desses grupos sofreram durante sua história.

Essas reflexões iniciais convergiram para a elaboração do projeto de pesquisa que apresentei durante a seleção do Mestrado em Educação Brasileira da UFAL, do qual resulta o trabalho ora apresentado. Naquela ocasião, propunha uma análise do processo de montagem do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, (que nessa época não mais existia, visto que o grupo teatral Realizarte, formado pelos estudantes-atores envolvidos no espetáculo, já havia sido desmontado por motivos diversos, principalmente pela necessidade dos jovens ingressarem no mercado do trabalho para garantirem sua subsistência e de suas famílias), objetivando estabelecer uma análise comparativa entre a noção de cultura que perpassava essa experiência educativa e a noção de cultura que perpassaria a educação dita “formal” , vivenciada pelos seus estudantes-atores no âmbito da escola pública.

Entretanto, ainda que a temática daquele projeto não haja sido de todo modificada, na medida em que iniciei o trabalho de campo, principalmente a partir da realização de entrevistas junto aos estudantes-atores, facilitadores e coordenadores dessa experiência educativa; e que durante o curso de mestrado, fui ampliando - através de novas leituras - as minhas percepções sobre cultura, educação e suas relações com o poder na sociedade contemporânea; percebi que, de fato, o foco da análise deveria ser redirecionado para aquilo que todo o tempo a própria experiência pedagógica escolhida apontava como sendo o eixo norteador de toda a construção daquela ação cultural, ou seja, a questão das identidades e a forma como naquela experiência ela fora trabalhada durante o processo de criação, pesquisa e montagem realizados pelos estudantes-atores.

A partir disso, considerei que mais oportuno do que identificar e comparar os conceitos de cultura que embasam a educação formal e a experiência de ação

cultural proposta, seria compreender como pedagogicamente se desenvolveu o processo através do qual os estudantes-atores realizaram toda uma problematização acerca do lugar onde viviam e de si mesmos como parte desse lugar. Essa escolha me pareceu mais pertinente, visto que dessa forma estaria fornecendo subsídios concretos para os educadores populares interessados em desenvolverem atividades pedagógicas transformadoras, comprometidas com o diálogo e o respeito às diferenças.

É preciso dizer que essas reflexões emergiram à medida em que, durante a análise das primeiras entrevistas realizadas, fui me dando conta que toda a pedagogia empregada naquela montagem teatral tinha como ponto de partida e estratégia metodológica central a problematização por parte dos sujeitos envolvidos acerca de quem eles são, ou seja, de suas **identidades**. Assim, pude constatar que todo o trabalho ali desenvolvido partia de uma pergunta ao mesmo tempo simples e também bastante complexa: **quem somos?**

A essa constatação, de que a ação cultural citada tinha seu eixo metodológico centrado na questão das identidades dos sujeitos envolvidos, juntou-se outra igualmente importante: a de que a abordagem dessa questão era realizada de forma a desenvolver uma cultura do **diálogo** entre os seus sujeitos participantes. Diante disso, considerei que o estudo dessa experiência apresentava relevante importância do ponto de vista educacional, porque poderia fornecer elementos teóricos-metodológicos úteis à proposição de trabalhos pedagógicos envolvendo as classes populares, sobretudo em tratando-se de propostas que tenham como centro de suas preocupações a questão da produção das identidades e da dialogicidade enquanto caminho para a compreensão dos problemas sociais mais amplos e para a transformação das relações sócio-culturais.

Ainda durante o processo de pesquisa, tomei conhecimento que Ricardo Araújo, o agente cultural responsável pela coordenação da montagem do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, havia também desenvolvido outro trabalho de montagem teatral, utilizando-se da mesma metodologia empregada naquele espetáculo, em uma escola pública situada em um bairro vizinho do Jacintinho, denominado Sítio São Jorge. Ali, o espetáculo chamado *Terra da Liberdade* tratava da questão do preconceito social em suas diversas modalidades: de gênero, raça, classe social, etc. O espetáculo estava em fase de retomada, pois havia alguns meses que não era apresentado, de forma que estavam sendo realizados ensaios visando uma próxima apresentação.

Iniciei então o acompanhamento de alguns desses ensaios para melhor compreender como era trabalhada a temática escolhida pelos alunos-atores. Após algumas idas a esses ensaios, resolvi ampliar a pesquisa incluindo também aquela experiência de ação cultural como parte desse estudo, por entender que, embora não fosse colocado de modo explícito, a questão do preconceito, na forma como fora pesquisada e tratada no espetáculo, suscitava também reflexões sobre a produção das identidades e das diferenças em nossa sociedade, além de que todo o processo metodológico dessa montagem também se dera seguindo uma perspectiva da dialogicidade. Assim, além dos estudantes-atores do espetáculo produzido no bairro do Jacintinho, optei por também entrevistar alguns dos estudantes-atores participantes da experiência do bairro Sítio São Jorge.

Nesse sentido, é preciso pontuar que os objetivos iniciais daquele projeto de pesquisa, originalmente apresentado durante a seleção do curso de mestrado em educação, foram redimensionados, passando basicamente à análise da metodologia empregada em ambas as experiências, no que se refere aos seus aspectos

pedagógicos, buscando ressaltar sua contribuição para o desenvolvimento de experiências pedagógicas, em Alagoas, que tenham a dialogicidade e o respeito às identidades e às diferenças em meio à diversidade como seus princípios fundamentais. Em outras palavras, expondo de forma problematizada, pode-se dizer que esse trabalho se propõe a uma reflexão a partir da seguinte questão: **Qual a contribuição que essas duas experiências de ação cultural podem fornecer para a formulação de propostas educativas em uma Alagoas multicultural ?**

A relação diálogo, cultura e educação:

A questão do diálogo e suas repercussões na formação das diferentes culturas e sociedades é algo que me ocupa o pensamento desde certo tempo e surgira para mim como uma consequência de minhas primeiras reflexões sobre o conceito de cultura.

Ainda como estudante do Curso de História da Universidade Federal de Alagoas, participando de projeto de pesquisa com grupos indígenas, financiado pelo CNPq, vi-me tomado de inquietações ao travar meus primeiros contatos com as discussões teóricas em torno do conceito antropológico de cultura e identidade. Desde então, esta temática me pareceu de extrema importância para o campo da educação, por dizer respeito diretamente à complexidade que envolve os processos de atribuição de significados pelos homens ao mundo material e a si mesmos, em suas relações com o mundo e entre si, ou seja, aos processos de produção de conhecimento pelo homem acerca dele mesmo e da realidade em que vive.

Em especial, os estudos do professor Clifford Geertz (1989) me chamaram a atenção pela noção que trazem da cultura como teia de significados produzidos

socialmente, ressaltando o fato de a cultura ser intrinsecamente pública e, por conseqüência, ser produzida fundamentalmente na comunicação, ou na interação entre os homens. Sua noção de cultura como sistemas articulados de significados produzidos socialmente e que exigem uma atitude interpretativa para a sua compreensão, despertou-me para o fato de que toda relação social é na verdade uma relação intercultural que demanda um esforço interpretativo dos sujeitos sociais envolvidos. Nesse sentido, toda relação social é relação também cultural, pois envolve a utilização mútua de significados produzidos historicamente.

Essa me pareceu ser uma idéia com vastas implicações no campo da educação. Se todas as relações sociais envolvem interações culturais, demandando capacidade de interpretação mútua de significados entre os envolvidos, parece-me que cabe a nós educadores refletirmos sobre a qualidade dessas interpretações no âmbito das atividades pedagógicas que promovemos. Essas interpretações são realizados de forma crítica? Como se posicionam os sujeitos aprendentes, um em relação ao outro, durante essas interações? Pode-se dizer que há, de fato, o diálogo entre os sujeitos envolvidos? Esses sujeitos se interpretam mutuamente de forma crítica? Se não, que fatores obstaculizam para que sejam críticos em suas interações?

Devo dizer que, para mim, essas questões adquiriram maior substância principalmente a partir de minhas primeiras leituras dos trabalhos de Paulo Freire durante o curso de Mestrado em Educação Brasileira. Com bastante pertinência, aquele educador, já nos anos 60 do século passado, chamava a atenção para a importância de se compreender que toda educação que se pretenda crítica e comprometida com a liberdade humana não pode prescindir do diálogo. Em sua *Pedagogia do Oprimido* (2003), Paulo Freire reflete acerca da não dialogicidade

enquanto uma das principais características das relações sociais em sociedades baseadas na desigualdade.

Segundo ele, nesse tipo de relação social predominam o desejo de conquista, manipulação e invasão cultural das classes dominantes em relação às classes dominadas, objetivando manter a opressão daquelas sobre estas. Disso, conclui-se que a construção de uma sociedade mais justa deva passar necessariamente pelo estabelecimento do diálogo como princípio fundamental das relações sociais, o que implica dizer que o educador comprometido com a liberdade humana deva ser, antes de tudo, um educador do diálogo, alguém capaz de dialogar com os educandos e de possibilitar o diálogo entre estes e o mundo. Nesse sentido é inestimável a contribuição de Paulo Freire, sobretudo considerando a profundidade com que ele a fez.

Conseqüentemente, a educação, se pensada enquanto ação cultural, defronta-se com a tarefa de formar seus sujeitos para viverem suas interações culturais de forma dialógica, ou seja, de forma crítica, não invasiva e não manipuladora. No momento histórico atual, essa tarefa tem uma interface direta com a tônica que a questão das identidades e das diferenças sócio-culturais tem assumido no panorama das lutas pela superação das desigualdades em sociedades cada vez mais diversas e conflituosas. Dessa forma, o debate em torno da questão da produção das diferenças e das identidades tem estreita relação com os questionamentos acerca do caráter não dialógico das relações sociais em nossa sociedade, conforme referido por Paulo Freire, convertendo-se em importante eixo pedagógico para uma educação que se pretenda comprometida com o diálogo.

Portanto, se elegi as experiências de ação cultural aqui citadas como objetos dessa pesquisa, o fiz, certamente, porque vislumbrei a possibilidade de, em alguma

medida, nelas identificar aspectos pedagógicos importantes para a formulação de processos educativos baseados no diálogo e na cooperação, tendo a produção das identidades e das diferenças como foco de sua problematização.

Considerando o caso alagoano, acredito que o estudo dessas experiências de ação cultural remetem a uma reflexão sobre o quanto propor uma educação numa perspectiva multicultural em Alagoas implica pensar uma Alagoas como devir, uma Alagoas para além do que está posto, mas sem desprezar a crítica do que está posto. Isso igualmente implica considerar e aprofundar um entendimento sobre Alagoas enquanto contexto sócio-cultural onde essas identidades e diferenças são produzidas. Uma Alagoas considerada enquanto palco cultural estruturado historicamente de forma não dialógica, no qual seus atores sociais se movimentam em suas performances sociais.

As experiências aqui pesquisadas revelam que a problematização dessas performances pode gerar propostas educativas fomentadoras de diálogos críticos entre esses atores, através do tensionamento da(s) Alagoa(s) expressas nas ações dos sujeitos que atuam nesse palco. É necessário esclarecer que, nesse caso, da mesma forma que Baron (2004) uso a categoria performance em um sentido metafórico, para além de sua aplicação restrita ao jogo cênico teatral, mas enquanto múltiplas possibilidades de expressão de diferentes formas de existência através das relações sociais, visto que “[...] todo espaço social, toda linguagem particular, toda identidade e todo corpo são um palco, um *espaço estético* com poderes políticos [...]” (p. 139, grifos do autor).

É nesses diversos palcos, portanto, que se expressam performaticamente os estudantes-atores dessa pesquisa e é durante o jogo dramático que eles problematizam suas performances nos palcos sociais em que atuam, descobrindo-

se como sujeitos históricos ofuscados pelo preconceito que impede que dialoguem criticamente consigo mesmo e com seus semelhantes. Nesse processo, os estudantes-atores percebem-se como sujeitos de uma luta maior que envolve a produção de suas identidades e diferenças enquanto interfaces da produção da desigualdade social da qual são vítimas. Descobrem-se, portanto, como sujeitos multiculturais vivendo de forma monológica, separados por séculos de preconceito e exclusão social .

O multiculturalismo e a questão das identidades como princípios da ação cultural

Decerto, uma das principais consequências que o debate multicultural traz para a educação é a percepção das sociedades plurais contemporâneas como sociedades instáveis e conflituosas, colocando a questão das identidades no centro dessa reflexão. Segundo Semprini (1999, p. 90), “o multiculturalismo funciona como um revelador, trazendo à tona as contradições e os paradoxos de uma sociedade que se professa universalista, mas é, de fato, monocultural e confronta-se com o impasse da expansão e de uma diversificação reais e não pilotadas ‘por cima’.”

Ao focar a questão das identidades em conflito, os teóricos do multiculturalismo chamam a atenção sobre a natureza complexa que tanto essas identidades quanto os próprios conflitos assumem no momento atual. Segundo Silva (1996, p. 192), a visão multicultural de sociedade “[...] supõe pontos de contato entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira. Mas

esses pontos de contato se centrarão precisamente na identificação e transformação das relações de poder existentes entre elas.”

Portanto, a abordagem multicultural das identidades amplia a percepção sobre as mesmas no momento histórico atual, chamando a atenção para a característica principal de toda identidade, ou seja, a sua natureza relacional ou, em outras palavras, o fato de que de toda identidade só se constrói na interação com o diferente, com a alteridade. Isso equivale a dizer que todo “eu” necessita de um “outro”, e vice e versa, para se constituir afirmativamente.

Considerando o momento histórico por que passa o mundo globalizado, de intensas transformações nos tipos de interações culturais provocadas pelas transformações tecnológicas comunicacionais e no mundo do trabalho, essa perspectiva das identidades como algo que se constrói de forma relacional, ou dialógica, significa, mais do que nunca, que as identidades não são fixas, são construções processuais, estão em permanente transformação, de acordo com a posição que o sujeito ocupa em suas interações culturais e, obviamente, da variedade de “outros” com quem ele interage e da qualidade crítica dessas interações.

É nessa perspectiva que autores como Stuart Hall, Homi Bhabha, Tomáz Tadeu da Silva, Michael Apple e outros ligados à tendência teórica designada como *Estudos Culturais*, indicam a necessidade de novas abordagens que não se limitem às macro-explicações para o fenômeno identitário. Os Estudos Culturais, enquanto campo teórico, têm suas origens na década de 1960 no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, sendo Raymond Williams e Richard Hoggart seus primeiros expoentes teóricos. Desde então, do ponto de vista de sua influências teóricas, os Estudos Culturais têm se caracterizado

pela diversidade de referências a que recorrem seus autores. Segundo Silva (2002, p. 133), “os Estudos Culturais se subdividem de acordo com uma série variada de perspectivas teóricas e de influências disciplinares. Enquanto algumas perspectivas continuam marcadamente marxistas, outras claramente abandonaram o marxismo em favor de alguma das versões do pós-estruturalismo.”

Nesse caso, interessa-me o ponto de vista desses autores acerca dos conceitos de cultura e identidade; principalmente de Stuart Hall, que me parece conseguir dialogar coerentemente com os conhecimentos oriundos da corrente pós-estruturalista (a identidade como escrita discursiva, como fenômeno de natureza relacional e híbrida, etc.) ao tempo em que articula esses conhecimentos às contribuições de Gramsci e Althusser no campo da ideologia. Essa flexibilidade teórica permite que, na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura seja vista como “[...] campo de luta em torno de significados.” Onde “[...] a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. [...] A cultura é um jogo de poder.” (SILVA, 2002, p. 133-134). Nessa perspectiva, as identidades resultam da dinâmica de negociação entre os discursos sociais produzidos por esses grupos durante a luta que travam em busca de hegemonia social.

Vistas dessa forma, como algo que se constrói no campo das relações discursivas envolvendo relações de poder, as identidades trazem como contribuição teórica a noção de que esses processos implicam a elaboração, por parte dos sujeitos envolvidos, de um olhar acerca de si e dos “outros” em um movimento dialógico entre suas subjetividades e a dos seus semelhantes, mediadas pelas

condições objetivas de existência social onde esses processos acontecem. Tem-se, com isso, uma visão acerca da produção das identidades e das diferenças que não se circunscreve apenas a percebê-las como fruto de determinações estruturais, mas como resultado das escolhas que os sujeitos realizam em seu cotidiano, resultado das respostas que dão aos discursos socialmente formulados acerca de quem eles sejam e qual o seu lugar nessa sociedade, no que se tem uma valorização do sujeito e sua subjetividade enquanto componentes importantíssimos para análise da produção social das identidades e das diferenças.

Algumas considerações metodológicas e sua relação com a ordenação do trabalho.

A proposta de analisar experiências de educação como ação cultural, visando identificar aspectos pedagógicos relevantes para o pensamento educacional na perspectiva da multiculturalidade, conduziu-me, enquanto pesquisador, a definir a abordagem metodológica dessa pesquisa em estreita relação com a consideração da natureza do tipo de problema a ser estudado.

Conforme já explicitiei, meu interesse nesse estudo consiste em aprofundar a compreensão sobre como as ações culturais em foco desenvolvem pedagogicamente as suas atividades de forma a cultivar o diálogo entre os sujeitos e fomentando o debate acerca de suas identidades. Assim, há tanto a necessidade de uma compreensão da dinâmica interna de produção metodológica dessas ações culturais, quanto a necessidade do estabelecimento de relações entre essas experiências, consideradas pedagogicamente, e as questões pertinentes à educação e às identidades sociais consideradas de forma mais ampla.

Diante disso, optei por realizar um estudo de caso de caráter etnográfico, considerando, da mesma forma que André (1995, p. 50) que “[...] a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso etnográfico é muito mais epistemológica do que metodológica.” De fato, para a realização dessa pesquisa, considerando a natureza dos temas aqui abordados (identidades, subjetividades, cultura, significados, etc.), não bastaria a escolha de instrumentos metodológicos de coleta de dados dissociados da consideração quanto às implicações epistemológicas contidas na sua utilização, visto que o tipo de tema e questões levantados nessa pesquisa exigem uma postura eminentemente interpretativa por parte do pesquisador, para que se possa alcançar os objetivos propostos.

Nesse caso, a opção pelo estudo de caso etnográfico parece ser a mais pertinente, tanto porque possibilita selecionar uma determinada unidade do real e analisá-la em suas inter-relações contextuais (André, 1995, p. 49) , quanto porque, na medida em que se coloca como etnográfico, esse tipo de estudo de caso define-se por um enfoque da realidade segundo uma perspectiva epistemológica típica da etnografia, ou seja, visando produzir um conhecimento interpretativo de como os sujeitos elaboram e atribuem significados às suas experiências sociais.

Por outro lado, considerando que, para o estudo aqui proposto, as fontes de pesquisa mais acessíveis e adequadas para a produção de dados são certamente as falas dos sujeitos pesquisados; a escolha do estudo de caso etnográfico mostra-se ainda como a mais condizente, posto que esse tipo de abordagem metodológica lança mão das técnicas de pesquisas características da etnografia, principalmente a utilização de entrevistas, que nesse trabalho foi certamente a técnica mais amplamente aplicada.

A utilização de entrevistas como instrumentos de coleta de dados tem sido amplamente realizada em pesquisas no campo educacional. Entre outros motivos, essa escolha geralmente está relacionada à sua flexibilidade no que diz respeito à coleta de informações envolvendo diretamente os atores sociais pesquisados. Nesse caso, a realização de entrevistas permite que se crie...

[...] uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE, 1986, p. 33-34)

Nesta pesquisa, a produção de entrevistas se deu segundo um modelo *semi-estruturado*, ou seja, “[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LUDKE, 1986, p. 34). Esse tipo de entrevista, na medida em que não enrijece o processo de coleta de informações, deixando o entrevistado livre para discorrer sobre suas impressões mas também permitindo o mínimo de ordenamento por parte do entrevistador quanto às questões a serem tratadas, me pareceu o mais adequado para o estudo das percepções dos sujeitos acerca de suas vivências nos processos educativos aqui pesquisados; uma vez que, para uma melhor contextualização dessas impressões, carecia também do levantamento de informações sobre suas experiências cotidianas na família, na escola e no espaço da rua.

Uma vez definida a utilização de entrevistas como a técnica através da qual seria realizada a coleta de dados, parti para o segundo passo metodológico que dizia respeito à definição do universo de pesquisados a serem entrevistados. Nesse

caso, em virtude de a pesquisa haver sido redefinida no sentido de focar a análise sobre os processos de montagem teatral, considerados em seus aspectos pedagógicos, optei por entrevistar apenas as pessoas diretamente relacionadas com aqueles processos, um vez que, como explicitarei anteriormente, não me interessavam as questões políticas mais amplas dentro das quais os mesmos se inseriam.

Assim, defini que esse universo seria composto basicamente pelos estudantes-atores participantes daquelas experiências e pelos principais profissionais envolvidos nas montagens teatrais escolhidas para estudo, a saber, o arte-educador responsável pela condução dos processos e o coordenador geral do órgão da Secretaria Executiva de Educação, responsável pela condução e coordenação pedagógica do Projeto Escola Como pólo Cultural da Comunidade, do qual as experiências faziam parte.

Nesse sentido, considerando principalmente os fatores de ordem operacional como transporte, disponibilidade de tempo por parte dos entrevistados, além do tempo necessário à transcrição e análise do material coletado (visto que as entrevistas tinham em média de uma a duas horas de duração), defini que seriam realizadas 11 entrevistas, sendo 08 entrevistas com estudantes (quatro estudantes de cada processo de montagem teatral), uma com o agente cultural responsável pelas montagens e duas com coordenadores do Projeto acima citado (no período da pesquisa deu-se a substituição do primeiro coordenador). Para a escolha dos estudantes a serem entrevistados, adotei como critério, além das condicionantes operacionais acima citadas, a necessidade de que o estudante escolhido tivesse participado daquelas experiências educativas desde o seu princípio, tendo acompanhado todas as etapas de sua produção. Essa exigência justificava-se em

face de, como citei anteriormente, o meu foco de análise está centrado nos processos metodológicos desenvolvidos, carecendo, portanto, do máximo de informações sobre todas as suas etapas.

As entrevistas com os participantes do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, foram realizadas na casa do arte-educador Ricardo Araújo, no próprio bairro do Jacintinho, enquanto que as entrevistas com os participantes do espetáculo *Terra da Liberdade* foram realizadas à porta da escola onde o espetáculo fora produzido, fora do horário de aula dos estudantes pesquisados. A convivência com os estudantes pesquisados nesses espaços (bairro do Jacintinho e escola onde foi produzido o espetáculo) certamente se mostrou de grande importância para uma melhor compreensão das experiências por eles relatadas, pois me permitiu observar *in locu* como se relacionavam entre si e como se comportavam nesses ambientes, além de haver sido fundamental para facilitar o estabelecimento de um clima de descontração - visto que estavam em seus espaços naturais de convivência - aspecto esse importantíssimo para que as entrevistas transcorressem da forma mais espontânea possível.

Durante as entrevistas procurei registrar minhas impressões sobre os entrevistados em um diário de campo, suas formas de se expressarem verbalmente, de se vestirem, se eram mais ou menos extrovertidos diante das perguntas etc. Esse conjunto de anotações me foram bastante úteis na elaboração de um quadro analítico mais amplo acerca dos entrevistados, sendo fundamental para a posterior seleção dos trechos de suas falas a serem utilizados na posterior análise dessas entrevistas. Quanto a esse aspecto, vale salientar que optei por, a cada entrevista realizada, proceder uma análise preliminar onde busquei identificar os temas que

nela emergiram e sua pertinência com o estudo, visando o aperfeiçoamento da abordagem para a próxima entrevista.

Após a produção das entrevistas, realizei uma sistematização desses temas através de um cruzamento entre todas as entrevistas. Nesse ponto, procedi um agrupamento dos temas que considerei convergentes a partir das próprias falas dos sujeitos entrevistados, gerando sub-grupos de temas, em torno de problemáticas comuns, já articulados aos trechos selecionados dessas falas. Esses grupos de temas e suas falas representativas foram estruturados de forma a gerar os capítulos que compõem esse trabalho. Numa última etapa, ocupei-me em analisar cada grupo desses temas à luz dos referenciais teóricos adotados.

Foi nesse movimento de interrogação sobre o que as entrevistas revelavam concomitantemente às reflexões teóricas suscitadas pelas leituras durante o mestrado que pude re-avaliar o enfoque central da pesquisa, passando de uma análise do conceito de cultura subjacente às práticas escolares para uma análise da metologia de ação cultural em seus aspectos pedagógicos de caráter dialógico. Dessa forma, é possível dizer que o conteúdo desse trabalho de pesquisa foi sendo definido durante o próprio processo da pesquisa, visto que os temas que originariam os capítulos que o estruturam foram sendo definidos tendo apenas a questão da dialogicidade enquanto problematização central que orientava o olhar sobre o que ia sendo produzido nas entrevistas. É assim que a questão das identidades, bem como as do multiculturalismo e do espaço periférico, tendo Alagoas como pano de fundo, vão adquirindo posição proeminente na análise a ser realizada.

É também com base nessa dinâmica de definição dos conteúdos em relação com a evolução do que os relatos dos entrevistados revelam que será estruturada a ordem de capítulos desse trabalho. Assim, no capítulo, intitulado *Multiculturalismo*,

identidades e educação como ação cultural: em busca de novas performances sociais, procuro introduzir o leitor aos conceitos de multicultural, intercultural e transcultural e suas implicâncias para o campo da pedagogia. Também tento aprofundar um pouco mais, no campo teórico, as interrelações existentes entre identidade, ideologia e representação social, como forma de propiciar uma melhor compreensão da produção das identidades enquanto algo que se processa em meio a um campo de lutas perpassadas por relações de poder

Ainda nesse capítulo, busco analisar o conceito de ação cultural que embasa as experiências aqui pesquisadas, tanto através de uma análise das especificidades que envolvem o próprio fazer teatral em foco, quanto através das entrevistas com seus coordenadores, onde os mesmos expressam suas visões acerca dessas experiências elucidando aspectos teóricos que as envolvem. Finalizando, tento ressaltar aspectos teóricos das ações culturais pesquisadas que levem o leitor a perceber o quanto elas se estruturam a partir de uma noção de identidade consoante à noção de *identidade relacional - ou dialógica -*, conforme a noção de identidade proposta pelos Estudos Culturais.

Como já acima afirmei, essa noção das identidades como um fenômeno intrinsecamente relacional, o que equivale a dizer dialógico e intersubjetivo, coloca para o pensamento no campo da educação o desafio de avançar na proposição de novas formas pedagógicas que fomentem a capacidade crítica através do diálogo e, quando considerado no caso alagoano, esse desafio implica desenvolver propostas educativas que considerem os efeitos de um processo histórico excludente e antidialógico sobre a formação de subjetividades inferiorizadas entre os filhos da classe trabalhadora.

É assim que, ao tempo em que analiso como as experiências de ação cultural aqui referidas abordam pedagogicamente a questão das identidades e das diferenças num processo dialogicamente orientado, procuro, no segundo capítulo desse trabalho - intitulado *Tensionando as identidades no palco não-dialógico da sociedade alagoana: a descoberta do Eu através do Outro, para além das máscaras sociais* -, possibilitar uma melhor compreensão dos aspectos históricos com os quais essas experiências se defrontam, realizando também uma análise de como, historicamente, são produzidas essas identidades e diferenças em Alagoas.

Há, nesse sentido, dois palcos sociais que através de suas análises favorecem uma melhor compreensão das identidades e diferenças como produções históricas mediadas por relações de poder. O primeiro desses palcos, do qual, em um recorte mais amplo, trata esse segundo capítulo, é o palco onde as performances identitárias desses sujeitos são vistas como parte da formação de uma identidade maior que é a identidade alagoana onde, pretensamente, esses sujeitos desempenhariam o papel de cidadãos.

Nesse ponto, busco compreender como a subjetividade desses jovens, e, por tabela, suas identidades, sofrem as conseqüências do processo histórico de formação da sociedade/identidade alagoana, sobretudo dos lugares sociais destinados aos grupos étnico-culturais que compõem a classe social a que pertencem, ou seja, a classe trabalhadora³. Obviamente, predomina nessa análise uma perspectiva que considera Alagoas a partir de seu processo de formação no que toca às formas como nela se apresentam as relações entre trabalho e propriedade e suas repercussões no campo cultural.

³Em um sentido claramente marxista, compreendo por classe trabalhadora aquela parcela da sociedade que impescinde da venda da sua força de trabalho para sobreviver, independentemente de estar atuando no mercado de trabalho ou não.

Assim, tento nesse capítulo caracterizar o sentido etnocêntrico que tem perpassado a atuação das elites alagoanas – brancas e latifundiárias – no que respeita às formas como representam historicamente os grupos étnicos negro e indígena na formação da nossa identidade coletiva, desde os tempos coloniais. Busco provocar o leitor a uma reflexão acerca da dominância histórica desse sentido etnocêntrico, que leva a um dinâmica de produção de identidades e diferenças baseada na definição/representação dos sujeitos/atores sociais desses grupos de acordo com os interesses de manutenção de um sistema social que tem na desigualdade o seu princípio basilar de sustentação e na violência seu instrumento pedagógico principal.

Recorro, ainda nesse capítulo, ao estudo de diversos textos da historiografia alagoana, notadamente aqueles ligados ao tradicional Instituto Histórico e Geográfico Alagoano, por entender, assim como Schwarcz (1993), que essa instituição tenha representado um papel fundamental, através de seus intelectuais, na construção de uma identidade nacional segundo a ótica de nossas elites sociais, sobretudo no momento decisivo de transição do Império para a República e da abolição da escravidão e transformação da mão de obra escrava em mão de obra assalariada. Nesse sentido, esses escritos assumem, para essa pesquisa, muito mais a condição de fontes históricas do que propriamente de mera bibliografia revisitada.

Procuró evidenciar a existência, nas falas desses autores, de um sentido ideológico comum que, operando mecanismos simbólicos de pertença ou exclusão identitária, tende a representar etnocentricamente os sujeitos dos demais grupos sócio-culturais, favorecendo a continuidade das relações de poder em níveis adequados à manutenção do *status quo* de uma elite branca dominante.

O segundo palco social analisado nesse trabalho é o palco da periferia. Nele, os sujeitos constroem suas identidades mediados pelas representações sociais dominantes, preconceituosas e estigmatizantes, acerca do que sejam o sujeito e o espaço periférico urbano. Essa análise estrutura o terceiro capítulo intitulado *Uma máscara, vários rostos: identidades violadas no palco da periferia..*

Nesse capítulo, os relatos dos jovens pesquisados revelam como suas performances identitárias freqüentemente são perpassadas pelo não-diálogo, gerando um sentimento de estranhamento desses sujeitos em relação a si próprios, enquanto parte da periferia, e em relação aos demais sujeitos periféricos. Situo esse estranhamento no campo daquilo que denomino como *pedagogia da invisibilidade e do desencontro*, ou seja, uma pedagogia das relações sociais que invisibiliza socialmente o sujeito e o coloca em desencontro consigo mesmo (com sua historicidade) e com os demais sujeitos ao estigmatizá-los através de representações sociais preconceituosas do espaço urbano periférico e de seus habitantes.

De fato, meu intento, nessa parte da pesquisa, foi o de compreender como o cotidiano periférico se constitui em uma interface do plano social mais estrutural, onde a reprodução social pode ser vista enquanto obra coletiva que se efetiva em, e através, de cada indivíduo. Através desse olhar, percebo que, assim como no palco mais amplo da vida social – o da atuação como cidadão - operam mecanismos pedagógicos que visam assegurar os lugares sociais previamente definidos para os grupos étnicos explorados, no palco do cotidiano se produz uma identidade periférica através da qual esses mecanismos se reproduzem e atuam promovendo o desencontro e a desagregação entre os sujeitos, gerando relações sócio-culturais numa perspectiva etnocêntrica ou monocultural.

Para uma compreensão mais profunda desses aspectos traço, em relação ao cotidiano presente, algumas linhas de ligação com o passado de formação da sociedade alagoana, no que busco perceber como, nesse processo, a representação inferiorizada dos elementos étnicos não-brancos se relacionam à representação inferiorizada dos seus lugares de habitação. Aliás, o leitor perceberá que todo o esforço aqui empreendido para compreender o presente se dará em um diálogo constante com o passado, podendo-se afirmar que essa seja uma preocupação marcante nesse trabalho, configurando-se, mesmo, como uma exigência posta pelos desafios que se apresentam à análise da própria realidade estudada.

Desse modo, as incursões que realizo pelo campo da historiografia alagoana não devem ser vistas como desconectadas do restante do trabalho, ou como apêndices ou parêntesis explicativos em relação ao tema central. Ao contrário, o revisitar o passado, aqui, significa olhar mais profundamente o presente, descobrindo suas permanências históricas, desvelando seu sentido de construção no espaço e no tempo sociais e, devo dizer que, de outra forma, dificilmente conseguiria elaborar algumas observações contidas nesse trabalho sem que fosse realizado esse diálogo entre presente e passado alagoano.

É esse diálogo, por exemplo, que me permite perceber que a representação inferiorizada do sujeito não-branco, em Alagoas, tem se efetivado articulada à produção de um discurso circular no qual esse sujeito é considerado como um incivilizado porque seu lugar de habitação o é, e vice e versa. É através dele, que sou instigado a perceber que esse discurso circular irá adquirir posição hegemônica na produção não apenas de um homem periférico socialmente mais de um lugar de habitação periférico, ambos inferiorizados.

Esse olhar sobre a história possibilita perceber mais claramente os limites estruturais existentes para o estabelecimento de relações sócio-culturais igualitárias, baseadas no diálogo e na interpenetração cultural. A compreensão do presente como uma construção revistada de sentido históricos faz-se, portanto, de suma importância para a proposição de uma pedagogia que atue na desconstrução do estigma social que pesa sobre o morador da periferia, dando-lhe condições para participar de forma crítica do jogo de poder que envolve a produção de identidades em sociedades multiculturais.

Finalmente, é preciso considerar que esse trabalho representa um olhar parcial, temporal e espacialmente, sobre a realidade dos sujeitos pesquisados, que não deve em medida alguma ser tomado como verdade absoluta. Seu objetivo consiste muito mais em provocar reflexões em torno de questões ainda pouco exploradas pela pesquisa educacional em Alagoas, como é o caso das questões que envolvem educação, cultura e identidade, do que pretender fechar conclusões absolutas a esse respeito.

Ademais, fica o desejo de estar contribuindo para que outros pesquisadores se sintam estimulados a adentrarem nesse profícuo campo temático, ampliando ainda mais essa contribuição e contribuindo para o fortalecimento de ações educativas em Alagoas que se coloquem na direção da transformação social, com maior respeito e interação dialógica entre seus sujeitos.

CAPÍTULO I – Multiculturalismo, identidades e a educação como ação cultural: em busca de novas performances sociais.

1.1 – Multicultural, intercultural e transcultural: onde está a diferença?

A categoria multiculturalismo talvez seja uma das mais complexas da atualidade pela gama de significados que agrega. Segundo Fleuri (2003, p. 17), “o termo ‘multicultural, tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social.” Torres (2001, p.197), embora ressalte que “o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas [...]”, chama a atenção para que é preciso proceder uma distinção entre o multiculturalismo como movimento social e abordagem teórica e o multiculturalismo como movimento programático de reforma, sobretudo no campo da educação (IBIDEM).

Nessa mesma direção, Hall (2003, p. 53) afirma ser preciso que se proceda uma diferenciação entre multicultural e multiculturalismo. Para ele, **multicultural** seria um termo qualificativo que “[...] descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’.” (IBIDEM)

Por outro lado, multiculturalismo seria um termo de teor substantivo, que se refere “[...] às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.”(IBIDEM). Nesse sentido, multiculturalismo, enquanto estratégias para resolução de problemas em sociedades multiculturais, não seria algo acabado mas em movimento, podendo ser identificado sob várias formas, pois....

Na verdade, o ‘multiculturalismo’ não é uma única doutrina, não caracteriza uma única estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos. (HALL, 2003, p.52-53)

Dessa forma, Hall aponta pelo menos seis variedades de multiculturalismos: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico/revolucionário (IBIDEM).

Conquanto as categorias multicultural e multiculturalismo envolvam tantos significados, torna-se evidente que ambos os termos têm suas existências diretamente ligadas à problematização das identidades e diferenças, às suas emergências como questões sociais centrais nas, cada vez mais plurais, sociedades globalizadas do mundo contemporâneo; estando, obviamente, o segundo termo em posição diretamente derivada do primeiro.

O que se constata, de fato, é que as questões em torno das diferenças e das identidades tem gerado uma gama de termos que freqüentemente se confundem entre si, mas que convergem sempre para os diversos movimentos em busca de explicações e soluções para os conflitos culturais. Nessa perspectiva, Fleuri (2003, p. 17) entende que termos como multicultural, intercultural e transcultural, para além das muitas formas segundo as quais são utilizados, giram em torno de um eixo

conceitual comum que se estrutura, de fato, sobre o problema da “[...] possibilidade de *respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule*” (Grifos do autor).

Com efeito, a idéia de multiculturalidade toma corpo a partir da constatação da existência de relações sociais de desigualdade e opressão dentro das quais as culturas e seus sujeitos são representados de forma desigual, tendo como conseqüência a produção de diferenças e identidades através de mecanismos de classificação e hierarquização que possibilitam articulá-las à produção da desigualdade social.

Não pretendo me opor totalmente a essa linha de raciocínio, mas creio que ela cria um problema conceitual para o termo multicultural e seu termo interdependente, o multiculturalismo, na medida em que, seja como referência à condição pluri-cultural de dadas sociedades e os problemas de convivência em que se desdobram, seja como referência aos movimentos sociais pela afirmação e conquista de direitos pelas minorias culturais, ambos os termos passam a ter suas existências vinculadas diretamente à descrição dos problemas relativos às sociedades contemporâneas e sua pluralidade ampliada.

Mais ainda, posto dessa forma, o multicultural e o multiculturalismo são apresentados sempre como campos de possibilidades, possibilidade de que algumas sociedades sejam multiculturais e outras não (o próprio termo multicultural, referido à composição social, já pressupõe o seu oposto, o não-multicultural, ou sociedades não plurais) e, em conseqüência, também possibilidade de que sejam gerados novos modelos de relações sociais que possibilitem a convivência harmoniosa das culturas em meio à pluralidade, ou não. Nesse ponto, proponho que seja possível avançar buscando se pensar o termo multicultural não apenas como

referência à pluralidade cultural que caracteriza as sociedades atuais (ou qualquer outra sociedade), mas tentando percebê-la, a multiculturalidade, como dimensão ontológica do processo de auto-construção do gênero humano.

Multicultural, nessa perspectiva, deve remeter às implicações teóricas que se apresentam quando se parte de um conceito de identidade como produção intrinsecamente relacional, ou seja, produzida em interface direta com a alteridade.

Afirmar a natureza relacional das identidades significa dizer que todo eu é, em alguma medida, constituído por, e com, um outro, e vice e versa, em um movimento mútuo de interpretação e interpenetração. E, mais ainda, sendo tanto o “eu” como o “outro” seres históricos, ou seja, em permanente transformação, têm-se que as identidades e as diferenças não são imutáveis ou fixas, pois são igualmente construções históricas perpassadas pelas relações de poder existentes em dada sociedade. Ambos, eu e outro, portanto, guardam duas características que lhes são essenciais: a de só existirem em relação de interdependência interpretativa e de só existirem em permanente transformação.

Bhabha (1998), em referência a Derrida, considera, nesse caso, que as identidades constituem-se através do que aquele designa como *différance*, ou seja, um terceiro espaço para além do eu e do outro pretensamente fixos e absolutos. Nesse terceiro espaço não cabem identidades e diferenças absolutizadas positivamente a partir de si próprias. Nele, segundo Hall, todos os “eus” e “outros” fazem parte de um contexto, de um sistema conceitual dentro do qual só podem ser constituídos como relacionados a todos os “outros” e “eus” do sistema (HALL, 2003, p. 85). A *différance*, portanto, pode ser vista como um entre-lugar relacional, para além do *aqui* fixo dos “eus” e “outros” identitários essencializados.

É nesses entre-lugares que as fronteiras das identidades fixas são ultrapassadas, onde as culturas se encontram e se interpenetram, possibilitando a composição de novas identidades e novas diferenças, gerando o que Hall (2003, p. 74) designou como hibridismo identitário, ou seja, identidades não essenciais, não baseadas no imutável, mas como resultado das posições assumidas pelos sujeitos interrelacionados, pelo cruzar das fronteiras culturais existentes entre esses sujeitos.

Vista desse prisma, a questão da produção de identidades em sociedades onde o “outro” e o “eu” se relacionam através de sistemas classificatórios hierarquizantes pode ser melhor compreendida. Nesse tipo de sociedade, as identidades, por serem fixadas através de representações hierarquizantes, relacionam-se sempre como se fossem absolutas em si, posto que fixas, o que as leva a se posicionarem binariamente umas em relação às outras. Dessa forma, as identidades são postas em termos de ou/ou, ou são isso ou são aquilo, estando em oposição umas com as outras, levando a que se produza o “outro” como um diferente no sentido de antagônico, de negação e oposição de uma identidade em relação à outra. Nisso, desvirtua-se uma das características fundamentais da produção das identidades, ou seja, a dialogicidade. Dialógico, aqui, está posto...

“[...] não no sentido binário de diálogo entre dois sujeitos já constituídos, mas no sentido de sua relação com o outro ser fundamentalmente constitutivo do sujeito, que pode se posicionar como uma ‘identidade’ somente em relação com aquilo que a ele falta – seu outro, seu ‘exterior’ constitutivo. (HALL, 2003, p. 80)

Ou, segundo as palavras de Semprini (1999, p. 101), dialógico “[...] é o conceito empregado para mostrar como a identidade de um indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro e através de uma troca contínua que permite ao meu eu – o self – estruturar-se e definir-se pela comparação e pela diferença.”

Na medida em que esse outro constitutivo do eu é fixado em formas representacionais hierarquizadoras e inferiorizantes, como é o caso da sociedade alagoana, o dialógico é distorcido, dando-se uma interação entre os sujeitos de caráter monológico em virtude de a relação do eu se estabelecer não com o “outro” real mas com as “máscaras” representacionais produzidas pelo próprio eu para explicar esse outro, ou seja, o eu dialoga com suas próprias criações sobre o outro e não com o outro real. Por outro lado, o sujeito que opera a inferiorização do outro, ao colocar sua identidade em posição dominante, evidenciando as relações de poder envolvidas nesse processo, coloca também a sua cultura em posição dominante, homogeneizando a pluralidade cultural através da naturalização da sua cultura como aquela constituinte das demais, posto que capaz de representá-las.

Constitui-se, então, a monocultura como forma discursiva hegemônica que mascara a pluralidade real de culturas e sujeitos existentes. Só em sociedades orientadas monoculturalmente podem proliferar identidades essencializadas e binárias, pois, nesse caso, o contexto onde elas se formam tem a cultura dominante como aquela que constitui as demais, ou pela sua negação absoluta ou pela sua representação inferiorizada diante daquela cultura que ocupa a posição central, donde se deduz que a binarização, a absolutização identitária, é um fenômeno de poder e não um fenômeno ontológico da constituição do gênero humano.

Essa parece ser a condição das modernas sociedades capitalistas que, a despeito de se auto-designarem como universalistas, tendem a invisibilizar os sujeitos das culturas não dominantes. Mas qual a consequência dessa percepção relacional das identidades e das culturas para o conceito de multicultural?

Ora, se considerarmos que o ser humano é intrinsecamente cultural, porque é sua condição essencial a capacidade de significar o mundo e a si mesmo em seu

processo de auto-criação e criação do mundo, e se considerarmos que esse mesmo ser humano impescinde da produção de identidades para produzir e reproduzir formas sócio-culturais de existência, tem-se como conseqüência imediata que toda cultura, sendo elaborada por seres identitariamente interdependentes (relacionais) e em permanente transformação, também tenha como característica intrínseca a permanente interdependência com o diferente e a transformação constante de seus conteúdos através dessa interação construtiva, impescindível na sua constituição.

Disso extraímos algumas conclusões importantes para o nosso trabalho. Primeiro, o multicultural, visto sob esse prisma, não é apenas uma característica central das sociedades plurais contemporâneas, mas uma condição ontológica do existir humano, pois afirmar que toda cultura e toda identidade impescindem de um “outro” para se constituir equivale a dizer que todo ser social é sempre multicultural, carregando, em si, milênios de interrelações culturais necessárias à produção do gênero humano.

Em segundo lugar, ainda como conseqüência dessa primeira assertiva, sendo todo o ser humano intrinsecamente multicultural, todas as sociedades também o são, e sempre serão, pois sempre impescindirão da existência de um “outro” em relação com o qual devem constituir suas identidades. Por último, sendo a produção relacional das identidades e das culturas parte do processo de elaboração da própria humanidade, ou seja, dimensões afirmativas da capacidade criativa do ser humano como um ser essencialmente livre (pois só um ser livre poderia ter ultrapassado os limites da animalidade para se constituir como produtor de si e do mundo) , tem-se que toda forma de relação sócio cultural baseada na inferiorização, na hierarquização e submissão de um dos entes envolvidos nesse processo, significa violação da característica essencial do ser cultural, ou seja,

violação da capacidade de exercer sua liberdade criativa de si e do mundo, portanto, trata-se de violação da própria essência humana constituindo, mesmo, um processo de desumanização.

Gostaria de reafirmar a idéia chave desse tipo de raciocínio sobre identidade e multiculturalidade, ou seja, reafirmar que as identidades e culturas são intrinsecamente relacionais, que não se constróem sem um “outro” com o qual possam interagir, o que quer dizer que não existe, nem nunca existiram, sociedades culturalmente isoladas. O movimento, a troca, o intercâmbio entre culturas, constitui-se uma marca histórica de todas as formações sociais. Assim, fugimos dos essencialismos, da crença em qualquer tipo de cultura “pura”. Toda cultura é, de fato, síntese de várias outras culturas, assim como toda sociedade é síntese de várias outras.

Essa percepção de multiculturalidade como dimensão ontológica do ser social permite que dela derive uma noção de multiculturalismo visto não apenas como movimento social em busca da correção de desigualdades sócio-culturais, mas como princípio ontológico que leva à assunção daquilo que historicamente somos: diversos e multifacetados por excelência.

Desse conceito de multiculturalismo extrai-se, como conseqüência imediata, a percepção de que o mesmo, quando desdobrado em movimento social, só pode ser desenvolvido numa perspectiva crítica, porque comprometido com uma análise histórica dos processos de formação social que considere a produção das identidades em articulação com a produção ideológica da desigualdade. Aliás, segundo McLaren (1997, p. 131), essa seria a posição teórica central de um multiculturalismo do tipo crítico, “[...] a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais.”

Perceber a realidade sócio-cultural como ontologicamente multicultural significa perceber a insustentabilidade de modelos sociais que têm a desigualdade sócio-cultural como seu princípio central, ao tempo em que concita olhares mais profundos em busca das contradições dentro das quais as identidades sociais são produzidas na vida cotidiana. Essa perspectiva remete à necessidade de reformulação dos padrões vigentes de relações sócio-culturais e de que se adote “[...] uma perspectiva formativa transcultural, [...] no sentido de criar/produzir sujeitos pedagógicos capazes de participar, tolerar e ser solidários na produção da vida pública e privada.” (SANTANA, 2003, p. 98)

Isso significa que a partir da assunção de nossa multiculturalidade ontológica, ou de nossa condição intrinsecamente plural e interativa, devemos pensar novos sentidos pedagógicos que orientem a interculturalidade – o interagir cultural – que produz a multiculturalidade social.

Silva (2003, p. 171) destaca duas características básicas da noção de interculturalidade: a interpenetração e a intencionalidade. A primeira refere-se à interação entre sujeitos e conteúdos de diferentes origens culturais, ao intercâmbio existente sempre que diferentes sujeitos culturais se relacionam. A segunda diz respeito ao fato de que os processos interculturais originam-se e são sempre mediados por uma intencionalidade mútua, que move os sujeitos um em direção ao outro, favorecendo o contato.

Acredito que essas duas características sejam intrínsecas aos processos interculturais, assumindo diferentes sentidos na medida em que esses processos se baseiem em relações de opressão e domínio ou em relações dialógicas afirmativas, alicerçadas no respeito mútuo e na liberdade interativa.

Conhecer para dominar foi, certamente, o traço marcante definidor da intencionalidade intercultural que predominou nas relações estabelecidas entre os povos europeus, os ameríndios e os africanos, no processo de colonização e formação da nação brasileira. Entretanto, nesse conhecer para dominar, o conhecedor não esteve imune às interpenetrações culturais resultantes desse contato com o outro, e vice e versa. De fato, essas interpenetrações foram até necessárias para facilitar a aproximação e o domínio. Sérgio Buarque de Holanda nos informa que:

[...] onde lhes faltasse o pão de trigo, aprendiam a comer o da terra, e com tal requinte, que [...] a gente de tratamento só consumia farinha de mandioca fresca, feita no dia. Habitaram-se também a dormir em redes, à maneira dos índios. Alguns, como Vasco Coutinho, o donatário do Espírito Santo, iam ao ponto de beber e mascar fumo, segundo nos referem testemunhos do tempo. Aos índios tomaram ainda instrumentos de caça e pesca, embarcações de casca ou tronco escavado, que singravam os rios e águas do litoral, o modo de cultivar a terra ateando primeiramente fogo aos matos. (HOLANDA, 1984, P. 16)

Em suma, no caso brasileiro, a multiculturalidade e a interculturalidade existiram desde o primeiro momento de contato entre as etnias constitutivas dessa nação. A primeira, caracterizada pela existência de um conjunto diverso de etnias, sínteses em movimento de outras tantas etnias, com diferentes formas de significação do mundo, coexistindo e interagindo no mesmo espaço geográfico-social. A segunda, caracterizada pela interação intencionalmente estabelecida entre estas etnias/culturas, produzindo trocas materiais e simbólicas entre as mesmas, ainda que essa intencionalidade fosse perpassada pelo desejo de domínio e opressão de uma em relação às demais.

Com efeito, essa constatação aponta para a necessidade de avançarmos de uma interculturalidade baseada em uma intencionalidade orientada pela busca do

domínio de um grupo étnico sobre os demais, para construirmos novos padrões de relações sócio-culturais baseados numa postura transcultural, nos moldes propostos por Santana (2003).

Segundo esse autor (IBIDEM, p. 99), a noção de transculturalidade designa uma ética das relações culturais que não permite que as mesmas se orientem pela opressão, tendo no diálogo crítico seu lastro principal. Nessa proposta, as relações de poder características da vida social não são omitidas, ao contrário, elas são assumidas. Entretanto, elas são reorientadas de forma a pautarem-se pela liberdade e dignidade dos sujeitos em diálogo. Nesse diálogo, a crítica deverá mediar a interpenetração cultural, permitindo o enriquecimento formativo de ambas as partes.

Portanto, uma sociedade orientada transculturalmente, baseada no diálogo e na crítica entre os sujeitos culturais, requer novos sentidos orientadores da interculturalidade que perpassa as relações sociais. Requer um passar a limpo de sua história, para que se possa estabelecer novos princípios éticos norteadores dessa interculturalidade, colocando-os a serviço da formação identitária auto-determinada por cada grupo, gerando novas políticas culturais comprometidas com relações interculturais críticas, não aculturalizantes, mas afirmatórias das múltiplas trajetórias e saberes percorridos e elaborados por cada grupo humano envolvido na construção dessa sociedade.

Em suma, requer uma nova pedagogia das relações sócio-culturais, no que os educadores comprometidos com a transformação social pautada pelo combate à desigualdade e à exploração social têm a tarefa de desenvolver formas pedagógicas diferenciadas, voltadas para a afirmação identitária dos grupos inferiorizados, para a sua ação política consciente, para assunção de seu lugar como sujeito ativo da história.

1.2 – Cultura, ideologia e poder: as representações sociais e a produção discursiva do “eu” e do “outro”.

No tópico anterior, ressaltai o caráter de produção discursiva inerente às identidades e às diferenças. Essa afirmação permite uma visão mais dinâmica da produção das identidades, implicando perceber a formação das identidades como um **fenômeno intersubjetivo** - onde a subjetividade do sujeito dialoga com as subjetividades de outros sujeitos - mas também como um fenômeno determinado por discursos socialmente produzidos, com os quais a subjetividade do sujeito dialoga tendo suas condições objetivas de existência como referência.

Nesse tópico, tentarei aprofundar um pouco mais a compreensão de como se desenvolve essa intersubjetividade e como ela atua na produção hierarquizada das identidades sociais, considerando sua dimensão ideológica e sua interface com a produção da própria cultura, enquanto campos de luta pelo poder.

Meu ponto de partida é a constatação de que subjetividade e identidade são duas dimensões da existência humana que se inter cruzam e se intercomplementam. Segundo Woodward (2000, p. 55), “[...] subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’ ”.

Essa asserção me instiga a problematizar a relação existente entre as formas como o ser social se auto-significa – constrói sua identidade social - e se auto-valoriza em sua relação com o mundo social, e os efeitos desse processo na estruturação de uma auto-estima que o permita agir ativamente como sujeito histórico, ou, ao

contrário, como sujeito passivo – portador de baixa auto-estima – de uma história conduzida por aqueles que acredita lhes serem naturalmente superiores. Pensar a relação entre subjetividade e identidade, portanto, é pensar a produção das identidades como um processo não natural que envolve relações de poder e que atua no comportamento social dos diferentes sujeitos, de forma a garantir a coesão do sistema social onde esses sujeitos se inserem.

Hall (1997) considera que as identidades são construídas no diálogo de nossas subjetividades com os discursos culturais produzidos ao nível do coletivo. Para Hall, portanto, as identidades seriam as posições que os indivíduos assumem em relação aos conteúdos desses discursos, neles se reconhecendo e, com isso se tornando sujeitos desses discursos.

Mas como isso se processa? O sujeito assume suas posições em relação aos discursos culturais com absoluta autonomia? E mais, os conteúdos que esses discursos expressam sobre os sujeitos são formulados espontaneamente na dinâmica social, ou seja, são ideologicamente neutros? Aceitar essa hipótese seria afirmar que as identidades são espontaneamente produzidas, o que contraria a percepção das identidades como relações sociais envolvendo formas de poder. Nesse ponto, a categoria **representação social** configura-se como de fundamental importância para esse estudo.

Woodward (2000) considera que os processos de formação de identidades são sempre mediados pelas representações sociais (ou conteúdos discursivos, nos termos de Hall). Assim, as culturas consideradas enquanto sistemas de produção de significados funcionariam como circuitos, articulando, ao mesmo tempo, **sistemas simbólicos de representação e de classificação sociais** através dos quais os sujeitos são identificados coletivamente.

Segundo essa autora,

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p. 17)

Portanto, as representações sociais, ou seja, as formas discursivas através das quais os grupos culturais, classes, etnias, gênero, pessoas, etc. são significadas socialmente, não são expressões mudas do que sejam esses sujeitos. Elas são construídas ideologicamente, abrigando significados, sentidos, definidores do lugar e do valor social de cada sujeito representado em relação ao todo social. De fato, todo discurso social, de alguma forma, representa seus sujeitos, classificando-os e hierarquizando-os, ou seja, identificando-os socialmente.

Com efeito, segundo McLaren, “[...] os signos são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação que serve para legitimar certa realidade cultural” (1997, p. 128). Representação, aqui, obviamente extrapola o seu sentido classicamente firmado pela tradição filosófica ocidental, que, mercê de uma perspectiva realista e mecanicista, compreende-a ou como representação externa fiel do que seria a realidade – através da pintura, da linguagem etc... – ou como representação interna dessa mesma realidade, como interioridade psicológica, onde a consciência atuaria como espelho mental do que seja a realidade (SILVA, 2000, p. 90). Ao contrário, segundo Silva, nessa perspectiva...

Trata-se de uma representação *pós estruturalista*. Isto significa, primeiramente, que se rejeitam, sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. [...] A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. [...] Aqui, a representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. [...] A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: 'essa é a identidade', 'a identidade é isso.'" (IBIDEM, p. 90-91)

Como pode-se perceber, a representação cumpre papel central na produção das identidades e das diferenças, possibilitando a fixação de significados através dos quais o sujeito passa a ser identificado, classificado e hierarquizado. É nesse aspecto que cabe pensar a representação como produto ideológico, pois, recorrendo a Hall, “[...] o que é a ideologia, senão precisamente a tarefa de fixar significados através do estabelecimento, por seleção e combinação, de uma cadeia de equivalências?” (HALL, 2003, p. 164).

De fato, as representações consideradas nessa perspectiva estão para além da noção realista que as considera como resultados mais ou menos fidedignos de processos de descrição do real. Aqui, as representações são consideradas como construções discursivas transpassadas por relações de poder, o que equivale a dizer que....

o que deve ser questionado aqui não é a maior ou menor correspondência com o 'real', mas as relações de poder que as instituem como 'realidade'. É o próprio 'real' que deve ser questionado como um produto da representação. [...] A eficácia da representação reside precisamente em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição, na fabricação do real. (SILVA, 1996, p. 169-170)

Mas, qual a consequência dessa noção de representação social para a compreensão do processo de formação das identidades sociais? Proponho que

pensemos um pouco mais sobre como as identidades se produzem estando em relação com os discursos sociais ideologicamente constituídos. Hall esclarece o caráter dialógico, não espontâneo e não neutro dos processos de formação das nossas subjetividades e identidades sociais, afirmando que...

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997, p. 9)

Essa observação de Hall indica, ainda, que a dimensão subjetiva do ser humano, ou seja, sua capacidade de perceber e compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca, não se encerra em uma internalidade psíquica absolutizada à parte desse mundo, ao contrário, sua própria formação é mediatizada pelo mundo social, contraditório e permeado de lutas no campo simbólico. Portanto, é no diálogo com as representações sociais (discursos exteriores), produzidas sócio-culturalmente, que nossas subjetividades se constroem e se identificam, nelas se reconhecendo, desenvolvendo, com isso, os referenciais necessários para orientarmos o nosso agir na vida em sociedade. Ou seja, ao se instituírem como sujeitos de uma identidade, esses mesmos sujeitos, dialeticamente, são por ela instituídos.

Althusser, em sua famosa frase: “[...] a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos.”(ALTHUSSER, 1999, p. 131), chama a atenção para o fato de que, ao serem interpelados pela ideologia como sujeitos concretos, é também como sujeitos concretos que os indivíduos respondem consentidamente a essa interpelação, ao nela se reconhecerem. Ou seja, o sujeito se auto-define dentro dos discursos porque, numa via de mão dupla, consente em por eles ser definido, aceitando como

natural a forma como eles o definem ou, nas palavras de Pêcheux, “a evidência da identidade esconde o fato de que ela é o resultado de uma identificação–interpelação do sujeito, cuja origem externa, não obstante, é-lhe estranhamente familiar.” (PÊCHEUX, 1999, p. 150).

O que se convencionou designar por identidades sociais, portanto, resulta da intensa luta travada no campo discursivo pelo recrutamento dos sujeitos desses discursos. Na verdade, identidades sociais podem ser vistas como campos de luta onde o geral disputa o particular ou, em outras palavras, onde identidades objetivamente colocadas pelas representações sociais reclamam subjetividades individuais que lhes dêem vida através das práticas e das relações sociais.

Portanto, pela importância que a produção das identidades ocupa no processo de produção social, qualquer educação que se pretenda comprometida com a superação das desigualdades sociais, deveria tê-la como eixo pedagógico fundante de sua ação educativa. Tensionar as representações sociais, desnaturalizá-las e revelar seu caráter de construção histórica, deveria ser a missão desse tipo de educação, visto que qualquer processo de formação de cidadãos ativos deve ter como objetivo a desmistificação da inferioridade cultural atribuída aos grupos étnicos, raciais, de gênero, etários, etc. historicamente vítimas da exploração social pelos grupos dominantes.

É nesse sentido que este trabalho de pesquisa pretende abordar as experiências de ação cultural em escolas públicas aqui escolhidas para análise, no intuito de revelar sua importância para a formulação de experiências educativas que tenham a questão das identidades como questão pedagógica estruturante do ato educativo, esperando contribuir para a multiplicação de experiências como estas na

sociedade alagoana, de forma a fortalecer a ação política dos grupos historicamente desprivilegiados socialmente na formação dessa sociedade.

1.3 - Identidade, hegemonia e poder: está tudo dominado no campo cultural?

Ao tornar evidente que a produção das identidades envolve processos discursivos-representacionais com os quais os sujeitos dialogam, minha intenção, de fato, é evidenciar, também, que por não se tratar de um processo natural, por serem ideologicamente produzidas, as identidades podem ser contestadas junto com os sistemas discursivos-representacionais que as forjam, e aí temos a possibilidade concreta de transformação em direção a um lugar para além do que está posto, no que a educação configura-se como um espaço importantíssimo onde essa luta é travada.

Essa problemática me remete a pensar que o complexo jogo de poder verificado em sociedades baseadas na desigualdade entre seus membros, como é o caso das sociedades capitalistas, tem nos processos de formação de identidades sociais um dos seus pontos nevrálgicos de sustentação; visto que a reprodução das relações de dominação/opressão, nessas sociedades, necessita de mecanismos ideológicos que levem os que estão em posições não dominantes a se subjetivarem de forma a se identificarem e se situarem socialmente segundo perspectivas, até certo ponto, determinadas pelo olhar dos grupos sociais responsáveis pela sua situação de não dominância.

Enfatizo que essa determinação ocorre *até certo ponto*, porque vejo esse processo como um processo de negociação de significados entre os grupos sociais envolvidos, onde, numa perspectiva gramsciana, a hegemonia social é obtida pelo grupo que consegue formular discursos ideológicos capazes de estabelecerem o consenso entre diferentes discursos, formando uma espécie de “guarda-chuva ideológico” onde os demais grupos se auto-reconhecem (ver APPLE, 2001, p.43).

É dessa forma que uma cultura, no caso, a cultura ocidental – branca-patriarcal, dominadora e consumista – assume posição de centralidade social, com o conseqüente monopólio na definição das formas como os diversos sujeitos culturais devem ser representados. A posição de centralidade ocupada por essa cultura implica, portanto, a sua naturalização, seu exclusivismo, e a dicotomização desta em relação às demais formas culturais. Assim, tudo que dela difere é considerado como não cultura ou como cultura inferior, estendendo essa caracterização aos próprios sujeitos culturais, onde alguns são representados como portadores de cultura, enquanto outros são, e se reconhecem como tal, ignorantes ou sem cultura.

Como pode-se perceber, a cultura dominante forja o sujeito cultural dominante que se posiciona unilateralmente em relação aos demais sujeitos culturais. No caso, o “outro”, o sujeito não dominante, tem sua existência reduzida à condição de oposição ao sujeito dominante, ele é o não-dominante, o que só reforça o sentido exclusivista e unilateral da forma dominante de ser. O que se evidencia é o fato de que essa forma de produção sócio-cultural necessita do estabelecimento de classificações e de hierarquias entre seus sujeitos. O desafio consiste em tentar penetrar a sutileza desse processo, compreendendo a sua capacidade de levar os indivíduos a se posicionarem consentidamente nos discursos representacionais que os inferiorizam.

Com efeito, é no diálogo com o discurso cultural dominante que o sujeito considerado como “sem cultura” constrói sua identidade, quase sempre afirmando-se através desse discurso e, contraditoriamente, compreendendo o próprio sujeito elaborador da representação social que o inferioriza como o modelo de ser sócio-cultural a ser imitado. Freire define esse processo como uma espécie de “hospedagem” da consciência opressora pela consciência oprimida, alertando para o fato de que....

[...] somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 1987, p. 32)

Aqui, evidencia-se a inter-relação entre cultura e ideologia. As identidades sociais, ao tempo em que são produções culturais – pois envolvem a produção de significados que dão sentido aos sujeitos e suas experiências sociais – são, concomitantemente, produções ideológicas, visto serem mediadas pela visão de mundo de cada grupo social, em sociedades em permanente situação de conflito. Visões essas que são síntese das experiências históricas e dos interesses desses grupos. Diante dessas assertivas, proponho não procurar a cultura na luta entre os grupos sociais, mas, parodiando Hall, interessa-me compreender as lutas entre esses grupos como lutas intrinsecamente culturais.

Em contrapartida, a produção e utilização de significados pelos indivíduos deve ser compreendida antes de tudo como social, portanto um agir caracterizado pelas contradições da reprodução da vida em sociedades baseadas na desigualdade, como é o caso das sociedades capitalistas. Em outras palavras, deve-se considerar que todo indivíduo é ser social, o que equivale a afirmar que todo indivíduo significa o mundo mediatizado pela sua condição de ser social que,

segundo Chasin, é eminentemente - desde que o trabalho e a sociedade passaram a ser produzidos por homens em relações de desigualdade - uma condição de classe:

A consciência individual isolada é de fato a consciência real, mas ela expressa um sujeito coletivo de conhecimento, que é o real responsável pela constituição da perspectiva que permite o conhecimento. [...] Aqui o sujeito do conhecimento é, à semelhança do sujeito da história, um sujeito coletivo. Quem é o sujeito da história? São os indivíduos isolados? Não. As classes sociais são os sujeitos coletivos da história. As classes sociais é que realizam a história. [...] O sujeito cognitivo é a classe [...] Aqui é preciso diferenciar a classe como aquela que cria uma perspectiva do conhecimento, é a sua condição em si, isto é, independentemente da sua consciência. A classe em si, no conhecimento, o contorno da classe, o espaço sócio-histórico que ela ocupa, pela raiz de produção e reprodução material, isto é, pela raiz econômica. (CHASIN, s/d. p.3)

Transpondo essa asserção para o foco desse estudo, sou levado a afirmar que as identidades sociais, sendo produtos da dialogicidade entre subjetividade individual e objetividade social, também se constróem mediatizadas pela perspectiva de classe.

Nisso não há qualquer intento determinista, ao contrário. Afirmar a relação entre a produção de identidades e a perspectiva de classe social do sujeito significa, nesse caso, afirmar que o terreno onde são produzidas as identidades sociais é um terreno contestado relativamente autônomo em relação à base material da sociedade, pois se tem o sujeito como centro de sua ação o tem também, em toda a sua complexidade, como centro de sua transformação.

É o sujeito, em sua plenitude, que participa do jogo do poder e, conquanto seja a sua condição de classe que o constrói como sujeito coletivo da história, é na sua complexidade de pai, homem, mulher, branco, preto, etc. que ele concretiza essa condição de classe, o que não contraria de forma alguma a relevância da classe nesse processo mas, por outro lado, amplia a percepção sobre a

complexidade significatória envolvida nas relações sociais que, em suma, é o *locus* onde o poder se materializa. Aqui, a condição de classe refere-se às condições dadas onde o sujeito deve atuar, mas jamais determina a atuação do sujeito, pois isso contrariaria a própria noção de ser social criativo que se auto-constrói e constrói o mundo infinitamente.

Reduzir o sujeito ao determinismo de classe seria, portanto, reduzir a sua complexidade e a complexidade da própria dinâmica de reprodução da vida em sociedade. Nesse sentido, Gramsci (1968) amplia sobremaneira a compreensão de como se processa ao nível superestrutural a constituição dos sujeitos de classe no plano das práticas sociais. Gramsci se empenha em revelar a natureza complexa das dinâmicas sociais nas modernas sociedades capitalistas, aplicando essa noção de complexidade aos comportamentos sociais no nível individual e no nível coletivo. Gramsci percebe que, sob a ótica da complexidade, estabelece-se uma “guerra de posições” dentro da qual as práticas micro e macro sociais operam, levando o Estado e a própria sociedade civil a tornarem-se palcos onde os grupos sociais atuam objetivando a hegemonia social que, nesse caso, implica não apenas a conquista do poder no plano político-econômico, mas também no plano simbólico-ideológico.

Para Gramsci (IDEM), hegemonia social não significa o domínio absoluto de um grupo sobre os demais pela supressão de todos os interesses destes. Ao contrário, hegemônico é aquele grupo social que consegue obter o consentimento dos demais para exercer o poder de forma legítima, visto que estes se sentem ideologicamente por ele representados. A conquista da posição de hegemonia implica, portanto, a utilização de estratégias discursivo-ideológicas para a obtenção

desse consentimento, o que nos remete, claramente, à importância dos componentes culturais na composição dessas estratégias.

Aliás, o conceito de Hegemonia, em Gramsci, revela muito mais do que meramente o fato de que a conquista do poder político pressupõe processos de negociação inter-grupos sociais. Na medida em que propõe a construção da coesão social como um processo complexo, conflitivo e contraditório, o conceito de hegemonia possibilita que se estenda essa percepção de complexidade ao campo do simbólico ou do ideológico.

Nesse caso, e essa talvez seja uma das maiores contribuições de Gramsci ao debate sobre os processos ideológicos, a ideologia não pode ser compreendida como “falsa consciência” da realidade, visto que a percepção do constructo social como uma totalidade complexa implica perceber não apenas a ideologia como sistema coerente de idéias mas, principalmente, como práticas sociais, portadoras de força material, e vivenciadas de forma orgânica pelos sujeitos sociais, pois, para se converterem em práticas, as ideologias devem passar do nível filosófico, sistematicamente organizado pela perspectiva da classe social, para o nível do senso comum, ao qual os sujeitos recorrem diariamente na tomada de decisão para seus mínimos atos.

Hall, analisando o pensamento gramsciano, afirma que, nele, o senso comum “[...] é o terreno já formado e não questionado sobre o qual as ideologias e filosofias mais coerentes devem disputar domínio” (HALL, 2003, p. 322). É por isso que as ideologias não podem ser questionadas a partir do parâmetro falsa/verdadeira consciência. Elas só podem ser verdadeiras, porque vividas de forma não questionada, orgânica, coerente e plena de sentido para os sujeitos. Hall arremata esse pensamento, afirmando que,

Gramsci nunca se preocupa apenas com a essência filosófica de uma ideologia; ele sempre aborda as ideologias orgânicas, que são orgânicas porque tocam o senso prático comum e cotidiano e organizam as massas e criam o terreno sobre o qual os homens se movem, adquirem consciência de sua posição, luta etc..." (HALL, 2003, p.321)

Por outro lado, perceber a ideologia como prática implica assumir sua natureza relacional, complexa, portanto. Assim como, na guerra de posições, negociam-se posições de poder, da mesma forma, na guerra ideológica pelos símbolos, os sentidos e significados são igualmente negociados. Negociação, nesse caso, pressupõe troca, interação discursiva, o que contradiz a idéia de uma sujeito discursivo em plena coerência com sua posição de classe. Como afirmei acima, os sujeitos vivem sua condição de classe de forma complexa no plano das práticas sociais e é nessa condição que ele se constrói em meio às contradições do jogo pelo poder. Em suma,

O objetivo da análise não é, portanto, o fluxo único das 'idéias dominantes' no qual tudo e todos têm que ser absorvidos, mas a análise da ideologia como terreno diferenciado, das distintas correntes discursivas, de seus pontos de junção e ruptura e das relações de poder entre elas: em suma, um complexo ou conjunto ideológico ou formação discursiva. (HALL, 2003, p. 325)

Esse ponto de vista permite uma visão mais dinâmica dos processos de obtenção de hegemonia nas sociedades capitalistas modernas, indicando que os mesmos se configuram muito mais como complexos de relações sociais onde os significados e as identidades são negociados em relação direta com os interesses postos por cada grupo social, do que como a simples superposição da visão de mundo de um grupo social dominante sobre as dos demais.

Obviamente, é na formulação das visões de mundo e de sociedade que se trava esse complexo jogo de negociação de significados necessário à obtenção de consentimento dos grupos dominantes junto aos dominados: “As idéias e as opiniões não ‘nascem’ espontaneamente no cérebro de cada indivíduo. Tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, um grupo de homens ou inclusive uma individualidade que as elaborou e apresentou [...]” (IBIDEM, p. 88).

Essas idéias/opiniões constroem-se no que Hall, citado anteriormente, designou como o posicionamento dos sujeitos dentro dos discursos culturais. Como vimos, esses discursos constituem-se em elementos fundamentais dos processos de formação das identidades sociais, pois é no diálogo com eles que os sujeitos se auto-identificam, tornando-se, portanto, sujeitos discursivos, situando-se em relação ao todo social onde atuam.

Novamente, tem-se que os processos de significação e identificação não são neutros, tampouco espontâneos. Na formulação de determinadas visões de mundo, as classes sociais, etnias, gêneros, etc. são representados discursivamente de tal forma que essas representações sejam apreendidas como expressões naturais da realidade social onde são formuladas, dissimulando-se sua origem ideológica e possibilitando que sejam apropriadas consensualmente pela coletividade.

Assim, dominados se auto-significam a partir do olhar dos dominadores, o que não quer dizer que, em alguma medida, essa forma de significação não seja negociada no jogo das relações sociais, em virtude de se processar dentro dos limites reais de dominação colocados pela própria existência e relativo poder social dos dominados.

Portanto, os processos de formação das identidades sociais, entendidos como uma dimensão da luta em torno da hegemonia sócio-simbólica, onde os

grupos sociais são representados coletivamente de acordo com sua posição no quadro de relações de forças que compõe dada sociedade, estão, todo o tempo, perpassados por essas interpretações simbólico-ideológicas entre grupos sociais, que não são formuladas espontaneamente, formando o complexo quadro de representações sociais donde emergirão as identidades coletivas.

Disso, depreende-se a importância de toda essa movimentação no campo ideológico-simbólico, no qual as identidades são gestadas, como parte da própria reprodução social que, nesse caso, processa-se no nível objetivo das relações sociais concretas, mas, ao mesmo tempo, também no nível subjetivo, na geração das diferentes formas de compreender e interpretar a realidade pelos seres sociais.

No que concerne à reprodução social no âmbito das nacionalidades e suas identidades, Ortiz (1994, p. 8-9) chama a atenção para o fato de que a produção da identidade nacional brasileira, na qual Alagoas se insere, implicou sempre uma reinterpretação, ideologicamente determinada, do que se convencionou chamar de “cultura popular”, ou cultura do povo, pelos grupos sociais dominantes. Esse processo de reinterpretação consubstancia-se em uma busca do “autenticamente nacional”, que tende a essencializar as formas de expressões culturais da mesma forma como essencializa e imobiliza os grupos étnico-culturais que delas participam. Woodward (2000, p. 25) ressalta que a formação das identidades nacionais envolvem igualmente uma releitura do passado na busca de uma verdade histórica que possa ser autenticada como a que expressa a nacionalidade. Aqui, história e cultura, assim como as identidades, são eminentemente campos contestados, espaços de luta pela fixação de significados que possam abarcar a totalidade social e formar consensos ideológicos.

Dessa assertiva, pode-se extrair outra importante conclusão quanto à natureza das identidades. Dá-se que, sendo produto de interpretações realizadas pelos grupos formadores de cada sociedade, as identidades sociais são construções dinâmicas, estão em permanente mudança – de acordo com as mudanças históricas sofridas por esses próprios grupos e pelos seus interesses – e, portanto, não podem ser compreendidas de forma essencialista. Em outras palavras, não existem identidades no âmbito das nacionalidades que sejam intocadas, imobilizadas no tempo e no espaço. Identidade é, antes de tudo, processo, movimento, transformação, de acordo com as próprias transformações ocorridas na dinâmica de reprodução do todo social e de suas conseqüências nas transformações ao nível das subjetividades.

Para encerrar, recorro à lapidar definição de Hall sobre o que seriam as identidades: “[...] o que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos [...]” (HALL, 1997, p. 8). Identidades, portanto não designam seres imobilizados, mas seres em movimento, estando elas próprias em movimento; e, ainda mais, conforme Silva (2000, p. 89), a identidade não apenas descreve aquilo que se é, mas, em um sentido performativo, produz a própria forma de se ser, visto que, ao nomear o sujeito, o classifica e o hierarquiza, definindo seu lugar na sociedade. Identidades, em suma, expressam o exercício do poder na produção social.

Essas reflexões em torno da produção das identidades sociais e suas relações com a ideologia e o poder, configuram-se como de suma importância para esse trabalho de pesquisa ou qualquer outra tentativa de formulação de conhecimento, no campo da educação, que pretenda ter a cultura enquanto foco

para a problematização em torno da desigualdade social. A constatação das identidades enquanto fenômenos não essenciais, mas construções simbólicas, abre espaço para a percepção da educação, considerada como ação cultural, enquanto um campo de luta, onde seja possível a desnaturalização da desigualdade e a proposição criativa de novos contextos sociais. Considerar a relação, identidade/ideologia e poder aplicados às práticas educativas, significa, portanto, pensar a possibilidade de uma educação que possibilite aos sujeitos culturalmente inferiorizados a redefinição de seus olhares acerca de si mesmos como caminho para uma nova práxis social, uma práxis comprometida com a transformação social.

1.4 – Complexidade social e complexidade cultural: por um conceito semiótico e histórico-dialético de cultura.

Compreender as identidades como produto do diálogo entre subjetividades e significados ideologicamente elaborados, portanto não neutros, requer um conceito de cultura que extrapole a tradicional noção de cultura reduzida às expressões materiais e imateriais da consciência humana (arte, artesanato, literatura, tecnologia, filosofia, etc.) ou, em outras palavras, as famosas “marcas” do homem sobre o mundo que o cerca.

Assim, para esse estudo, a cultura não pode ser confundida com os produtos sociais obtidos a partir de sua utilização, ou seja, não pode ser confundida com as expressões sócio-humanas formuladas culturalmente. Nesse caso, compreendo a cultura essencialmente como semiose e a sociedade como semiosfera onde as experiências humanas adquirem sentido e coerência (SEMPRINI, 1999, p. 121) e,

nessa perspectiva, pode-se dizer que ao invés de **cultura** temos **culturas**, tantas quantos sejam os grupos humanos organizados historicamente.

Geertz, na explicitação do seu conceito semiótico de cultura, parte do pressuposto weberiano de que “o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu [...]” (GEERTZ, 1989, p. 15), para afirmar que a cultura seriam essas teias. Nessa perspectiva, a cultura perpassa os rituais ou costumes socialmente elaborados mas não deve ser confundida com eles. Ela é vista como sistemas de significados que se interpenetram formando estruturas significatórias que possibilitam aos homens revestirem suas práticas sociais (rituais, costumes, valores, etc.) de sentido (IDEM, p. 207). Tampouco, a cultura seria “[...] um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um **contexto**, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.”(IBIDEM, p. 24)

Todavia, compreender a cultura como sistemas de significados que se interpenetram (ou como contexto de significados que dá sentido às experiências concretas) não quer dizer reduzi-la à esfera do estritamente mental, da abstração absoluta, ou a uma supra-realidade encerrada em si mesma, ao contrário. O próprio Geertz afirma a produção do significado como uma produção sócio-histórica, ou seja, uma produção que se dá na vida cotidiana dos sujeitos históricos concretos, em relação direta com a especificidade do modo de vida social desses sujeitos:

O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas de símbolos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas – eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente. (GEERTZ, 1989, p. 229)

Acontece que para Geertz interessa descrever esses processos compreendendo-os ao nível do seu funcionamento e utilidade no todo social, e não da sua essência. Para Geertz, no estudo das culturas, ou na observação dos significados produzidos culturalmente, “[...] o que se deve perguntar não é qual o seu status ontológico [...] o que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência.”(IBIDEM, p. 21)

Daí que, ao constatar que os sujeitos sociais são rotulados e classificados simbolicamente, Geertz se preocupe apenas em entender como acontecem essas rotulações e classificações, na especificidade do seu funcionamento, da sua operacionalidade, não inquirindo o porquê de os sujeitos serem classificados dessa forma e não de outra. Em outras palavras, para Geertz não importam as relações de poder que engendram essas classificações, bem como as relações entre estas rotulações e as contradições da organização social onde elas se dão. Sua utilização do termo *classe* estritamente no sentido de *classificação dos sujeitos* e não como referência a um lugar social de poder, é bem representativa de sua visão funcional da cultura. Em suma, sua interpretação das culturas não alcança a dimensão ideológica da produção do significado na vida social, porque ressent-se de uma visão de sociedade como um constructo dialético.

Reconheço o valor da abordagem Geertziana, visto que ela propõe uma posição relativa entre o pesquisador e o pesquisado, entre os sistemas simbólicos de cada um. Visto sob esse prisma, o trabalho do pesquisador, no caso, o etnógrafo, consiste basicamente em interpretar as culturas, ou seja, em compreender as formas como os sujeitos significam suas experiências e a si mesmos; o que, por um lado, considero positivo, pois coloca o pesquisador em uma

posição de aprendente em relação ao pesquisado, evitando posturas etnocêntricas ao igualar ontologicamente as culturas e os sujeitos pesquisador/pesquisado.

De fato, até este ponto pretendo caminhar teoricamente com Geertz. Todavia, entendo que a perspectiva da pesquisa no campo da cultura concebida como interpretação funcional dos sistemas de significados, na vida social, requer uma pergunta fundamental: ao assumir que a cultura é uma produção histórico-social, o que equivale a dizer que ela tem sua gênese na própria gênese da vida social - visto que todo ser humano é intrinsecamente social e cultural – será possível interpretar o seu funcionamento sem relacioná-la aos fundamentos da própria vida em sociedade?

Nesse ponto, e não há nada de teoricamente esdrúxulo nessa proposição, proponho uma noção de cultura enquanto sistemas de significados, mas que considere a produção de significados enquanto um momento da produção do próprio gênero humano, o que implica inquirir acerca do que fundamenta o homem enquanto gênero. Lukács, em sua interpretação da teoria marxista, chama a atenção para a centralidade do trabalho na formação do ser humano enquanto ser social e enquanto gênero. Segundo ele, “o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas ao contrário - precisamente no plano ontológico – converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto” (LUKÁCS, 1968, p.6). De fato, para Marx,

É exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como a sua obra e a sua realidade. Em consequência, o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado. (MARX, 2001, p.117)

Marx observa, ainda, que o processo de humanização através do trabalho é um processo intrinsecamente social. Assim sendo, todo indivíduo é social, porque o trabalho o é:

Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com outros, sou social, porque é como homem que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade – como é também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social. (IBIDEM, p. 14)

Portanto, no que toca ao conceito de cultura aqui discutido, afirmar que todo trabalho é trabalho social implica afirmar que todo trabalho (processo/produto) é significado socialmente, ou seja, é produzido culturalmente, visto que só é trabalho na medida em que adquire sentido social. Assim, a cultura, ou os sentidos atribuídos ao trabalho, é, portanto, intrínseca ao próprio processo de trabalho e, por consequência, à formação do ser humano. Em outras palavras, a teia de significados chamada cultura é social não apenas porque é produzida socialmente, mas porque consiste em uma dimensão do momento ontológico fundamental da constituição do ser social.

Ora, sendo o trabalho a categoria fundante do ser social e sendo ele intrinsecamente cultural, tem-se que em sociedades onde o trabalho é atravessado pela desigualdade existente entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção, como é o caso da sociedade capitalista, a dimensão cultural igualmente será atravessada por essa desigualdade, que se constitui como base das relações sociais nesse tipo de sociedade. Assim, analisar as culturas, nesse contexto, significa considerá-las enquanto sistemas de significados interligados, sim, mas sistemas produzidos e expressos em relações sociais entre desiguais, o que

significa dizer que eles mesmos devam ser interpretados à luz dessas desigualdades, ou seja, enquanto produções semióticas perpassadas pelo poder.

Cultura, nesse caso, não pode ser dissociada das posições de poder objetivamente ocupadas pelos seus produtores nas relações sociais. É sob esse prisma que a cultura estará sendo considerada nesse trabalho, como produção significatória do mundo entre desiguais, portanto, atravessada pelas contradições próprias das condições sócio-históricas em que é engendrada.

Por outro lado, a noção de cultura como semiose, ou seja, como teia de significados que dão sentido às ações sociais, leva a um entendimento de que toda educação deve ser considerada, antes de tudo, enquanto ação cultural. No que toca às propostas de educação comprometidas com a superação da desigualdade e da opressão social, essa noção de educação como ação cultural implica necessariamente a consideração dos sujeitos explorados como produtores e portadores de cultura, como donos de uma visão própria de mundo que deve ser tratada como legítima e deve estar no centro de todo o processo educativo.

Esse tipo de educação deve estar igualmente comprometido com processos pedagógicos formulados no sentido de proporcionar a esses sujeitos a percepção de como a sua imagem enquanto não portador de cultura resulta de processos históricos, não naturais, necessários à legitimação ideológica do processo de exploração social a que estão submetidos. Vista sob essa ótica, a educação comprometida com a liberdade humana deve se apresentar como ação cultural comprometida com o encontro entre os homens, com a assunção de seus processos históricos de interação mediada por relações de poder e, nesse caso, essa educação deve necessariamente se configurar como ação cultural dialógica e crítica.

1.5 – Educação como Ação cultural: novos atores e novas performances no palco da sociedade multicultural.

O texto da lei que institui a criação da CorAC na estrutura da Secretaria Estadual de Educação, citado na apresentação desse trabalho, aponta como missão daquela Coordenadoria o fomento a ações culturais que funcionem como catalisadoras de saberes produzidos pelas comunidades. Na verdade, segundo Marcial Lima (2004), nesse tipo de ação cultural as atividades realizadas estariam articuladas pedagogicamente por dois eixos, o da difusão e o da catalização de saberes, considerando que, enquanto difusão de saberes....

[...] a gente estaria capturando saberes, a gente estava pegando coisas já, entre aspas, visto como... reconhecido como cultura e como produção cultural, e propiciando aos meninos das escolas, que geralmente estão nos bairros periféricos, que eles fossem além do universo da escola, fossem além dos seus muros e conhecessem esses espaços, reconhecidamente como espaços de cultura, e fossem alargando os seus horizontes. [...] Então, o que a gente via aí é que tava a coisa pronta, onde os meninos iam usufruir enquanto platéia, iam ter acesso aos espaços que eles não tinham. Mas eles só assistindo, eles não estavam participando daquele processo de construção.

[...] E o outro pólo era a catalização de saberes, onde a gente estabelecesse pontes e rupturas. Onde o agente cultural saísse da Secretaria de Educação não com um pacote pronto, mas saísse com alguns eixos e considerando que cada escola, cada comunidade, cada bairro, tem a sua história, tem a sua cultura, tem a sua memória. [...] E aí a gente começou a trabalhar com música, com teatro, com artes visuais, em cima desta percepção. De considerar que o aluno, quando sai da sua casa, do seu espaço, ele traz uma experiência cultural, ele traz uma história. [...] Que dessa fusão, dessa troca de saberes, é que surgisse o trabalho, que se construísse alguma coisa a partir daí. Esse era o princípio básico do trabalho. (LIMA, 2004, Entrevista oral)

A opção pedagógica pela articulação entre difusão/catalização de saberes indica que a noção de ação cultural encampada pela CorAC se não pretende negar o saber socialmente reconhecido, aquele saber expressão de uma noção de cultura associada à erudição, às “artes superiores”, por outro lado pretende que a relação

dos educandos com esse saber se dê de forma problematizadora e crítica e, para tanto, essa problematização deve partir do reconhecimento da existência legítima do saber popular, o saber periférico, aquele saber considerado socialmente como inferior.

Nesse caso, o esforço em disponibilizar o acesso dos estudantes ao primeiro tipo de saber (difusão) não se apóia em uma noção do estudante como “tábula rasa” do ponto de vista cultural, onde o estudante estaria tendo o seu “vazio cultural” preenchido de cultura. O acesso a essas produções culturais cumpre aqui o papel pedagógico de descoberta do seu próprio fazer cultural, da sua própria condição de produtor cultural legítimo. Nesse movimento, o outro saber, a outra cultura, aquela cultura considerada superior, funciona como um “outro” que deve ser problematizado para que se descubra o “eu-cultural” que problematiza. O que se evidencia é que a ação cultural da CorAC se baseia na percepção de que a produção da cultura está em relação direta com a produção da desigualdade social, que a centralidade social ocupada por um certo tipo de cultura produz a anulação e a inferiorização de outras culturas e de seus sujeitos, reforçando a produção da desigualdade. Propor a articulação (difusão/catalização) entre esses saberes, entre essas culturas, portanto significa promover o seu encontro em um espaço crítico, significa problematizar os lugares de poder que essas culturas geram e ocupam, tendo como consequência a problematização dos lugares sociais de seus sujeitos.

Por outro lado, o texto da lei também afirma que essas ações culturais devam gerar processos criativos capazes de transformar a realidade histórica e cultural, referindo-se obviamente à realidade histórica e cultural das comunidades onde seriam desenvolvidas essas ações. A esse respeito, o idealizador e primeiro coordenador da CorAC, Marcial Lima, afirma ser necessário que:

[...] o resgate de valores, [...] os costumes, idéias e sentimentos da comunidade objetivados, através da pluralidade das manifestações culturais alagoanas, se constituam como elementos fundamentais, onde os alunos ampliem sua consciência de estar no mundo, assumindo seu papel de sujeito histórico. (LIMA, 2003, p. 11, grifos meus)

Partindo do pressuposto de que a execução dessas ações se refere ao âmbito da educação pública e que, portanto, destina-se às camadas mais empobrecidas e desfavorecidas socialmente da população alagoana, é possível identificar na proposição de ação cultural da CorAC um posicionamento claro em favor de uma educação que forme, entre os sujeitos da classe trabalhadora, cidadãos politizados e ativos na transformação de sua realidade social.

Ao valorizar e legitimar os saberes desses sujeitos no espaço da educação oficial, anunciando a escola como **catalizadora** de saberes, e ao declarar o compromisso com uma ação cultural para a **transformação da história**, a CorAC assume os conflitos e a desigualdade sócio-cultural presentes na sociedade e na educação alagoana, assumindo como papel dessa educação pública a preparação e mobilização dos sujeitos historicamente explorados e inferiorizados socialmente para participarem do jogo social de forma ativa, ou seja, como protagonistas de suas histórias ou como “sujeitos históricos”, conforme acima citado.

Tem-se, portanto, que esse processo educativo é designado por ação cultural, mas o que significa isso? Em primeiro lugar, a ação cultural aqui referida não pode ser confundida com o fazer artístico, implicando dizer que a cultura não pode ser confundida com a arte. O fazer artístico, assim como tantos outros fazeres (o trabalhar, o amar, o comer, etc.), configura-se nessa experiência como instrumento de expressão da **teia de significados** que é a cultura, conforme indica a fala do professor Marcial Lima:

A gente estava querendo desenvolver um trabalho onde a gente visse a cultura como uma instância humanizadora que dá estabilidade às ações sociais, até no sentido antropológico de hábitos, costumes e que dentro desse sentido antropológico a gente tivesse as expressões artístico-culturais. [...] A gente não estava procurando artista. A gente estava procurando, através das expressões artísticas, canais de expressão. Dizer, eu existo, eu estou aqui, eu tenho consciência do meu próprio corpo, do espaço que eu ocupo dentro da minha comunidade. Cada palavra minha, cada gesto meu, dentro da minha comunidade, tem um sentido e tem uma consequência. (LIMA, 2004)

Dessa forma, compreende-se que essa ação seja cultural porque tem a cultura como eixo pedagógico fundamental, porque a matéria-prima de sua ação educativa é composta pelos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos a si próprios e à sua realidade, e não necessariamente porque faça uso da arte para desenvolver o processo educativo. Em segundo lugar, sendo a cultura a teia de significados que confere sentido às ações humanas, toda ação humana passa a ser entendida como intrinsecamente cultural. Assim, afirmar que essa educação é ação cultural significa, também, afirmar que toda ação educativa é intrinsecamente ação cultural – o que chega a ser redundante -, como sugere a fala daquele educador...

[...] a educação já é resultado do processo cultural. A educação já está no corpo, no âmbito da cultura. [...] Eu vejo que existe uma interpenetração. [...] É pensar a educação dentro de uma dinâmica cultural. Eu não separo uma coisa da outra não. (LIMA, 2004, Entrevista oral)

Ora, se todo ato educativo é ação cultural, o que difere a ação cultural da CorAC da ação cultural tradicionalmente desenvolvida pela escola pública? É óbvio que esse diferencial consiste em seu posicionamento ideológico-político, assumindo a perspectiva da classe social historicamente explorada, a classe trabalhadora e, nesse caso, a proposta daquela coordenadoria alinha-se com o pensamento educacional crítico brasileiro, historicamente voltado para a proposição de uma

educação popular que eleve a auto-estima dos trabalhadores e os habilite a lutarem contra as desigualdades a que são submetidos.

Nesse aspecto, pode-se afirmar que as idéias de Paulo Freire, acerca da educação como ação cultural, consistem em um marco desse tipo de pensamento no campo da educação. Com efeito, a dimensão cultural do ser humano será o centro de toda pedagogia freiriana, de todo o processo de descoberta crítica do sujeito oprimido acerca de sua realidade e de si mesmo como produtor dessa realidade:

[...] pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, [...] na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. [...] A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. (FREIRE, 2003, p. 116-117)

Já na década de 1970 do século passado, ainda que não usasse o termo *catalizador*, conforme aqui referido, Freire definia a ação cultural comprometida com a liberdade humana como aquela capaz de dialogar com os saberes do povo, realizando uma “síntese cultural”. Portanto, essa ação jamais poderia ser invasiva culturalmente, conforme as palavras do próprio Freire:

[...] a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. (FREIRE, 2002, p. 41)

Nesse ponto, a proposta de ação cultural da CorAC parece convergir com a noção de ação cultural freiriana e, na medida em que converge, também só pode se

basear em uma concepção de educação comprometida com a liberdade humana, com a superação da opressão e da dominação social sofrida pela classe trabalhadora. Por outro lado, ao convergirem quanto à centralidade que a dimensão cultural ocupa nesse tipo de educação, ambas as propostas também convergem ao desenvolverem pedagogicamente a percepção dessa dimensão através de um processo onde o sujeito é levado a problematizar a si mesmo e a sua realidade, a se questionar sobre quem ele seja, ou em outras palavras, a problematizar e redefinir sua identidade social. Ambas as propostas tem como ponto de partida uma pergunta fundamental para qualquer processo educativo: **quem sou eu?** Ambas são **pedagogias da identidade**, ambas constróem o conhecimento sobre o mundo em relação dialética com o auto-conhecimento do sujeito.

Entretanto, enquanto pedagogias da identidade, há especificidades relacionadas aos contextos históricos onde cada proposta se situa que devem ser consideradas quando da análise acerca da forma como cada uma trabalha a questão das identidades.

A pedagogia do oprimido é formulada por Freire em um momento muito específico da história brasileira e mundial. Aquele será um contexto social marcado por fortes polarizações e antagonismos, caracterizando-se por oposições do tipo americanos X soviéticos, capitalismo X socialismo, primeiro mundo X terceiro mundo, militares X civis (em referência aos muitos golpes de Estado deflagrado pelos militares em toda a América Latina), ditadura X democracia, marxismo X liberalismo. No campo do pensamento intelectual marxista, essas oposições tinham como referência predominante a questão da luta de classes, baseando-se na dicotomia classe burguesa X classe trabalhadora, ou classe conservadora X classe revolucionária, ou ainda, nos termos freirianos, opressores X oprimidos.

O pensamento pedagógico freiriano será produzido, portanto, nesse contexto histórico de acentuadas dicotomias no campo social, tendo como consequência que se, por um lado, sua pedagogia tem a questão da identidade social enquanto foco de problematização fundamental para a formulação de um pensamento crítico por parte dos chamados sujeitos das classes oprimidas, por outro, todo esse esforço problematizador será desenvolvido tendo a classe social como referência identitária a ser perseguida. A pedagogia do oprimido, nesse caso, é uma pedagogia direcionada para que o sujeito oprimido se descubra como sujeito de classe, desenvolvendo, assim, uma consciência do pertencimento à classe socialmente explorada (a classe trabalhadora), ou, em outras palavras, nessa pedagogia “[...] tudo deve ser feito para que os alfabetizados se assumam como **classe para si**, pois, “[...] a consciência crítica dos oprimidos significa [...] consciência de si, enquanto ‘classe para si’ ”. (FREIRE, 2002, p. 58)

Em outras palavras, essa pedagogia deve proporcionar não apenas a descoberta pelo sujeito oprimido de que ele é um ser que trabalha, mas a descoberta de que, enquanto ser que trabalha, ele está submetido à contradição capital/trabalho que o coloca em uma posição coletiva de oposição àqueles que não trabalham, ou seja, os proprietários dos meios de trabalho e do próprio trabalho transformado em mercadoria.

Desenvolver a consciência da classe trabalhadora como “classe para si” revela a existência do sentido político-revolucionário que orientava as ações culturais daquele período histórico. Nessa perspectiva, pedagogicamente, o desenvolvimento dessa consciência deveria se dar a partir da problematização da realidade dos sujeitos oprimidos, da abordagem das contradições que essa realidade revela. Segundo Freire,

o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2003, p. 86, grifos meus)

Como é possível notar, a proposta de ação cultural da CorAC coincide com a noção de ação cultural freiriana também em seu sentido de mobilização para a intervenção na realidade social (nível da ação). Ao propor a realização de ações culturais geradoras de “[...] processos criativos [...] capazes de transformar a realidade histórica e cultural” ((ALAGOAS, 2002, p. 30), a CorAC também se compromete com uma educação que conduza os sujeitos da classe trabalhadora a uma nova práxis social, à transformação de sua realidade. Todavia - e esse parece ser o diferencial substancial entre uma proposta e outra - nesse caso, a contradição básica tomada como referência do processo pedagógico problematizador não será a contradição opressor X oprimido ou a contradição classe trabalhadora X classe burguesa, mas a contradição centro X periferia enquanto territórios de produção cultural.

Decerto, na ação cultural desenvolvida pela CorAC, a realidade a ser problematizada é a realidade periférica. A periferia, nesse caso, abarca o espaço físico urbano, mas não se limita apenas a esse aspecto pois refere-se antes de tudo aos espaços sociais de poder ocupados pelas diferentes culturas. Um aspecto reflete o outro, um possibilita a descoberta do outro.

A difusão e a catalização de saberes funcionam aí enquanto caminhos por onde se cruzam as diferentes produções culturais, da periferia e do centro, dos grandes teatros e da rua, dos grandes palcos e da favela, das grandes estrelas e dos anônimos, do conhecimento escolar e do conhecimento popular. É na síntese/encontro entre esses saberes – e não na negação de um pelo outro – que os

sujeitos descobrem-se como periféricos e apropriam-se do saber central segundo seus interesses de expressão a partir de sua posição social periférica:

[...] nós estávamos dentro de um ambiente... Maceió. A gente estava em um ambiente Alagoas. Tinha isso como território, mas que o repertório que tinha em cada comunidade dessa era diferente. E desse confronto, o que viria? Viria de uma verdade estabelecida através de um planejamento escolar, de um currículo estabelecido e da subjetividade que se ia encontrar em cada comunidade. Então, a gente estava levando um conteúdo [...] mas o indivíduo, com sua subjetividade – da maneira como ele se relacionava com o seu meio e como o meio se relacionava com ele –, nesse encontro, a gente ia transformar, ia enriquecer e transformar, e às vezes até promover algumas rupturas, e às vezes não rupturas mas complementações, desse saber que estava na comunidade nesse saber que estava saindo da escola. Era... eles não se contrapunham. Forçosamente não estavam um desautorizando o outro, mas desse encontro dialético estava saindo uma nova realidade. (LIMA, 2004)

É nesse duplo movimento que o estudante descobre a sua condição de periférico como uma construção e não como algo dado desde sempre, algo que lhe seja intrínseco. É na apropriação que faz da cultura estabelecida para ler a sua própria realidade, tensionando sua identidade periférica, que ele desenvolve uma crítica dessa condição. No bairro do Benedito Bentes, os personagens de *Romeu e Julieta* foram degustados e redimensionados por essa crítica. Naquele caso, é na própria inacessibilidade da obra shakespeariana, na sua condição de produto cultural para o consumo elitista, que os estudantes projetam o antagonismo periferia/centro:

Então, quando eles começaram a pegar os protagonistas e os antagonistas e o aspecto conflitual lá da época de *Romeu e Julieta*, eles começaram a contextualizar aquilo ali. Então, Romeu conheceu Julieta na pipoca do Maceió Fest (risos). E aí eles já estavam questionando: 'a gente não tem acesso somente à literatura clássica não. A exclusão não é somente aí. A gente também não tem acesso aos camarotes do Maceió Fest.' Então eles juntaram essa coisa de Romeu e Julieta: 'o clássico *Romeu e Julieta* está tão longe da gente como o Maceió Fest.' Então, eles levantaram essa questão e fizeram uma nova leitura: Romeu conheceu Julieta na pipoca do Maceió Fest. Romeu morreu com uma bala perdida, em função de uma briga de galera, e deixou Julieta grávida. E aí eles começaram a questionar a realidade da gravidez na adolescência precoce. A realidade das famílias Montepio e Capuleto, eles começaram a questionar, trazer os problemas que eles tinham

em casa, a irmã prostituída, a mãe alcoolatra, o pai desempregado. (LIMA, 2004)

Nesse processo de apropriação da cultura central dá-se a territorialização periférica dessa cultura e, ao mesmo tempo, a desterritorialização da cultura periférica. A ação cultural constitui-se aí enquanto um espaço de síntese, significando dizer que, nela, ambas as formas de significar o mundo são problematizadas, são vistas com um olhar de fora, em um terceiro espaço cultural onde uma cultura funciona como espelho para que a outra possa ser analisada. Nesse movimento, a subjetividade do sujeito periférico é reconfigurada, seu olhar sobre o espaço periférico se refaz junto com sua própria identidade.....

[...] ele começava a ter consciência que ele podia ser agente da sua própria história e que ele podia transformar aquela realidade. [...] A menina que dizia que tinha vergonha, quando arranjava um namorado, de dizer que morava no Jacintinho e dizia 'eu moro no canal 05', e usava a televisão como referência. E hoje ela diz 'professor, hoje eu tenho prazer de trazer o meu namorado aqui para dentro da escola para ver o que é que a gente está fazendo.' Essa consciência de processo, esse sentido de territorialização, de desterritorializar, de chegar e de dizer 'estão fazendo aqui no Teatro Deodoro, estão fazendo isso aqui no Centro Cultural da Universidade e eu estou fazendo isso aqui na minha escola.' [...] Essa consciência de dizer 'Epa! A gente não está querendo tutela. A gente não está querendo sair daqui para ir para o Teatro Deodoro, a gente quer fazer esse trabalho dentro da comunidade da gente. (LIMA, 2004, Entrevista oral)

Como é possível observar, embora a proposta de ação cultural da CorAC convirja com a noção de ação cultural em Freire no que respeita a ter a identidade enquanto campo de problematização onde subjetividade e objetividade dialeticamente se transformam em espaços críticos; a referência identitária fundamental escolhida para essa problematização, em cada uma das propostas, diferencia-se entre si – opressores/oprimidos, periferia/centro. Como afirmei anteriormente, essa diferenciação tem sua justificativa nos diferentes contextos históricos em que cada proposta é formulada.

Enquanto a proposta Freiriana surge em um contexto de forte repressão da sociedade civil e da democracia, gerando oposições identitárias com fronteiras bem demarcadas (direita/esquerda, opressão/revolução, trabalhadores/burguesia), a ação cultural da CorAC desponta em um contexto histórico de retomada da democracia brasileira, de emergência dos movimentos de reivindicação dos direitos sociais, de maior dinamização e complexificação das relações sócio-políticas.

Naquele primeiro contexto, a perspectiva da transformação social, da superação das condições de opressão de então, estava diretamente articulada a um projeto de sociedade que tivesse a classe trabalhadora como protagonista principal e, nesse caso, os principais sujeitos coletivos dessa transformação eram os sindicatos e os partidos políticos de esquerda. A partir do final da década de 1970, com a deflagração do processo de abertura política no Brasil, é possível identificar transformações na própria identidade coletiva da classe trabalhadora brasileira, em um movimento que aponta para novas formas de atuação política, com o surgimento de novos sujeitos coletivos, compondo novos movimentos sociais (ver SADER, 1988). Esses novos sujeitos coletivos, grupos jovens de igrejas, clubes de mães, associações de moradores, etc. terão papel decisivo na organização das grandes manifestações políticas em prol da redemocratização brasileira que marcarão o fim daquela década, sobretudo em 1978. Segundo Emir Sader,

O impacto dos movimentos sociais em 1978 levou a uma revalorização de práticas sociais presentes no cotidiano popular, ofuscadas pelas modalidades dominantes de sua representação. Foram assim redescobertos movimentos sociais desde sua gestação no curso da década de 70. Eles foram vistos, então, pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores da emergência de novas identidades coletivas. Tratava-se de uma novidade no real e nas categorias de representação do real. (SADER, 1988, p. 26-27)

Com isso, têm-se que novas temáticas são agregadas à luta política. Para além das questões especificamente ligadas ao mundo do trabalho, como greves, aumento salarial e organização sindical, foram incorporados temas extraídos da realidade cotidiana (eminentemente urbana) vivenciada por aqueles atores, operando-se uma ampliação da pauta temática que configurava os conflitos políticos. Sader afirma que esses movimentos efetuaram “[...] uma espécie de alargamento do espaço da política. Rechaçando a política tradicionalmente instituída e politizando questões do cotidiano dos lugares de trabalho e de moradia, eles ‘inventaram’ novas formas de política”. (SADER, 1988, p. 20)

Esse processo de emergência de novos sujeitos sociais coletivos será certamente intensificado à medida em que evolui o processo de globalização econômica mundial, acentuando-se ainda mais no campo político os movimentos reivindicatórios por direitos sociais formulados em torno de novas e cada vez mais complexas identidades sociais, de gênero (o movimento gay, o movimento feminista), étnico/racial (o movimento negro), religiosas, etc. Nesse contexto, adquirirão relevância os diversos movimentos em torno de questões locais e suas identidades, no que para Castells - a despeito das reiteradas afirmações de alguns sociólogos de que com o fenômeno da globalização os sujeitos sociais estariam se isolando cada vez mais - é possível afirmar que...

[...] as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal. [...] para que isso aconteça, faz-se necessário um processo de mobilização social, isto é, as pessoas precisam participar de movimentos urbanos (não exatamente revolucionários), pelos quais são revelados e defendidos interesses em comum [...]” (CASTELLS, 1999, p. 79)

É no bojo dessas transformações que, no Brasil, no campo da educação, já nos anos 90, emergem iniciativas de ação cultural gestadas no próprio âmbito governamental e estruturadas pedagogicamente em torno de questões relacionadas à cidadania e aos direitos sociais, como é o caso da CorAC e das atividades da SMED- Secretaria Municipal de Educação, durante a chama Administração Popular (1989/2000) desenvolvida pelo PT - Partido dos Trabalhadores, na Prefeitura do Município de Porto Alegre - RS.

É nesse contexto que situo a proposta de ação cultural da CorAC, uma proposta gestada no âmbito estatal mas que incorpora iniciativas, conceitos e métodos oriundos das experiências de ação cultural desenvolvidas pela sociedade civil. É esse novo momento histórico-político que permitirá a emergência de uma ação cultural no seio do Estado que, entretanto, posiciona-se ideologicamente a partir dos interesses das classes trabalhadoras.

Por outro lado, é essa mesma dinâmica social complexa que permite que essa ação cultural não seja reducionista, dicotômica ou maniqueísta. Esse novo contexto leva a que ela tenha as culturas e as identidades como foco de seus processos pedagógicos, mas que alargue a problematização dessas identidades ao considerar as novas dinâmicas de produção identitária do mundo contemporâneo, não negando as relações sociais de classe, mas tendo o local e suas contradições como espaço de produção de identidades que, quando problematizadas, revelam a importância que as hierarquizações no campo da produção cultural exercem na manutenção da desigualdade e do *status quo* estabelecido em nossa sociedade.

Essa transição para novas formas de atuação política, novos atores sociais e seus temas específicos, incidirá, portanto, nas próprias formas de atuação dos

movimentos culturais de caráter político-revolucionário, gestados no contexto histórico demarcado por oposições identitárias (trabalhador/patrão, opressor/oprimido, etc.), e produzirá transformações também no fazer artístico comprometido com objetivos revolucionários, marcando uma igual transição quanto às finalidades, formas e metodologias de produção/atuação, sobretudo no campo da atividade teatral.

A trajetória de Ricardo Araújo - o agente cultural responsável pela coordenação dos processos de montagem teatral objetos dessa pesquisa – é reveladora dos reflexos desse período de transição da sociedade brasileira sobre essa produção teatral que aqui chamarei de “militante” - para usar um termo cunhado por Silvana Garcia (1988) - no período que vai do final da década de 70, passando pela década 80, até meados da década de 90. A compreensão dessa trajetória, portanto, faz-se de extrema importância para a compreensão dos tipos de processos teatrais coordenados por esse agente cultural no âmbito das atividades da CorAC, porque revela a dimensão de síntese, no campo produção teatral, que perpassa esses processos de montagem.

Ricardo, hoje com 40 anos de idade, cresceu no bairro do Jacintinho, onde desde sua adolescência, iniciou sua militância social nas CEBs, Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Naquele movimento, ele participava de grupos de teatro amador voltados para questões ligadas às crenças cristãs, principalmente às Campanhas da Fraternidade desenvolvidas anualmente pela Igreja.

Com o passar do tempo, Ricardo se envolve com o Movimento Nordestino de Teatro Popular, passando a atuar como representante do Estado de Alagoas nesse movimento. Por essa época já atuava com um grupo de teatro popular chamado “Nossa História”. Sua prática teatral, durante esse período – meados da década de

70 para década de 80 – será marcada pelo sentido político-revolucionário que caracterizava as ações culturais dessa época. Naquele contexto, esse tipo de teatro era pensado predominantemente enquanto meio, enquanto instrumento a serviço da revolução social, da conscientização das massas oprimidas.

Com o processo de democratização brasileira, a maior dinamização dos movimentos sociais e, principalmente, com o advento do fenômeno da globalização econômica e seus impactos nas sociedades de Terceiro Mundo, Ricardo relata que passara por um processo de procura e redefinição de sua prática teatral, de tentativa de situar sua prática a partir de novos paradigmas sociais que não se limitassem à dicotomia opressor/oprimido:

Eu sou fruto de um momento político no país que foi marcado por essa coisa de opressor/oprimido, classe dominante/classe dominada. Eu fui marcado por essas reflexões, de como funciona a sociedade, essa luta de classes, o poder.... E isso, em determinada época do meu fazer teatral, isso sempre foi muito forte mesmo.... tipo assim, os ricos são os opressores, os pobres são os oprimidos, entendeu? Então com o passar do tempo e com as mudanças no próprio mundo, essa coisa da globalização.... [...] Dentro desse movimento todo, o meu próprio fazer teatral começou a não achar muita consistência em ter que fechar questões a respeito de uma situação... tipo assim, 'ah, isso acontece porque tem que ter um opressor e tem que ter um oprimido, né?' E não que isso não seja verdade, mas isso só não basta. É preciso ampliar esse campo de visão. E esse campo de visão, eu precisei ir ampliando ele dentro da minha própria leitura de mundo.... Então, essa maneira de fazer esse trabalho, tão maniqueísta, essa visão maniqueísta – isso ou aquilo – ela entrou dentro de uma crise mesmo.... e eu junto com ela.... (ARAÚJO, 2005)

A crise a que Ricardo se refere pode ser compreendida como uma crise de identidade, de sua identidade enquanto artista comprometido com luta contra as desigualdades sociais, mas também da própria referência identitária fundamental que orientava seu olhar sobre a sociedade e que embasava seu fazer teatral, a referência opressor/oprimido. Mas esta não será uma crise exclusivamente sua. Na verdade trata-se de uma crise relacionada ao novo momento social brasileiro e

mundial e à necessidade de surgimento de novas formas de atuação político-cultural.

No bojo dessa crise estará a própria redefinição do referencial ideológico de matriz socialista/comunista que será posto em questão com a queda do Muro de Berlim e posteriormente com o fim da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Essa crise alcançará as várias iniciativas de ação cultural militantes existentes no Brasil nos anos 80 e 90, contribuindo para a o fim e/ou redefinição dos diversos grupos de teatro independente que proliferaram pelas periferias das grandes cidades nos anos 70 (ver GARCIA, 1988, p. 122,197), pondo em xeque, junto com os paradigmas que orientavam as produções teatrais de militância, as próprias formas de fazer teatral predominantes nessas produções, seus métodos e seu campo de atuação, demandando a recriação dessas formas, o descobrir de novos temas, novas abordagens e novos atores:

A gente ficou meio sem referência, né, uma referência que meio que norteava o trabalho da gente.... enfim, que era essa referência socialista, de justiça social, sei lá.... E é muito engraçado, porque, apesar disso, o mundo continuou injusto tanto quanto, independente da queda do muro de Berlim, né, a gente ainda tinha temáticas que a gente podia abordar. Mas a gente ficou... sabe como... Assim, quando a gente montava uma peça, tinha quase uma regra implícita para o roteiro, que era mais ou menos assim: como é que são as coisas, porque que elas são assim, e como é que elas poderiam ser ? Então, na peça, a gente mostrava que ela é assim... Quem é o opressor e porque que a gente é oprimido desse jeito, e o que seria uma alternativa a isso. A gente sempre propunha alternativas a isso, a essa situação. Mas, e agora que a gente estava completamente... não sei se a palavra seria perdidos, mas sem referências, sem modelos? Então a gente ficou meio órfão de uma referência. (ARAÚJO, 2005)

As referências/modelos a que Ricardo se refere não são apenas de ordem ideológica mas também de ordem metodológica. Nesse sentido, a grande referência metodológica para esse tipo de produção teatral, àquela época, era sem dúvida o chamado Teatro do Oprimido, formulado por Augusto Boal na década de 60, e experienciado no Teatro de Arena em São Paulo.

A proposta do Teatro do Oprimido, elaborada em plena ditadura militar brasileira, partia do pressuposto de que toda arte, e o teatro por consequência, é essencialmente atividade política (BOAL, 1991, p. 13) e que, como tal, tem sido utilizado historicamente pelas classes dominantes para legitimar sua posição de domínio e manipular as classes dominadas. Para Augusto Boal,

[...] o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja 'teatro'. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar. (BOAL, 1991, p. 13)

Evidencia-se na fala de Boal o sentido de ativismo político que o Teatro do Oprimido deveria assumir. Esse é um teatro que afirma seu compromisso com a revolução social, com a preparação das massas para realizarem essa revolução. Analisando aspectos de sua experiência com o Teatro do Oprimido junto aos trabalhadores peruanos, Boal afirma que,

Esta forma teatral não tem a finalidade de mostrar o caminho correto [...], mas sim a de oferecer os meios para que todos os caminhos sejam estudados. [...], em vez de tirar algo do espectador, pelo contrário, infundem no espectador o desejo de praticar na realidade o ato ensaiado no teatro. A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da *ação real*. (BOAL, 1991, p. 164)

Esse teatro, deveria funcionar como um espaço cênico onde os sujeitos oprimidos “ensaiassem” suas ações reais necessárias ao processo revolucionário. Para tanto, o Teatro do Oprimido tinha como princípio básico de sua ação a eliminação da barreira ator/espectador típica do teatro dominante. Esse é um teatro que, do ponto de vista dramaturgico, propõe-se a romper com a dominância do modelo aristotélico de teatro, onde o espectador, numa atitude passiva, delega poderes ao personagem para que este pense e atue em seu lugar. Ao contrário, no

Teatro do Oprimido, o espectador assume o papel protagônico, **transforma** a ação dramática inicialmente proposta, **ensaia soluções** possíveis e **debate** projetos modificadores (BOAL, 1991, p. 138-139).

Como o leitor deve haver notado, esse modelo de produção cênica coincide com o esquema de produção cênica referido anteriormente na fala de Ricardo Araújo (**O que é a realidade, porque ela é assim, e como pode vir a ser?**), quando relata a crise de modelos por que passara seu fazer teatral na transição social brasileira entre as décadas de 70 e 90. Basicamente, esse roteiro de problematização objetiva, na primeira questão, a constatação da existência de uma realidade opressora em termos de classe social, seguida (na segunda questão) da identificação dos fatores/sujeitos causadores dessa opressão e (na terceira questão) pela proposição da ação política necessária ao enfrentamento dessa situação.

Ao fixar toda a problematização em torno de uma realidade vista apenas em termos de ou/ou, opressores/oprimidos, esse tipo de produção teatral acabará por produzir um certo reducionismo, tanto temático - visto que a classe é o tema central e exclusivo - quanto dos próprios sujeitos em suas complexidades reais, como pais, filhos, homens e mulheres, negros, brancos e índios, etc. Portanto, se, por um lado, esse tipo de teatro possibilitará a descoberta e expressividade dos sujeitos enquanto classe social, por outro, tenderá a subestimar a importância da dimensão subjetiva desses sujeitos para a construção de um processo de libertação social. A subjetividade, nesse caso, será considerada importante apenas no que respeita ao seu papel na elaboração de uma consciência, ou identidade, de classe. Os dramas pessoais, os conflitos familiares, de gênero, etc., nesse sentido, serão analisados não por si, mas enquanto expressões cotidianas de determinações estruturais de classe. Pode-se afirmar que se o Teatro do Oprimido libera o sujeito para expressar

sua angústia de classe, por outro lado acaba por inibi-lo na exposição de seus problemas pessoais, de sua auto-percepção de forma mais complexa, visto que esses problemas são considerados “menores” diante do grande ideal da revolução.

Ademais, no Brasil, o Teatro do Oprimido acabará por não se popularizar de fato, alcançando as massas, ficando praticamente restrito ao palco do Teatro de Arena, no que causou maior influência nas produções teatrais envolvendo jovens da classe média do que na produção de espetáculos pelo próprio povo.(ver Garcia, 1988, p. 105)

Em contrapartida, o novo momento social brasileiro demandava um teatro que possibilitasse a emergência das crises ideológicas pessoais, das emoções reprimidas, dos dramas subjetivos, ou, em outras palavras, demandava um teatro que funcionasse como espaço cênico onde os sujeitos pudessem se **expressar livremente**. Esse novo momento, demandava, portanto, um teatro que objetivasse a mobilização social, mas que pensasse principalmente o próprio processo de criação teatral como um processo de expressão e auto-percepção dos indivíduos atuantes. Pode-se dizer, assim, que esse é um momento de preocupação com a subjetividade do indivíduo no processo teatral, com a procura de uma experiência dramática verdadeira, onde os atores descobrissem seus limites de expressão.

Além disso, no campo social, esse novo teatro deveria ampliar seu leque temático, pois, como afirmei anteriormente, a própria realidade trazia novas questões relativas às vidas desses sujeitos para a pauta do teatro. Estando, agora, em uma sociedade de direitos democráticos, principalmente a partir da promulgação da constituição brasileira de 1989, esses sujeitos defrontavam-se com o desafio de conquistarem esses direitos ativamente no campo da cidadania. Direito à moradia, aos serviços básicos essenciais, escola, água, luz, igualdade racial, de gênero, etc.

É em meio a esses desafios que, em meados da década de 90, Ricardo Araújo e o Grupo Nossa História iniciam uma nova etapa do seu fazer teatral, trabalhando com a Secretaria de Saúde do Estado de Alagoas em diversos programas de saúde preventiva junto a comunidades de cidades interioranas. O papel do Grupo nesses programas consistia em montar espetáculos envolvendo agentes de saúde, estudantes, trabalhadores e donas de casa dessas comunidades.

Segundo Ricarco, esses trabalhos representam um marco em sua trajetória teatral sob dois aspectos. Inicialmente porque pela primeira vez ele vivenciara a experiência de coordenação de um processo de montagem teatral com pessoas da própria comunidade, visto que até então os espetáculos do Grupo Nossa História eram encenados sempre por atores amadores pertencentes a esse grupo. Em segundo lugar, porque para a realização desses espetáculos, o grupo optou por não levar para as comunidades, de forma pré-definida, os temas da área de saúde que deveriam gerar os esperados espetáculos teatrais. Esses temas deveriam, portanto, ser discutidos pela própria comunidade e também por ela eleitos.

Analisando esses fatos, pode-se dizer que o Grupo Nossa História passou de uma fase em que fazia teatro popular **para** a comunidade para uma fase em que passou a realizar teatro popular **com** a própria comunidade. Em termos de metodologia de produção teatral, nessa fase, o grupo inicia uma procura por formas participativas de desenvolvimento dos processos de montagem, no que se justifica a preocupação com a participação de pessoas da comunidade como atores e com a priorização do debate comunitário para a escolha dos temas a serem trabalhados na montagem. Assim, será durante essa fase que Ricardo vivencia suas primeiras experiências com a construção participativa de processos teatrais envolvendo moradores de comunidades periféricas. Esse período durará até o final da década

de 90, quando o grupo se dissolve e Ricardo inicia seu trabalho como agente cultural da CorAC em escolas públicas da periferia maceioense, iniciando-se o que considero a etapa de consolidação de sua metodologia participativa de construção teatral.

O desafio de trabalhar com teatro diretamente com pessoas das comunidades e dentro de escolas públicas aprofunda, para Ricardo, a necessidade de aperfeiçoamento metodológico para dar conta do desafio de realizar um teatro participativo envolvendo essas pessoas. De fato, a questão que se colocava era a de como produzir um teatro participativo, sem abdicar da realização de uma crítica ao modelo sociedade desigual, mas ampliando a abordagem no sentido de ampliar a própria noção de sociedade e de sujeito social envolvido no processo. É nessa busca que Ricardo trava contato com o debate em torno do Teatro-Educação.

A discussão referente ao Teatro-Educação gira basicamente em torno de dois eixos, o do ensino do teatro no ambiente escolar e suas implicações enquanto componente curricular e o do teatro considerado enquanto prática de educação, ou seja, o teatro considerado em si mesmo como um processo educativo independentemente de estar acontecendo no ambiente escolar.

Nesse sentido Ricardo aproxima-se mais da discussão em torno do segundo eixo, ao considerar que:

O grande mérito do Teatro-Educação possivelmente é ser o teatro pensado e praticado a partir da ótica da educação, quando se compreende que educar passa pela descoberta e potencialização da capacidade do ser humano de se transformar e transformar o mundo em sua volta. Nesse sentido é um processo libertário evolutivo permanente. Levando em conta o homem na sua totalidade: corpo, intelecto, sentimentos. (ARAÚJO, 2003, p. 14)

O teatro-educação, nessa perspectiva, será um teatro político - em seu sentido mais amplo - que terá como ponto de partida de sua problematização social a própria forma como o sujeito enxerga a realidade, ou seja, a sua subjetividade expressa em suas identidades múltiplas. Para tanto, esse teatro será basicamente um teatro de improvisação, de experimentação, que deverá proporcionar ao sujeito-ator uma profunda reflexão sobre sua experiência no palco, sobre em que medida essa experiência reproduz os estereótipos sociais, impulsionando-o à busca de uma performance autêntica, ou seja, à liberação do seu potencial criativo. Esse é um teatro que propõe, através da auto-percepção, liberar a expressividade, a criatividade do sujeito-ator, e isso adquire aqui um sentido igualmente revolucionário, pois:

[...] se eu estou num processo (teatral) e esse processo ele acontece com a pessoa (na vida real), então isso já é mobilização social. Eu acho que já é. Para mim, se você está inserido dentro de um processo em que você está discutindo você mesmo e em que você está discutindo a sua realidade, isso já é para mim extremamente mobilizador, entendeu? É que a gente achava, até então, que a mobilização só se dava ali naquela luta do sindicato, entendeu? Talvez ali fosse uma parte, uma etapa dessa mobilização, mas ela já acontece, para mim, na hora que o teatro tá acontecendo. Já é mobilizador, aquilo lá. (ARAÚJO, 2005, entrevista oral)

É dessa forma que Ricardo Araújo orienta seu trabalho como agente cultural pela CorAC, no que me parece estar de pleno acordo com os objetivos e princípios de trabalho propostos por aquela Coordenadoria de Ação Cultural. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido nas duas experiências de montagem aqui pesquisadas funcionará como um indutor da expressividade popular, de sua visão de mundo, de suas identidades, ao mesmo tempo em que contribuirá para a auto-observação das performances sociais dos participantes em seus múltiplos palcos – família, escola, amigos, relacionamentos amorosos, etc. Pode-se dizer, portanto, que seu teatro conserva e amplia o sentido político presente no teatro boasiano,

incorporando o compromisso com a expressividade democrática inerente ao Teatro-Educação.

Em termos educacionais, Ricardo desenvolve um teatro como prática de educação que tem nas identidades e no compromisso com o diálogo intersubjetivo – com a interpenetração entre visões de mundo - seu eixo norteador e princípio metodológico estruturante. Assim, a democratização do processo de montagem através da participação coletiva, alcança não apenas a democratização do acesso aos meios e técnicas teatrais, mas principalmente a democratização das dimensões da vida social a serem problematizadas, abrindo espaço para que os sujeitos se expressem em sua totalidade.

Nesse capítulo, além de abordar questões teóricas referente à cultura/identidade e suas implicâncias para a proposição de uma educação multicultural, tentei traçar um panorama que possibilitasse ao leitor situar as experiências teatrais aqui pesquisadas em relação à evolução do fazer teatral “militante” e suas transformações conseqüentes às transformações sociais brasileira. No centro dessa reflexão, está certamente a tentativa de explicitar a importância que a produção cultural assume no momento atual para a compreensão e enfrentamento das desigualdades sociais, fato que exige a capacidade de formulação de propostas educativas pensadas enquanto ações-culturais.

No capítulo seguinte, convido o leitor a uma reflexão sobre a contribuição que a atividade teatral compreendida como prática educativa – ou como ação cultural – pode oferecer a todas as atividades educacionais – formais ou informais - que se proponham a contribuir para a formação de sujeitos das classes trabalhadoras com capacidade para participarem ativamente de forma auto-determinada do jogo de poder em sociedades multiculturais. Essa reflexão será realizada tendo a realidade

alagoana como referência para a compreensão da performance social dos sujeitos educador/educando, ao tempo que, na análise dos processos educativos/teatrais em foco, tentarei pontuar aspectos que revelem a necessidade e a possibilidade concreta de uma educação promovedora do diálogo para a formação de sujeitos conscientes de suas performances sociais e capazes de transformá-las e, com isso, transformar suas realidades.

CAPITULO II – Tensionando as identidades no palco não-dialógico da sociedade alagoana: a descoberta do Eu através do Outro, para além das máscaras sociais

Como o leitor deve haver percebido, as identidades sociais são consideradas nesse trabalho como uma questão de poder, ou como construções discursivas na dinâmica da vida em sociedade. Neste capítulo, tentarei abordar aspectos metodológicos, observados nas ações culturais estudadas, que revelam a sua contribuição para o tensionamento, ou problematização, dessas construções e, conseqüentemente, para a sua redefinição.

Por outro lado, para uma melhor compreensão de como essa metodologia atua pedagogicamente em relação aos processos de produção identitária, faz-se necessário tentar captar a lógica que orienta a produção das identidades sociais no espaço mais amplo do palco social alagoano. Trata-se, portanto, de tentar compreender como o poder dominante é exercido na formação da identidade alagoana e suas conseqüências na produção de representações sociais hierarquizantes.

Há, portanto, dois recortes identitários que importam analisar para a compreensão de como se constrói a noção de Alagoas como unidade sócio-identitária: o da **cidadania** como forma de pertencimento social a essa Alagoas - portanto enquanto identidade - e o da **etnia**, enquanto referência aos diversos povos e matrizes culturais que compõe o processo histórico de formação social dessa Alagoas.

Assim, nesse capítulo, a partir de entrevistas realizadas com estudantes participantes das experiências teatrais pesquisadas, realizo uma análise desses dois recortes identitários tendo Alagoas como fundo. Nessas análises destaco dois aspectos consequentes à lógica que perpassa a elaboração da identidade alagoana e que repercutem na formação das subjetividades desses sujeitos: a centralidade social da identidade branca-dominante e sua repercussão na invisibilização identitária dos descendentes das etnias historicamente exploradas e, como segundo aspecto, a obstaculação, através do medo e da coerção social, a auto-determinação identitária entre os sujeitos dessas etnias, como forma de garantir o *status quo* dominante em Alagoas. A conjugação desses dois aspectos irá, portanto, atuar pedagogicamente na formação de sujeitos não-dialógicos entre a classe trabalhadora, desagregados, e, por outro lado, invisibilizados e estranhados na cena social.

Portanto, é a partir dessas constatações, produzidas por um olhar que se situa no longo tempo histórico de formação social das Alagoas, que ressalto a contribuição metodológica das ações culturais aqui estudadas para a problematização dessas identidades e dos seus efeitos nas vidas dos sujeitos problematizadores.

Em suma, importa perceber, nesse ponto, a contribuição dessas ações culturais para a descoberta, por parte dos sujeitos historicamente invisibilizados, de sua condição de sujeito histórico, não apenas de classe, mas étnico e cultural. No que se pode afirmar que esse capítulo justifica-se na medida em que possibilita a compreensão do campo de relações sociais dentro do qual a pedagogia dos processos teatrais pesquisados atua e, obviamente, no que tem de revelador quanto à lógica de produção de identidades que perpassa essas relações, indicando os

obstáculos com os quais se defrontará, em Alagoas, qualquer pedagogia comprometida com a liberdade e autodeterminação humana.

2.1 – A cidadania como identidade: do objetivismo jurídico ao cidadão subjetivamente considerado.

Para tentar compreender como, no palco maior da sociedade alagoana, os sujeitos da classe trabalhadora - descendentes em sua maior parte das etnias historicamente exploradas na formação dessa sociedade – constroem suas subjetividades e identidades estando inseridos em um movimento mais amplo de formação da identidade alagoana, dediquei-me à análise dos depoimentos colhidos junto aos estudantes-atores participantes das experiências de ação cultural aqui pesquisadas.

Minha intenção é, em primeiro lugar, tentar perceber como esses estudantes significam a si próprios quando se colocam em relação com essa Alagoas percebida como unitária, seja culturalmente, seja enquanto unidade federativa. A partir disso, busco tentar compreender em que medida essas formas de auto-significação refletem processos históricos mais amplos de formação da sociedade alagoana e de sua identidade coletiva. Para tanto, adoto como referência de identidade, ou de pertencimento a essa Alagoas unitária, a categoria **cidadania**.

Predominantemente, quando se fala em cidadania compreende-se a condição do ser social como participante de certa sociedade firmada através de um pacto social que o torna sujeito de direitos e deveres. Essa é uma concepção de cidadania

de caráter contratualista, que tem suas raízes no moderno pensamento social liberal e que parte do pressuposto de que é através do contrato social que o ser humano abandona o estado de ser regido exclusivamente pelas leis naturais para passar a ser um ser social regido pelas leis em sociedade. Nessa perspectiva, para Locke,

[...] só podemos afirmar que há sociedade [...] quando cada um dos membros abrir mão do próprio direito natural transferindo-o à comunidade, em todos os casos passíveis de recurso à proteção da lei por ela estabelecida. E assim, excluído todo julgamento privado de cada cidadão particular, a comunidade torna-se árbitro em virtude de regras fixas estabelecidas, impessoais e iguais para todos [...]. (LOCKE, 2004, p.69)

Nessa mesma perspectiva, para Rousseau, é pelo firmamento desse contrato, ou desse pacto social, que surgem a sociedade e o cidadão. Segundo ele, assim que se firma o contrato social, têm-se imediatamente que...

[...] em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, o qual desse mesmo ato recebe a sua unidade, o *Eu* comum, sua vida, e vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava noutro tempo o nome de *cidade*, e hoje se chama *república*, ou *corpo político*, o qual é por seus membros chamado *Estado* quando é passivo, *soberano* se ativo, *poder* se o comparam a seus iguais. A respeito dos associados, tomam coletivamente o nome de *Povo*, e chamam-se em particular *Cidadãos*, como participantes da autoridade soberana, e *Vassalos*, como submetidos às leis do Estado. (ROUSSEAU, 2002, p. 32, grifos do autor)

Como pode-se perceber, tanto em Locke quanto em Rousseau, a despeito de suas diferenças, tem-se que o cidadão é aquele que faz parte da *comunidade* (Locke) ou do *corpo político* (rousseau) e, como tal, submete-se às leis que regem essa sociedade. Há, nessa perspectiva, uma espécie de reducionismo da condição de cidadania a uma existência objetiva diante das leis, visto que é o contrato o próprio ato de nascimento do cidadão, ou seja, aquilo que funda a cidadania. Essa noção de cidadão como fundamentalmente **um sujeito de direitos e deveres** acaba

por produzir uma visão funcionalista dos indivíduos sociais em função do cumprimento, por parte do ser social, desses deveres e do usufruto desses direitos.

Certamente essa noção de cidadania é pertinente e importantíssima para que se admita a necessidade de cumprimento do acesso aos direitos sociais a todos que fazem parte de certa sociedade. Decerto, não a estou aqui contestando. Apenas contesto o seu exclusivismo objetivista fundado na crença do contrato (lei) como aquilo que dá sentido ao cidadão.

Em outras palavras, o que gostaria de pontuar é que, ao aderir a um contrato social, ou ao passar a constituir o “*eu comum*”, para usar a expressão de Rousseau, o indivíduo não passa a fazer parte apenas de uma sociedade juridicamente constituída, mas, como o próprio Rousseau sugere, ele passa a participar de um “corpo moral”. Ora, a aderência a um corpo moral implica necessariamente o alinhamento da subjetividade individual a essa moral, implica partilhar de um modo comum de atribuir significados aos atos sociais, um modo comum de **ser** socialmente. Em suma, implica assumir a identidade coletiva como aquela que lhe identifica enquanto indivíduo.

É nesse sentido que a cidadania está aqui sendo considerada, como uma expressão objetiva da existência do sujeito submetido às leis comuns, ou às regras comuns de vivência em sociedade, mas também como exigência de assunção subjetiva, por parte desse sujeito, de um pertencimento a uma moral coletiva, a uma certa forma de significar coletivamente o ser social e os seus atos, ou em outras palavras, a uma identidade coletiva. Ou seja, a cidadania, como identidade coletiva, funcionará como instrumento claro de pertencimento social, de estar “dentro”, de ser considerado como “igual”. Obviamente, nessa perspectiva, o diferente, o “outro” moral, identitário, cultural, aquele que não adere a essa identidade, passa a

funcionar como referência de não pertencimento, de não “estar dentro”, de estar excluído do corpo social.

Essa será uma condição *sine qua non* para a manutenção do “corpo político”: A sociedade deve garantir objetivamente tanto a aderência de seus cidadãos às leis que a fundam quanto ao modo de ser dessa sociedade, sua moral, sua visão de mundo predominante. Ora, se perante as leis é possível homogeneizar o indivíduo em cidadão, por outro lado, é impossível que o existir perante a lei resulte na imediata e real homogeneização das subjetividades individuais em relação a essa cidadania legal, ou seja, na verdade tem-se que cada indivíduo, mediado pela sua situação social concreta – e diversa -, compreenderá o pertencimento a essa identidade enunciada segundo a sua própria subjetividade. Dessa forma, se é possível ter uma cidadania, objetivamente colocada, enquanto identidade que qualifica o pertencimento do indivíduo ao corpo social, por outro lado, têm-se diferentes formas de adesão subjetiva a essa identidade, diferentes formas de sentir-se cidadão, brasileiro, alagoano, do Farol, do Jacintinho, do Feitosa, do centro ou da periferia e, até mesmo, de não se sentir cidadão.

Portanto, nesse estudo, a cidadania me interessa pelo que ela, enquanto identidade, revela do sentimento de pertencimento subjetivo dos filhos da classe trabalhadora - índios, negros, mestiços, moradores da periferia- a essa unidade, esse corpo político, denominado Alagoas. A compreensão desse sentimento de pertencimento, ou não, a uma Alagoas, pode ser revelador dos mecanismos objetivos utilizados por essa sociedade para definir quem é e quem não é cidadão, quem está dentro e quem está fora (muitas vezes estando dentro perante a lei), ou seja, seus mecanismos de inclusão e exclusão social.

Na visão de Santos, as sociedades caracterizam-se pela existência, de forma isolada ou conjugada, de sistemas de pertença social hierarquizada baseados na desigualdade e na exclusão:

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão se assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas. [...] Se a desigualdade é um fenómeno sócio-económico, a exclusão é sobretudo um fenómeno cultural e social, um fenómeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. (SANTOS,1995, p. 2, Grifos meus)

Dessa asserção, derivam importantes conseqüências teóricas para esse trabalho. Primeiramente, o fato de que economia e cultura operam conjuntamente na reprodução social através da desigualdade e da exclusão, o que permite que se pense a cultura como semiose articulada às bases materiais da existência em sociedade. Segundo, ao atuarem como sistemas de pertença, a desigualdade (sócio-econômica) e a exclusão (sócio-cultural) se combinam para garantir o *status quo* dos grupos dominantes, seja pela posição dominante desses grupos na esfera da produção e do acesso privilegiado aos bens de produção, seja pela legitimidade que esses grupos adquirem para exercerem o poder, em função da posição cultural superior que lhes é atribuída. Nisso, põe-se a cultura no palco da luta por hegemonia social.

Por fim, sendo a exclusão um sistema de pertença hierarquizada de natureza intrinsecamente sócio-cultural, atuando *par e passo* com a desigualdade, é possível concluir que, no que respeita aos processos de produção das identidades sociais,

essa assertiva possibilita uma compreensão mais ampla sobre a natureza desses processos, sobre o quanto eles nada têm de espontâneos e naturais e o quanto são, todo o tempo, atravessados por relações de poder.

Santos levanta, ainda, outro aspecto importante para a compreensão dessa problemática. Segundo ele, na modernidade, a desigualdade e a exclusão assumem um significado distinto do que tiveram no antigo regime. Na Modernidade, “[...] pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social.” (IBIDEM, p. 1). A partir da modernidade, a desigualdade e a exclusão são desnaturalizadas, assumindo a condição de situações sociais de exceção.

Por outro lado, a partir do momento em que o paradigma da modernidade acopla-se ao capitalismo como sistema social (um sistema fundamentalmente produtor de desigualdade e exclusão), estabelece-se a necessidade de compatibilização entre os princípios da emancipação humana pregados pela modernidade e os princípios de regulação social exigidos pelo capitalismo e necessários para a manutenção da desigualdade e da exclusão em níveis que não comprometam a existência do próprio sistema.

Para Santos, essa contradição gerou o *universalismo* – em duas versões - enquanto mecanismo ideológico-discursivo capaz de operar a defesa da igualdade concomitantemente à manutenção da desigualdade. Na versão antidiferencialista (da qual a cidadania seria a forma clássica), o universalismo opera pela negação das diferenças, enquanto que, na versão diferencialista, opera pela absolutização das diferenças. Segundo Santos:

Se o universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e, por essa via, reproduz a hierarquização que elas comandam, o universalismo diferencialista opera pela negação das hierarquias que

organizam a multiplicidade das diferenças. Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença. (IBIDEM, p. 6)

Em outras palavras, a diferenciação do “outro”, seja como negro, branco, índio, cidadão, aluno, marginal, etc. envolve mais do que simplesmente nomeá-lo, implicando definir o lugar desse outro no sistema social que o diferencia e, como anteriormente exposto, esse lugar pode ser de integração, pela assimilação subordinada desse outro, ou de exclusão, pela absoluta segregação.

A noção de universalismo como mecanismo ideológico de diferenciação permite, portanto, situar a produção de identidades sociais no fluxo das contínuas transformações no quadro das configurações das relações de poder entre os grupos étnicos em dada sociedade, em meio à contradição regulação/emancipação capitalista, em seus diferentes momentos históricos.

Sendo a cidadania a forma moderna clássica do universalismo-antidiferencialista, é possível pensá-la como mais do que uma designação para a condição legal do indivíduo em relação ao todo social, mas como, também, um mecanismo ideológico objetivamente utilizado na produção da diferenciação social, ou uma forma de discurso social que produz uma identidade universal que a todos alcança – pela inclusão ou pela exclusão, pela igualdade ou pela diferenciação – e que, em alguns casos, define diferentes níveis de ser cidadão. Cidadania, nessa perspectiva, pode ser visto como “cidadanias”, como máscaras por trás das quais se encontram rostos negros, indígenas, brancos etc. São, portanto, diferentes condições de estar e ser percebido no todo, são mecanismos de auto-reconhecimento e de conhecimento do outro, são, portanto, tipos de identidades.

2.2 – Cidadania e invisibilidade social em Alagoas: a dinâmica do estar dentro e fora, ao mesmo tempo.

Considerando as colocações anteriormente realizadas acerca da importância da compreensão da cidadania como uma condição social objetiva mas também como uma construção social subjetiva, inicio este tópico com a fala da jovem M.J.M, de 25 anos de idade, residente no bairro do Jacintinho desde criança e participante do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre* !

Como o leitor poderá observar, a fala dessa jovem é reveladora de sua compreensão acerca de seu lugar no todo social e do quanto sua percepção do que seja cidadania tem relação direta com sua vida concreta, com sua condição social objetiva de negra, pobre e moradora de periferia. Quando inquerida sobre se ela se considera cidadã ou não, a entrevistada responde tacitamente que:

“Eu não sou cidadã 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. [...] Só porque eu voto? Mas eu não tenho nem direito no voto que eu voto.”
(M.J.M., 25 anos, grifos meus)

Chamo a atenção para o fato de que se, por um lado, a fala da entrevistada revela uma percepção de cidadania relacionada ao acesso aos direitos sociais (como acima apresentei), no que a mesma se identifica como situação de não-cidadã em virtude de está excluída desse acesso, por outro lado, sua fala acrescenta um ingrediente novo ao conceito de cidadania: a necessidade de visibilidade social.

Peço ao leitor que observe a dupla condição apresentada pela entrevistada para que, em sua visão, ela se considerasse uma cidadã. Nesse caso, segundo ela, a cidadania pressuporia tanto o acesso aos direitos sociais (“ter direito às coisas”) – e vale salientar a clareza com que a entrevistada enxerga a condição de exclusão que o seu próprio voto gera - , quanto o reconhecimento de sua existência social por parte dos representantes maiores dessa sociedade (“ser conhecida por...”), o que, em minha opinião, seria uma referência à necessidade de reconhecimento e legitimação do seu agir social pela própria sociedade.

Vista em seu reverso, essa fala revela que, como interface da sua vivência objetiva na qualidade de despossuída, ou impedida de ter acesso aos direitos sociais, a entrevistada subjetivamente vivencia um sentimento de invisibilidade e ilegitimidade enquanto ator social, enquanto protagonista da construção dessa sociedade. Colocado em outros termos, pode-se dizer que a entrevistada, embora juridicamente seja considerada cidadã através do voto – uma cidadania universalizante e homogeneizante - , experiencia uma condição de **estranhamento** em relação à essa identidade cidadã que lhe é imputada pelo discurso legal.

Nesse caso, essa condição estranhada leva a que a entrevistada recuse uma identidade cidadã universalizante que, no momento histórico atual, paradoxalmente, permite formalmente aos sujeitos das classes não hegemônicas participarem do jogo político-social estando, ao mesmo tempo, e de fato, excluídos dessa sociedade.

Aqui pretendo considerar essa fala como muito mais do que a expressão isolada e individual do modo como a subjetividade de uma jovem negra e da classe trabalhadora situa a si mesma no todo social alagoano. Sua fala me remete a um olhar sobre a história da formação social alagoana, aos sujeitos coletivos dessa formação social, à procura dos mecanismos que essa sociedade desenvolveu para

designar quem pertence ou não a essa Alagoas, quem está dentro e quem está fora, quem é e quem não é cidadão. Trata-se de buscar compreender como a sociedade alagoana produz os seus “outros”, de como ela tem produzido e lidado historicamente com a alteridade, com as diferenças.

Posto isso, cabe perguntar: o que o sentimento de invisibilidade social relatado pela entrevistada revela da lógica inerente às relações sócio-culturais predominante na formação social alagoana? A que interesses sociais a produção dessa invisibilidade atende? Qual o papel dessa invisibilidade na manutenção desse sistema social? Como essa invisibilidade é produzida e naturalizada nas relações sociais?

Quero iniciar afirmando que a produção da invisibilização social, em Alagoas, exerce uma função pedagógica essencial para a manutenção da desigualdade social. Por outro lado, essa invisibilidade é produzida de forma a articular a produção do desencontro, ou o não reconhecimento identitário, por parte dos “outros” dominados, funcionando ambos – a invisibilidade e o desencontro - enquanto mecanismos centrais de reprodução dessa sociedade.

A pedagogia da invisibilidade e do desencontro deve, portanto, ser compreendida enquanto estratégia de produção da inclusão/exclusão social acima referida, e inerente ao processo etnocêntrico-hierarquizante de produção da identidade alagoana pelo elemento étnico branco-dominante nessa sociedade.

Considero, da mesma forma que Cuche (1999), que o termo etnocentrismo tenha sido vulgarizado à medida em que foi incorporado ao linguajar comum, perdendo muito do seu sentido original. Segundo Cuche (1999, p. 242-244) em virtude de o termo etnocentrismo haver se tornado praticamente sinônimo de racismo, o mesmo deixou de ser compreendido como um fenômeno sociológico

normal e fundamental na constituição das identidades grupais. Nesse sentido, etnocentrismo refere-se ao fato de que, a princípio, “[...] não há diferença *essencial* entre os homens e as culturas, ou seja, que o outro não é nunca absolutamente outro e que há sempre algo de nós nos outros, porque a humanidade é uma só e a Cultura está no centro das culturas [...]” (CUCHE, 1999, p. 243, grifos do autor). Considerado dessa forma, o etnocentrismo seria um fenômeno inevitável da vida social, devendo mesmo, segundo Cucho, ser incorporado metodologicamente nos estudos acerca das culturas, visto que possibilitaria evitar uma relativização absoluta das culturas na medida em que revelasse o universal contido no particular.

Todavia, para efeito desse trabalho, estou trabalhando com o termo etnocentrismo em seu sentido histórico. Aqui, etnocentrismo refere-se não apenas a uma certa forma de perceber a alteridade a partir de seus próprios parâmetros culturais. Mais que isso, o que a história ocidental revela, sobretudo a partir do advento das grandes navegações marítimas e da emergência dos povos ameríndios na cena mundial, é que, para além de uma simples constatação unilateral da existência de um “outro” não-europeu e não-branco, o etnocentrismo demarcou uma série de práticas sociais hierarquizantes, classificatórias, de caráter racista e discriminatório. Portanto, é nesse sentido, como prática social, que utilizo o termo etnocentrismo nessa pesquisa, como forma discursiva instituinte de um “outro” que, ao ser identificado tem, ao mesmo tempo, seu lugar sócio-histórico definido de forma inferiorizada.

O primeiro aspecto a considerar é o de que, na raiz desse processo, encontra-se, decerto, a permanência histórica em Alagoas do exclusivismo social branco-senhorial – originado na colônia e transmutado ao longo do tempo - como condicionante de sustentação de um complexo social que se alicerça sobre uma

matriz de produção que demanda a extração de mais valia nos níveis mais altos possíveis. No campo cultural, esse exclusivismo estrutura um *ethos* dominante que se incorpora às demais classes sociais e que legitima no imaginário coletivo a superioridade moral e cultural das classes dominantes, naturalizando sua posição de mando tanto no cotidiano quanto na produção. Aqui, entendo a categoria *ethos* nos mesmos termos sugeridos por Geertz, segundo o qual “[...] o *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete.” (GEERTZ, 1989, p. 143)

Verçosa (1996) caracteriza esse *ethos* como sendo, ao mesmo tempo, patrimonialista e patriarcal, visto que se fundamenta na tradição dos laços de fidelidade engendrados no seio da parantela e na centralidade do poder individual proporcionado pela propriedade, sobretudo da **terra** – elemento símbolo do poder patriarcal firmado nessa tradição. Para Verçosa, esse *ethos* “[...] é incorporado como modelo a ser admirado por todas as demais camadas e em alguma medida seguido em todas as instâncias da vida social” (VERÇOSA, 1996, p.).

Assim, o *ethos* patriarcal e patrimonialista dos grupos dominantes alagoanos - esse “modelo a ser admirado e seguido” - assume o caráter de visão de mundo, interferindo diretamente na reprodução dessa sociedade, adquirindo uma posição ideológica dominante que irá orientar tanto a ação de suas instituições sociais, quanto a ação de seus sujeitos no nível do cotidiano. Este *ethos* – profundamente arcaico – assume a posição de parâmetro central para a definição de quem e como se pertence a essa sociedade, da colônia aos dias atuais, impedindo que os demais sujeitos se definam a partir de seus próprios critérios e se reconheçam independentemente do olhar dominante.

Essa contradição gera uma cidadania para a classe trabalhadora baseada no estranhamento, posto pelo predomínio do *ethos* elitista dominante como visão de mundo em confronto com a condição real de existência sem o pertencimento à tradição familiar senhorial, nem, tampouco, dispor dos bens materiais necessários para o exercício do poder individual, para o exacerbamento do poder pessoal, como sugere Verçosa. Nessa situação me parece que se encaixam perfeitamente os milhares de favelados, excluídos sociais, moradores de periferia, dos quais fazem parte os nossos pesquisados.

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

Não é à toa que a aluna entrevistada reclama a necessidade de ser vista, ou seja, assume a sua condição de anônima, de invisibilizada. Não é à toa que ela sabe que “Ninguém me conhece, o Governador não me conhece, o Presidente não me conhece, então eu não sou uma cidadã.” Não ser conhecida, aqui, significa está fora da cena social, não fazer parte do grupo étnico, social, familiar e econômico que ocupa o centro dessa cena.

Para isso, a manutenção do exclusivismo branco-senhorial exige estratégias que impeçam a auto-determinação identitária dos sujeitos pertencentes aos grupos-étnicos sociais invisibilizados. Assim, manter o elemento branco-senhorial na posição de ator histórico hegemônico exige que se criem as condições subjetivas para que esse sujeito permaneça como modelo social a ser imitado pelos demais

grupos, para que a sua família, sua casa, seu modo de exercer o poder sejam tidos como referências naturais nessa sociedade. Com isso, impede-se que outras formas históricas de ser, de viver em família, de agir socialmente e de exercer o poder, emerjam no palco social alagoano.

Como exemplo desse aspecto, podem ser citadas as diversas experiências sociais quilombolas verificadas no Brasil escravocrata. Moura (2001) enfatiza como, historicamente, os quilombos têm sido compreendidos sempre a partir do olhar elitista dominante, o que leva a que sejam explicados a partir do sistema social dominante e não como forma social posta em oposição radical a esse sistema, muito menos como realidade própria que se afirma em alternativa a ele. Para Moura, nesse processo acaba-se por invisibilizar socialmente a família quilombola, a economia quilombola, a cultura e a política quilombola, invisibilizando seus sujeitos como sujeitos históricos autodeterminados.

Em Alagoas, essa necessidade de produção da invisibilização de outras formas de ser e existir permanece e continua a agir pedagogicamente na formação de subjetividades inferiorizadas e estranhadas, mantendo o SER branco dominante como modelo de homem a ser seguido, invejado e imitado pelas demais classes e grupos étnicos sociais.

A fala da entrevistada citada evidencia sua percepção sobre essa condição de invisibilidade, de transparência no todo social. Em uma sociedade onde o PODER é desdobramento do TER e ambos são considerados como condição natural do SER (fazer parte da rede do poder tradicional familiar), aqueles que NÃO SÃO, ou seja, não pertencem às famílias que possibilitam o SER nessa sociedade, vivem, por conseqüência, a condição de NÃO-SER, portanto invisíveis socialmente pela negação de legitimidade à sua existência concreta.

A jovem entrevistada sabe da imprescindibilidade de ser enxergada para existir socialmente - “[...] *ninguém me conhece...*” -, de ser vista, de ser reconhecida como SER pelo centro do poder, revelando a existência de uma relação intrínseca entre ser visto e o próprio ato de existir socialmente.

Em uma Alagoas de invisíveis, o olhar dominante continua a definir critérios e níveis de existência. A entrevistada também tem clareza da sua impossibilidade de TER (bens/direitos) e da relação direta que isso guarda com a sua condição de NÃO-SER, de não estar vinculada àqueles que SÃO - “[...] eu não tenho, então eu não sou.” Assim, essa jovem é inclusa socialmente por uma cidadania do 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. Nisso se opera o processo de invisibilização histórica do ser próprio do quilombola (aqui representativo da condição social dos negros, índios, mulatos e toda a massa de não-brancos invisibilizados como miseráveis), referido por Moura.

Como é possível inferir, a pedagogia da invisibilidade e do desencontro, forja uma cidadania para as classes subalternas que combina, ao mesmo tempo, o **diferencialismo** e o **antidiferencialismo**, nos termos anteriormente colocados por Santos. A 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, consiste no espaço do invisível, da dissolvência do ser, o que a torna um não-ser, excluindo-a.

É a sua especificidade como negra, periférica e miserável que a diferencia e justifica a exclusão como não-ser. O não-ser é uma forma de existir sem ser 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 e pela desigualdade). Nisso se concretiza a invisibilidade do não-ser.

2.3 – Memória, invisibilidade social e desencontro identitário: Quando a máscara do estereótipo sobrepõe-se ao rosto negado do “outro” pré-concebido.

A entrevista abaixo citada foi realizada com o jovem E.A.S.J., atualmente com 21 anos de idade e também morador do Jacintinho desde a infância. Foi durante a análise da fala desse estudante que me dei conta da existência de um segundo aspecto inerente à pedagogia alagoana das relações sócio-culturais, além da questão da invisibilidade, ou seja, o aspecto da produção do desencontro sócio-cultural, desencontro com seus semelhantes e desencontro com os sujeitos dos grupos sociais que produzem as representações sociais através das quais são considerados socialmente.

Ao relatar sua impressão sobre como acha que é visto, enquanto negro e morador do bairro do Jacintinho, pelas pessoas de melhor condição social e que residem em bairros de maior status social, E.A.S.J. alega que....

[...] as pessoas querem ser melhor do que você e você, por ser “o que não presta”, você não tem a oportunidade de ser melhor, de querer ser... de dar um passo pra frente. Pelo fato de você já morar em um lugar onde você não.... não é o lugar onde mora o príncipe, é o lugar onde moram os marginais, onde mora não sei o quê. Então você não tem a oportunidade de dar um passo pra frente. As pessoas julgam você pela cara[...].” (E.A.S.J.)
(grifos meus)

Na frase “as pessoas julgam você pela cara...”, o jovem entrevistado expressa o desejo de ser reconhecido por si, ao tempo em que identifica o quanto o olhar daquele sujeito que o representa socialmente como marginal ressent-se da ausência de um “outro” real com quem possa dialogar (esse outro é o próprio entrevistado desejoso de ser visto de forma concreta). Nesse desejo de ser visto há, decerto, o desejo de um encontro real com o outro-social que o representa estereotipadamente, um encontro para além da máscara de marginal e favelado através da qual é unicamente percebido.

Bhabha (1998), demonstra que a construção das identidades é um processo intrinsecamente relacional, interdependente, pois necessita do ver e ser visto, onde só é possível que os sujeitos assumam posições sobre si mesmos ao estarem em interação com o “outro”, com a alteridade. Esse processo impescinde do reconhecimento da diferença contida no outro para que disso possa emergir um sentimento de estranhamento absolutamente necessário para que o sujeito se afirme naquilo que acredita ser.

Ao reduzir e fixar o outro em formas estereotipadas, o que o ser dominante faz é, na verdade, estabelecer uma metáfora simplificadora, uma mímica, do que o “outro” seja, impedindo que se elaborem identidades auto-determinativas, posto que resultam de diferenças metaforizadas. Dessa forma, o ser identificado é partido em dois, é estraçalhado pelo olhar daquele que o significa, vivendo, ao mesmo tempo, a identidade fixa que lhe é imputada em confronto com a identidade fluida construída no movimento de sua existência concreta, ou da sua performance social e, nisso, tem-se o estranhamento.

Nisso, Bhabha identifica a natureza ambivalente e complexa da estereotipação. Ambivalente porque o estereótipo opera duplamente negando e, ao

mesmo tempo, representando a diferença, o que significa dizer que o outro não é de todo eliminado, revelando, pelo seu vazio, o desejo da existência do “outro” contido no ato estereotipador. Segundo Bhabha é essa ambivalência que garante a força e a repetibilidade histórica do estereótipo, pois se, por um lado, ele fixa o “outro” em metáforas, por outro, essas metáforas soam estranhamente familiar a esse outro, no que cabe recordar o pensamento de Pecheux sobre a constituição dos sujeitos ideológicos, referido na primeira parte desse trabalho.

Fixar o outro, eis aí um traço característico desse modo de operar as relações sócio-culturais visando a hegemonia político-social. Bhabha destaca esse aspecto e suas conseqüências, dizendo que:

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. [...] o que se nega ao sujeito [...] é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. (BHABHA, 1998, p. 117)

Portanto, essa fixação do outro em uma máscara identitária coloca ambos os sujeitos, dominador e dominado, em situação estranhada, mas não aquele estranhamento relativo à produção de identidades que se assumam como relacionais, fruto do “jogo da diferença” aludido acima por Bhabha. Aqui, o estranhamento se dá no sentido de não reconhecimento da legitimidade do outro, de sua forma própria de existir, uma vez que esse outro é fixado, essencializado, em formas representacionais estereotipadas e imóveis. Obviamente, esse processo não traz conseqüências apenas para o ser que é invisibilizado, como também para o próprio ser invisibilizador, visto que ao violar a sua natureza identitária relacional,

pela metaforização do outro, ele desestabiliza a sua própria identidade, pois, como vimos, ela necessita desse outro para se constituir.

Como consequência, o forjamento de uma identidade branca, fixada como superior, ao resultar do estabelecimento do “outro” como um diferente estereotipado, impede que o próprio sujeito branco-dominante se auto-reconheça como também diferente, operação que só é possível do ponto de vista relacional. Nisto reside a contradição do estereótipo, em recusar não apenas a natureza diferente do ser estereotipado, mas também a própria diferença do ser estereotipador. Nesse caso, recusar o outro é sinônimo de recusar a si mesmo, pois é forjar uma identidade carente desse outro e, ao mesmo tempo, denunciante do vazio de um *si mesmo* que só esse outro pode revelar. Em outras palavras, vivemos em uma sociedade carente de diálogo, uma sociedade de meias-pessoas, meias-identidades, porque constituídas monologicamente.

Esse jogo de manipulação das diferenças será fundamental para a fixação de lugares sociais desiguais entre os sujeitos sociais alagoanos. Será pela naturalização do outro como inferior, como distinto de um “si mesmo” que representa esse outro, que serão naturalizados também os lugares sociais fixados para esse outro, bem como as suas possibilidades de ascensão e inserção social dentro dos limites permitidos e necessários à regulação social.

Assim, para o jovem entrevistado, da mesma forma que para a primeira entrevistada aqui citada, a imposição de ser visto através da máscara da marginalidade (invisibilização) também o impede de SER, situação essa que se atrela diretamente a sua impossibilidade de TER. Ou seja, não-sendo (visto) ele jamais poderá ter, jamais poderá ascender socialmente ou, como em suas próprias palavras, “...dar um passo pra frente”. Nisso se evidencia novamente a permanência

da produção da invisibilidade sócio-cultural dos sujeitos dominados como uma característica histórica da sociedade alagoana.

É preciso que o “outro”, como alteridade , em seu existir concreto, em suas especificidades, sumam diante da superioridade branca. Tendo como parâmetro o SER branco, as demais formas de existir são inferiorizadas ou desconsideradas, legitimando o domínio branco e o lugar social do outro, fundamentado em um raciocínio circular produzido já na época colonial e aludido por Almeida, segundo o qual “[...] pretos e pardos eram pobres, porquanto os pobres eram pretos e pardos.” (ALMEIDA, 20001, p. 93)

Daí que, para E.A.S.J., cidadania, de fato, tenha um sentido de vivência, de protagonismo, de práxis social e não apenas enquanto um enunciado legal. Só assim é possível romper com a força que esse discurso circular exerce na reprodução social. Para o entrevistado, essa cidadania vivida/sentida implica, necessariamente, o rompimento desse discurso circular nas relações cotidianas, principalmente pelos próprios sujeitos inferiorizados por esse discurso:

Eu acho que só é cidadão quem exerce com a cidadania. Eu acho que isso é o cidadão.[...] Eu acho que cidadania é isso, é quando você procura ter seu modo de vida próprio, seu conceito próprio. (E.A.S.J., 2004, grifos meus)

E.A.S.J. sabe que é preciso romper com a visão dominante de mundo (com o discurso circular naturalizado nas relações sociais) para poder SER, ele sabe que SER implica “[...] ter seu modo de vida próprio, seu conceito próprio.” Quem tem seu “conceito próprio” produz a capacidade do encontro, do reconhecimento no outro da condição histórica também de excluído, de desencontrado.

Isso se dá em virtude de que a pedagogia da invisibilização é incorporada às relações sócio-culturais entre os próprios sujeitos invisibilizados. Dessa forma,

invisibilizados, os sujeitos inferiorizados são incapazes do encontro entre si, do auto-reconhecimento e do reconhecimento identitário coletivo, ou da auto-determinação histórica, levando a que os mesmos não se reconheçam mutuamente e determinem-se enquanto **sujeito-histórico-coletivo** na formação dessa sociedade. Na prática, pode-se dizer que a invisibilização articulada ao desencontro convergem, em um mesmo movimento, para que as relações entre esses sujeitos sejam mediadas através do preconceito, e o que é o preconceito senão a expressão nas relações sociais das representações estereotipadoras e inferiorizadoras que introjetamos acerca do “outro”?

Para a eficácia do discurso circular, é fundamental, portanto, que essas representações adquiram força de verdade e tornem-se referências para as relações sociais pelos próprios sujeitos representados. Essa operação é imprescindível para garantir o desencontro entre esses sujeitos, o não reconhecimento mútuo, a não identificação coletiva. Para tanto, essas representações devem fazer parte do cotidiano desses sujeitos desde a sua vida familiar, desde a sua infância, dando a impressão de que foram naturalmente formuladas por esses sujeitos, de que expressam sua posição no todo social. É assim que o preconceito se naturaliza e passa a orientar as relações sócio-culturais cotidianas sem ser percebido como preconceito, ou seja, como única expressão (natural) da verdade sobre o que seja o outro.

A compreensão de como é produzido e reproduzido o preconceito faz-se, nesse caso, de suma importância para que se possa formular pedagogias comprometidas com a promoção do diálogo cultural. Sendo o preconceito a expressão-síntese das representações sociais dominantes nas relações sociais, é possível que ele mesmo possa ser o ponto de partida de uma pedagogia

problematizadora voltada para a questão das identidades sociais. Nesse sentido, a fala do estudante L. M. , de 16 anos de idade, ex-morador do Jacintinho e ator da peça teatral “Terra da Liberdade”, contribui para essa reflexão, visto que fornece elementos para que se constate como o preconceito é produzido de forma desapercebida no cotidiano:

O preconceito vem desde, assim, quando nós éramos pequenos, né. A gente escuta as nossas mães dizendo várias coisas assim... que é um ato de preconceito também. Às vezes, a gente tá assim e escuta outras pessoas também falando de outra pessoa, dizendo, tipo ‘aquela pessoa ali é muito fofoqueira, é muito chata, é muito assim e tal...’ Aí a gente chega também e tal e vai falando com aquele colega... brincando mesmo, a gente diz também. Muitas vezes, quando eu tava brincando com os colegas meus, eu começava a dizer “oxe, olhe vamos fazer assim.... aquela pessoa ali é muito chata viu...?” Até com as crianças pequenas mesmo, quando a gente brinca, né, sem querer a gente diz ‘olha, aquela ali é muito chata. Tu não vai pra ela não porque ela é muito feia...’ E isso faz com que a gente tenha preconceito também. No decorrer do tempo, quando a gente vai crescendo, quando a gente vai evoluindo, a gente vai tendo outras formas de preconceitos que a gente vai aprendendo, preconceito de cor, de sexo, e vai começar a ter também essas formas de preconceitos. (L.M., 2004)

Igualmente revelador da forma como o discurso circulante se naturaliza nas relações sociais tendo a família inferiorizada como o seu principal vetor, de como ele contribui para invisibilização e o desencontro entre os sujeitos inferiorizados socialmente, expressando-se na forma de preconceito nas relações que esses sujeitos mantêm entre si, é o relato abaixo de E.A.S.J.:

Clébio, Eu confesso que minha mãe e meu pai são pessoas muito preconceituosas com cor, entendeu? A cor, a classe... e a gente é pobre também! Eu sou negro, minha mãe é negra, meu pai é negro também... Mas, enfim, minha mãe tinha muito essa coisa... Que um dia, meu colega chegou e eu me juntei com ele, aí eu me lembro hoje, eu tava jogando bola e tal... e nessas brincadeiras, assim, eu caí e me chateei com ele e agente começou a bater boca... aquela coisa de criança. Aí ele me xingou e disse que ia meter uma pedra em mim. Aí eu entrei em casa e minha mãe me botou pra dentro e falou “tá vendo o que é que dá se juntar com esses negrinhos? Olhe aí !” (E. A.S.J., 21 anos, 2004)

É dessa forma que, no cotidiano opera-se o desencontro e o não reconhecimento dos sujeitos inclusos na categoria do NÃO-SER (o ser esvaziado de historicidade pelo estereótipo) como SER histórico-coletivo. Como explicar essa contradição, onde sujeitos pobres e negros agem preconceituosamente em relação a outros sujeitos pobres e negros? Acontece que, 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, colocando-se em desencontro consigo mesmo e com aqueles que compartilham da mesma condição que ele no jogo social.

Nessa condição auto-estranhada, o sujeito relaciona-se com os demais, sejam de sua classe social/grupo étnico, ou de outras (os) , tendo como referência as representações produzidas etnocentricamente pelo olhar dominante sobre ele e sobre esse “outro” com quem se relaciona. Imersos nessas relações, os sujeitos estranhados pelo desencontro e pela invisibilidade, relacionam-se não com o “outro” real, mas com suas máscaras e com as máscaras através das quais esse outro é representado. Máscaras ornadas por estereótipos, estigmas e rotulações que inferiorizam e que separam, dividem e impedem a comunicação entre esses sujeitos, obstaculizando o reconhecimento mútuo dos rostos por trás dessas máscaras (sua condição étnico-histórica concreta). O desencontro resulta, portanto, da incapacidade de auto-reconhecimento e reconhecimento histórico do outro, que gera relações sócio-culturais cotidianas hierarquizadas, preconceituosas, e, principalmente, naturalizadas e vividas como se, de fato, houvessem sido geradas pelos sujeitos dominados.

Assim, a produção dessas representações deve ser realizada de forma a omitir sua natureza histórico-ideológica, sua relação com os conflitos sociais, e essa operação tem sido historicamente realizada por quem detém o monopólio da elaboração da memória e da história coletivas. Essa é, portanto, antes de tudo, uma questão no campo da produção da memória. É pelo domínio e monopólio da produção da memória/história coletiva que o SER branco dominante impõe-se não apenas como o indivíduo dominante no cotidiano das relações sócio-culturais, mas principalmente como o sujeito coletivo-histórico central à formação dessa sociedade, afirmando-se como tal diante dos não-seres produzidos por ele.

Uma vez formulada no campo da memória/história coletiva, a naturalização dessa centralidade histórico-social do SER branco-dominante deve incorporar-se ao cotidiano de forma pedagógica, o que equivale a dizer que as relações sociais se orientam por um sentido pedagógico que não é produzido por acaso, mas em estreita relação com os interesses dos grupos sociais hegemônicos (ver GRAMSCI, 1968)

Disso se deduz que seja preciso desvelar a lógica que orienta a formação sócio-histórica alagoana, aprofundando o sentido pedagógico de suas relações sociais, para, então, compreender a produção do estranhamento histórico-cultural, pela invisibilidade e pelo desencontro, como requisito à sustentação de um modelo de sociedade que tem como objetivo principal a manutenção da desigualdade sempre em níveis os mais profundos possíveis.⁴

⁴ Sobre esse aspecto, vale a pena ver Lira (1997), onde fica caracterizada a manutenção histórica de altos níveis de miserabilidade em Alagoas em franca relação com o arcaísmo político de suas elites dominantes, sustentadas por uma matriz de produção baseada na monocultura da cana-de-açúcar profundamente dependente do poder político, num jogo onde a miséria ocupa papel central na reprodução dessa matriz e na manutenção dessa elite em posição social hegemônica no exercício do poder.

Essa perspectiva implica que, do ponto de vista da elaboração de uma identidade alagoana há, decerto, um sentido ideológico hegemônico que precisa ser analisado e explicitado, revelando-se sua relação direta com uma visão da cultura e da identidade alagoana estruturada segundo a predominância dos interesses históricos de nossas classes dominantes. Essa explicitação deve, por outro lado, desvelar o seu caráter não natural - o seu intento centralizador e dominador - desconstruindo a sua exclusividade histórica. O objetivo central, nesse ponto, é desconstruir a entidade ALAGOAS, mostrando-a como mais do que uma unidade sócio-cultural em um espaço geográfico. Alagoas são várias, é Potiguara, Caeté, Kariri, Quilombola, Wassu Cocal, Karapotó, Bantu e também..... branca.

Essa desmistificação da centralidade branca deve problematizar o já posto, o naturalizado, tensionando essa centralidade no intuito de saber como essa diversidade é amalgamada discursivamente e apresentada na forma de uma unidade. Em outras palavras, como de tantos nos tornamos um ? Entre tantos, quem conduz o processo de definição desse um ? Qual o sentido que orienta essa definição de Alago (as) como uma Alagoas ? Como essa dissolvência da pluralidade real é processada no campo da memória coletiva? Quais as suas conseqüências na produção do preconceito sócio-cultural ?

O primeiro aspecto a ser abordado diz respeito ao sentido civilizatório que atravessa o nosso processo histórico e que se incorpora subliminarmente ao discurso histórico dominante e à força que adquire no cotidiano das relações sociais. Pode-se dizer que esse sentido civilizatório é intrínseco ao próprio projeto de modernidade, sobretudo a partir do iluminismo, e que o Estado moderno, em sua ação, tem se pautado por esse sentido em sua pedagogia social, configurando-se, antes de mais nada, em um Estado civilizador.

Sobre isso Gramsci afirma que essa é a...

[...] missão educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade. [...] Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” desde que tende a criar um novo tipo ou nível social. (GRAMSCI, 1968, p. 91-96)

Portanto, o sentido ideológico civilizador, nas modernas sociedades capitalistas, assume a função de parâmetro central para definição e arrumação de modelos sociais adequados às necessidades do desenvolvimento econômico segundo o interesse dominante, ou, numa linguagem claramente marxista, para o equacionamento de objetivos entre a infra e a superestrutura.

No caso brasileiro, e alagoano por extensão, essa relação entre arranjo social e trabalho, segundo um sentido civilizatório, permeia todo o processo de relação cultural inter-étnica desde os tempos coloniais aos dias de hoje. É nesse contexto de formação social, mediado por um discurso civilizador eminentemente branco, que vamos identificar a lógica que propiciou, pelas nossas classes dominantes, a definição de padrões comportamentais orientadores das relações culturais, com seus mecanismos inclusivos e excludentes, conjugados à igualdade e à desigualdade, convergindo para a definição, também, de uma identidade coletiva segundo esses mesmos padrões.

Na formação histórica da sociedade brasileira, pode-se perceber como, as matrizes culturais de origens étnicas indígenas e negras, uma vez mergulhadas numa relação de classes, segundo o modo de produção capitalista, são compreendidas socialmente segundo padrões de inclusão ou exclusão formulados com base em parâmetros civilizatórios direcionados para a estabilidade do próprio

sistema produtivo. Nesse sentido, o viés civilizatório brasileiro, e alagoano por extensão, não apenas produziu fisicamente formas de humanidade, como aludido por Gramsci, mas, principalmente produziu formas de não-humanidade, através do racismo e da miséria. Civilização é, nesse caso, civilização exclusivamente branca, em oposição clara ao barbarismo e selvageria que são atribuídos aos negros e indígenas.

Por outro lado, aqui, o sentido civilizatório adquire todas as cores contraditórias do tipo de capitalismo que se instaura nos trópicos, e de suas classes dominantes. O moderno, compreendido como o espírito liberal, funde-se ao arcaico, ao tradicionalismo familiar, localista e particularista (conforme exemplifiquei anteriormente, no caso do *ethos* alagoano), gerando uma contradição social básica, onde “[...] a comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois [...]” (FAORO, 1985, p. 733).

Nessa sociedade, o fato de apenas alguns indivíduos serem livres às custas da escravidão da maioria, não se resume a uma exigência apenas econômica, ditada pela matriz de produção, mas a uma exigência do mando pessoal, do ego senhorial, do exercício do poder, e isso não representa contradição alguma para o pretense discurso liberal dessas elites escravocratas.

Aliás, Moura (2003) demonstra, com muita propriedade, que, em praticamente todos os movimentos inconfidentes denominados liberais, da história brasileira, as elites brancas participantes sempre articularam um discurso liberal-escravocrata, onde a liberdade tinha seus limites postos claramente pelas condições de produção, significando liberdade para os que sempre a tiveram, com a manutenção da escravidão.

Essa contradição discursiva justifica-se pela necessidade constante de que essa sociedade desigual tem de formulação de mecanismos de controle e regulação social, principalmente ideológicos, para a garantia da estabilidade necessária à reprodução desse tipo de sociedade. E esse é um traço de nossa formação social que, certamente, permanece.

É na busca dessa estabilidade que o Estado Brasileiro se constrói e fundamenta a sua noção de nação brasileira – no que se tem o segundo aspecto a ser aqui considerado, ou seja, a relação entre o projeto civilizatório e a estruturação da nação. É assim que, já na transição da monarquia para a república, o Estado Nacional Brasileiro, através de suas elites intelectuais, concentra sua atenção na definição do autenticamente nacional, dos elementos culturais que deveriam definir e representar a jovem nação brasileira, consolidando um imaginário nacional e local que incorporasse os elementos culturais eleitos como representativos dessa identidade coletiva, numa manobra dissolvedora dos conflitos históricos sob os quais se assentam as relações sócio-culturais nesse país.

Ortiz esclarece sobre a natureza política dessa busca da cultura considerada autêntica no campo das formações nacionais, alertando para o fato de que “toda identidade é uma construção simbólica [...], não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos” (ORTIZ, 1994, p.8).

De fato, a nação pressupõe um rompimento com a realidade social concreta, sobretudo com a realidade étnico cultural, que é a que nos interessa nesse estudo. Para Bhabha (1998), a nação deve ser compreendida como uma invenção, uma metáfora, como uma narrativa deslocada do real, que cria uma comunidade imaginária e um tempo coletivos homogêneo. A nação imprescinde, portanto, da

invenção de uma história homogênea que explique seu sujeito principal, o povo-nação. O povo-nação é, igualmente, a metáfora do povo plural, orgânico, performativo, do povo que come, ri, sofre, chora e faz as revoluções. A nação, por isso, encerra, antes de tudo, uma dimensão pedagógica que visa enquadrar o diverso no homogêneo, o plural no unitário, de forma totalizadora.

É dessa forma que, em função da estabilidade na relação capital/trabalho e do perfil dos diferentes grupos dirigentes, no Brasil e em Alagoas, com base nos diferentes parâmetros civilizacionais por eles definidos, vão sendo elaborados e reelaborados, bem como aplicados, os diferentes mecanismos de pertença ou exclusão do negro e do índio e de suas culturas, na formação da chamada sociedade nacional.

Assim, pode-se compreender porque, em certo contexto, o índio seja excluído pela sua selvageria para, em seguida, ser re-incluso romanticamente, representado pela sua originalidade e “pureza d’alma”. Da mesma forma, o negro é excluído pelo seu barbarismo, pela sua animalidade, para em seguida ser re-aceito como símbolo nacional através da mulata e do samba. O que se evidencia é que, para cada momento histórico de re-definição da identidade e da cultura nacional, há um movimento, no presente, de ressignificação do passado desses grupos, formando uma memória coletiva que respalde essa noção de cultura e identidade.

Ortiz (1994) e Schwarcz (1993) fazem referência ao fato de que, na história brasileira, há basicamente dois momentos fundamentais dessa redefinição acerca da diversidade étnica brasileira: um antes e, o outro, depois da abolição da escravatura. Nesse momento, final do século XIX e início do século XX, a sociedade brasileira passa por profundas transformações com o crescimento urbano, as migrações inter-regionais, a transição monarquia/república, o início da industrialização e a

substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. Esses fatores, sobretudo a emergência do negro liberto no cenário social, colocam à nossa intelectualidade o desafio de pensar um Brasil civilizado a partir de um paradigma raciológico que punha como pressuposto a inferioridade ontológica de negros e índios na composição da sociedade nacional, sob o risco de ver inviabilizado o projeto de uma república brasileira nos moldes da civilização ocidental.

No tocante a esse aspecto, Schwarcz (1993) ressalta a originalidade da saída brasileira para o impasse raciológico colocado pela ontológica inferiorização dos elementos negros e indígenas na composição de uma sociedade nacional. Segundo Schwarcz, essa originalidade estaria na assunção da condição mestiça brasileira e, nesse caso, na opção pelo aumento progressivo da proporção racial branca nessa composição para, com isso, superar a aludida negatividade negra e índia na formação nacional. Obviamente esse caminho não surtiu os efeitos esperados, posto que a massa de europeus imigrantes trazidos para o Brasil, trouxe consigo, também, todas as dificuldades de manipulação de uma mão de obra mais qualificada, todavia, também mais politizada. Esse impasse, contudo, é solucionado à medida em que, sem abdicar da mestiçagem, os intelectuais brasileiros passam das teorias raciais para as teorias culturais, ressignificando positivamente aquele elemento racial dentre todos o mais negativizado, o negro.

A obra de Gilberto Freire ocupa, nesse momento, um papel fundamental, pois ao realizar uma re-leitura do negro como produtor de uma cultura que se incorpora à totalidade social, fornece os argumentos para a estruturação do mito da democracia racial, possibilitando, no campo das relações sócio-culturais, a consolidação do novo modelo sócio econômico capitalista que despontava.

Segundo Ortiz (1994, p. 95), passa então a predominar a idéia de cultura brasileira sincrética, exprimindo “[...] um universo isento de contradições, uma vez que a síntese oriunda do contato cultural transcende as divergências reais que porventura possam existir”. Nisso, o mito da democracia racial, ou da nação mestiça, funciona como metáfora da pluralidade e da concretude étnica brasileira. Por outro lado, nesse processo, dá-se a transição da noção de civilizado relacionada explicitamente e exclusivamente aos valores sociais fundados na tradição social branca, para uma noção de civilização que possibilitasse a inserção social desses atores sociais pelo trabalho, abarcando a todos de forma “harmônica” e hierarquizada, ou seja, também metaforizada em estereótipos, ou representações, do negro e do índio que passaram a funcionar como “mímicas” dos sujeitos concretos. Como afirmei anteriormente, o estereótipo é ambivalente porque omite o outro afirmando-o, ao mesmo tempo, pela representação. Em termos históricos, é possível dizer que, **formalmente**, passou-se de uma cidadania exclusiva dos “homens bons” para uma cidadania universalista fictícia, que incluía pelo trabalho excluindo pela miséria; que incluía como povo, excluindo como negros e índios.

Em Alagoas, a dinâmica de definição da identidade alagoana sofre, igualmente, modificações em virtude da conjunção dos fatores exógenos anunciados acima, sobretudo a abolição da escravatura, além de se conjugar à necessidade de uma valorização da especificidade alagoana, de forma a ressaltar sua importância no novo quadro nacional de transição da monarquia para a república.

Por outro lado, endogenamente, o engenho bangüê, marco secular ideológico-fundante, no plano da memória coletiva, do modelo tradicional de sociedade alagoana, lastreado no binômio latifúndio/trabalho escravo, entra em decadência uma vez que “[...] não conseguiam responder à estagnação desencadeada pelo fim

da mão de obra escrava, pela falta de infra-estrutura e pelo baixo nível de adoção de tecnologia agrícola e fabril que geravam níveis baixos de rendimentos industrial e agrícola e produziam açúcar de péssima qualidade.”(CARVALHO, 2000, p.11) Portanto, dentro em breve dariam lugar às usinas, unidades industriais de larga escala, fundadas sobre o trabalho livre.

Com a crise do modelo social alagoano fundado no bangüê, exclusivamente rural e branco, entra igualmente em crise o modelo historiográfico justificador dessa forma alagoana de ser, aquele modelo, segundo Luiz Sávio de Almeida, muito bem representado por Carotá na Crônica do Penedo, onde... “[...] o local era a construção dos homens bons e como tal teria que ser perfeito e acabado. Daí a sua história teria que ser exemplar, pois a saga dos homens bons deveria ter seu sentido e seu rumo cultivados pelas gerações.” (ALMEIDA, 2003, p.5)

A entrada de novos atores sociais em cena, os negros, obriga a uma redefinição do próprio negro e da identidade social como forma de re-adequar a relação capital/trabalho. É o momento de uma re-leitura do passado, de uma reformatação da memória coletiva e é nesse processo que Alagoas produz suas singularidades em relação ao restante da nação. A sociedade imóvel e acabada dos “homens bons” tem, agora, que considerar o movimento face às transformações pelas quais a nação passava na segunda metade do século XIX.

Nesse aspecto, as elites alagoanas resolvem de forma magistral o dilema de ter que considerar os novos atores sociais emergentes no contexto republicano. Aqui, notavelmente, operou-se uma **inclusão sem inclusão**. É interessante avaliar a estratégia utilizada pelos nossos intelectuais nesse processo de re-leitura do passado.

Se no passado, no referido modelo historiográfico representado por Carcoatá, o elemento fundante da sociedade alagoana era eminentemente branco, numa sociedade exclusivamente dos “homens bons”, sendo negros e índios referenciados sempre como marginais a essa, agora, era preciso redefinir esse mito considerando a existência desses elementos étnicos.

Essas circunstâncias conduzem os intelectuais representantes das elites locais, membros do Instituto Archeológico e Geographico Alagoano e, posteriormente, do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, a se debruçarem sobre três episódios da história alagoana até então interpretados exclusivamente do ponto de vista branco dominante, aliás produzidos como momentos de glória desse passado branco heróico: o Quilombo dos Palmares, a dizimação dos Caetés e a pretensa traição de Calabar durante a invasão holandesa.

Esses episódios, até então interpretados a partir de uma centralidade branca que colocava os demais grupos étnicos em posição de marginalidade (ladrões, traidores e antropófagos) – praticamente como espelhos onde se refletiam os egos exaltados historicamente da branquidade dominante - representavam, agora, obstáculos à necessária reformulação da memória alagoana segundo os interesses reformadores daquele momento histórico. Como resolver esse impasse mantendo a centralidade histórica do branco dominante? É aí que se opera a ressignificação.

Sobre os Caetés, é ilustrativa dessa ressignificação a fala de Dias Cabral (aliás, um exemplo claro desse contexto de transição social que se reflete em uma transição historiográfica) no ano de 1873, referindo-se ao episódio de perseguição desse grupo pelo senhor de engenho Cristóvão Lins, após o episódio da morte do Bispo Sardinha:

Afirma a tradição que a ensoberbecida tribu victimada pela intolerancia dos companheiros de Christovão de Barros, de marcha em marcha, se achegando aos confins do norte, respondia aos curiosos que lhe indagavam da origem, apontando as paragens abandonadas e dizendo – Caeté – mata virgem -, para que soubessem que do mar às selvas, de recúo em recúo, deixado havia a propria brenha, já desbastada pelo ódio do invasor. [...]manifeste-se a sympathia ao character d'aqueles que preferiram exilar-se com a liberdade a permanecer no lar manchado pela servidão [...] (CABRAL, 1986, p. 204, grifos meus).

Essa tendência a ressignificar o elemento indígena se mantém, de forma que em 1933, Jayme de Altavilla, nessa mesma linha - embora repetidamente afirme a inevitabilidade do castigo impetrado aos indígenas selvagens - não hesita em reforçar, idealistecamente, as qualidades distintas dos caetés:

Os índios alagoanos eram canoeiros exímios e as tribos das margens das lagoas eram formadas por tipos de grande beleza física. (...) Amavam, mais do que tudo, a sua liberdade nativa, e morriam se eram colhidos e obrigados a cavar a terra de enxada, como escravos dos colonizadores europeus.”(ALTAVILLA, 1988, p.12-13, grifos meus)

Essa mesma lógica se revela também na re-leitura em torno da figura de Calabar. Enquanto Olympio Galvão, em 1876, ainda se posicionando desde uma perspectiva de sociedade centrada nos “homens bons”, insiste em chamá-lo de “[...] famigerado traidor [...]” (GALVÃO, 1986, p. 284), Craveiro Costa, já no século XX, o reabilita afirmando:

Calabar antecipou-se de cem annos à sua época. A sua deserção foi um acontecimento prematuro da evolução histórica da raça. Cem annos mais tarde, teria sido ella considerada um pronunciamento patriótico pela definição da nacionalidade, em antagonismo radical com o português. (COSTA, 1983, p. 56, grifos meus)

É igualmente surpreendente a unanimidade entre esses historiadores em, naquele momento histórico, reabilitar os Palmares na historiografia alagoana. Para melhor avaliar a questão, citarei abaixo um trecho da crônica do Penedo, escrita por

Caroatá, revelador da visão preponderante sobre os Palmares, ainda na sociedade alagoana exclusivamente dos “homens bons” :

Este quilombo, que já em tempo dos holandeses causava muitos danos, aumentando com o correr dos annos prodigiosamente o numero de seus habitantes, chegou a constituir-se um inimigo terrível nesta parte da capitania; oprimiam os pretos com freqüentes insolências e latrocínios os moradores de Penedo e de outros povoados. (CAROATÁ, 1986, p.5)

Também ilustrativa desse ponto de vista é a fala de Olympio Galvão em sua Ligeira Notícia Sobre a Villa e Comarca de Porto-Calvo, em 1876, segundo a qual... “[...] ainda na destruição dos Palmares foi Porto-Calvo o centro da reunião das forças expedicionárias contra aquelle celebre quilombo de milhares de escravos, já convertidos em nação terrível.” (GALVÃO, 1986, p. 284, grifos meus)

Em contraponto, Craveiro Costa, em um franco ressignificar do episódio de destruição dos Palmares, afirma que “ [...]os combates foram medonhos. A liberdade, o homem de todas condições sociaes, em todos os tempos, sempre a defendeu com encarniçamento, porque nada se lhe compara sobre a terra. E a república defendia a sua liberdade.” (COSTA, 1983, p. 60, grifos meus).

Em seguida, o texto de Jayme de Altavilla corrobora essa perspectiva. O autor encerra seu relato sobre os Palmares com uma fala reveladora do lugar que, na sua visão, os Palmares mereceriam ocupar na historiografia alagoana: “Ainda se conservam nas proximidades da serra legendária as últimas pedras das trincheiras quilombolas, que deveriam estar numa praça pública, como monumento do primeiro grito de liberdade contra o regime colonial português.” (ALTAVILLA, 1988, p. 41, grifos meus) .

Quero chamar a atenção para a natureza dessas re-leituras. Observadas acuidadamente, é possível perceber um aspecto central que perpassa as visões

desses autores. Trata-se da ênfase em relacionar os episódios em questão com a causa da liberdade. Os Palmares, os Caetés e Calabar são, dessa forma, resignificados como símbolos da luta pela liberdade, seja contra o invasor holandês, seja contra o português cruel. Nesse movimento, resignificava-se, por tabela, os grupos étnicos a que pertenciam os protagonistas desses episódios (cabe aqui lembrar a condição mestiça de Calabar).

Ora, o que se queda patente é o direcionamento claro do olhar intelectual sobre esses episódios na busca de absorvê-los enquanto parte de uma história alagoana, mas não uma história alagoana negra, branca e índia, e sim uma história branca que os redimensiona segundo um olhar branco. Nesse sentido, a resignificação atende a dois propósitos claros, adequar a estrutura sócio-econômica alagoana no contexto pós-escravidão ao discurso do trabalho assalariado (onde trabalhador assalariado significava a massa de escravos libertos e de mestiços que compunham os miseráveis) , negando o passado inter-étnico conflituoso que moldou a sociedade alagoana e, por outro lado, inserir as Alagoas na história nacional como espaço de luta pela liberdade, portanto, afinada com o espírito “liberal” que, pretensamente, orientava a emergente republica brasileira.

Portanto, não caberia uma leitura dos negros e índios por si, mas a sua inclusão em uma Alagoas que já estava pronta e acabada, assim como a sua história. Nisso, permanecia a invisibilização do “outro” não-branco alagoano, a sua incapacitação para se auto-afirmar historicamente como produtor de uma visão de mundo própria. Como afirmei acima, inclui-se sem incluir. Inclui-se um negro e um índio idealizados e abstraídos de suas especificidades histórico-culturais (inclua-se nisso toda a massa de miseráveis compostas por mestiços, mulatos, pardos, etc.),

para, com isso, não incluí-los como sujeitos ativos dessa sociedade nesse novo momento histórico.

Em virtude dessa pseudo reabilitação idealizada do índio e do negro na memória alagoana, observa-se duas conseqüências diretas: a habilitação da própria Alagoas branca no contexto republicano, do seu passado antropofágico (caeté), traidor (Calabar) e criminoso (Quilombola), redimensionado em torno da liberdade como traço comum a todos os grupos étnicos que compunham esse passado, viabilizando, portanto, a constituição de uma Alagoas unitária não conflituosa, de brancos, índios e negros. Em segundo lugar, tem-se, paradoxalmente, o esquecimento da história real vivida pelos diversos grupos étnicos, negros e indígenas, que participam da evolução social alagoana. Na pauta dos heróis da liberdade, enterrados no passado, não há espaço para os conflitos, muito menos para o estudo sério de como esses grupos significam o mundo e de como existiram e existem *para si*. Aceitos pela cidadania do trabalho, negros e índios pagam com a própria identidade étnico-cultural essa pseudo integração social.

Essa forma de redefinir a identidade alagoana se configurará no novo padrão de relações interculturais no âmbito das relações de classe, a partir de então. Agora, em um contexto capitalista, predominando o trabalho livre, o sentido civilizacional continua presente, entretanto, definindo o outro pela sua posição de classe no âmbito de uma nova coletividade homogênea: o povo alagoano.

Nisso Alagoas guarda a sua singularidade, em apresentar-se como sincrética, conforme a fórmula política da democracia racial, sem, no entanto, assumir-se de fato como índia ou negra, pois seu passado quilombola (negro) e caeté (indígena) não é assumido por si, mas segundo critérios de seleção determinados pelo olhar branco, o que é o mesmo que negá-los.

Qual o porquê dessa dissolvência do passado étnico-conflituoso pela elite intelectual branca? Onde residem as origens dessa necessidade de adoção de estratégias que dificultem o reconhecimento mútuo entre os explorados? Qual o efeito dessa dissolvência na vida dos milhares de negros e índios que das senzalas e aldeamentos passaram a habitar as periferias e favelas das cidades alagoanas?

A busca de respostas para essas questões remete obrigatoriamente a um olhar sobre os tempos coloniais, sobre uma sociedade escravocrata onde, numericamente os dominadores sempre foram a minoria, vivendo, da mesma forma que os dominados, sob a égide constante do medo, ou como define Almeida (2001) em “estado de atalaia permanente”. (ver também Moura, 2001, sobre a “síndrome do medo”)

Schwarcz (1996), analisando as especificidades da escravidão brasileira, enfatiza esse complexo clima recíproco de medo no ambiente escravocrata; medo e terror do escravo diante dos implacáveis castigos e humilhações impostas pelo senhor, e medo do senhorio diante das reações diversas da escravaria a esses castigos. Lima (1981) afirma que, naquele contexto, o elemento escravo será visto como uma espécie de “inimigo doméstico”, refletindo... “[...] de forma inequívoca, a tensão e a violência envolvidas nas relações de produção do sistema escravista.” (LIMA, 1981, p. 27).

Em Alagoas essa tensão será uma constante. Aqui, talvez mais do que em qualquer parte, a implantação da matriz produtiva latifundiária-escravocrata não conheceu descanso. Em Alagoas, para usar a exemplar frase atribuída por Moreno Brandão (1909) a Rocha Pitta, foi preciso “ir ganhando a palmas o que se lhe concedera a légua.” Seja frente à resistência Caeté ou Palmarina, só a dizimação (física e cultural) do “outro” não-branco poderia criar as condições para a expansão

e manutenção da matriz de produção. Tem-se aí uma Alagoas do enfrentamento constante e, nunca, da composição ou da conciliação.

Analisando o processo de formação das forças públicas alagoanas e do caso dos cabanos, Almeida (1997, p. 14-16) indica a síndrome do medo e dos chamados “temores pânticos” como um traço dessa sociedade que irá permanecer até o segundo império, mas que, do meu ponto de vista, atravessa a república e chega aos nossos dias, sobretudo se considerarmos os níveis de miserabilidade da Alagoas atual. Diegues Junior relata, em seu *O Banguê nas Alagoas*, que ainda na segunda metade do Século XIX os jornais locais davam notícia da existência de vários núcleos quilombolas em território alagoano, como o da Gruta do Timbó, na cidade das Alagoas, e os quilombos da Mata do Rolo (atual Rio Largo?) e das matas de Santa Luzia do Norte (DIEGUES JUNIOR, 1980, p. 167). Não menos expressivo quanto a esse aspecto são os relatos, apoiados em ampla documentação, de insurreições, fugas e mortes de senhores de engenhos e suas famílias pelos seus escravos, verificadas ao longo do século XIX, principalmente em sua segunda metade, todos contidos no precioso livro de Sant’ana – *Mitos da Escravidão* – (1989) sobretudo no capítulo 02 da Segunda parte, que trata do mito do negro submisso.

Esse quadro social de conflitos arraigados terá, portanto, na violência a sua marca principal. Onde a insubmissão persistisse fez-se necessário a perseguição e a exemplificação constantes, como meios pedagógicos de coibir a organização para a rebeldia. Calabar foi esquartejado e teve seus membros expostos em praça pública, como em praça pública foram expostas também as cabeças de Zumbi dos Palmares e de Lampião. Qualquer alagoano com mais de 30 anos pode ter presenciado os episódios de correção pública imposto pela polícia alagoana aos chamados

“delinqüentes” (eu mesmo presenciei vários, na comunidade periférica onde cresci.): O pobre do “caboclo” sempre ia apanhando de tabica do lugar onde fosse preso até a delegacia, onde se consumava a correção. Nessa sociedade, é preciso tornar pública a violência para impedir que pública se torne a insubmissão.

A violência, sistematicamente aplicada enquanto medida pedagógica sanativa dos conflitos sociais, em Alagoas, gerou uma complexa dinâmica de convivência em meio à desigualdade e à pluralidade; pautada na repressão e estigmatização das expressões culturais oriundas das matrizes negras e indígenas, gerando um fosso sócio-cultural que ilhou nossas classes dominantes em relação aos demais grupos culturais.

Obviamente, considerando-se, numa perspectiva Gramsciana, que a ideologia dominante é a ideologia hegemônica, ou seja, aquela na qual todos os grupos sociais vêm-se representados, podemos melhor compreender porque, em Alagoas, assim como as classes dominantes, as próprias classes subalternas tendem a omitir sua origem étnico-cultural diversa, ou seja, negam a sua mestiçagem (denotadora da condição de pertencente às classes e grupos étnicos subalternos, considerados sem cultura), referenciando a origem branca como aquela que lhes confere, em alguma medida, certa honra e dignidade emanada da tradição familiar latifundiária. Frequentemente tenho observado, em conversas com pessoas das classes populares, o orgulho com que se referem às suas ligações genealógicas com os Cavalcantis, Wanderleys, Mendonças, Lins e outras grandes famílias latifundiárias de nosso estado, em contraponto a uma absoluta ausência de qualquer referência às suas origens indígena ou negra.

Representativo do estranhamento histórico do qual tenho tratado, esse tipo de comportamento social atende plenamente ao projeto político de nossas classes

dominantes, visto que dificulta qualquer reação organizada ao *status quo* estabelecido, que possa surgir de um reconhecimento identitário, baseado em um passado histórico comum, por parte dos grupos étnicos historicamente explorados .

Consolida-se, então, o desencontro ou a desarticulação entre os explorados/inferiorizados, no que se garante a manutenção do modelo social desigual e racista, baseado no medo.

Nesse tópico, bem como nos anteriores tópicos desse capítulo, tratei da produção da invisibilidade social e sua relação com a produção da memória coletiva alagoana. Minha intenção foi de aprofundar a reflexão sobre como essa invisibilidade interfere nas relações entre os sujeitos sócio-culturais alagoanos, neles produzindo um não-reconhecimento histórico coletivo e, com isso, gerando preconceitos que dificultam o diálogo cultural e a formulação de identidades de forma auto-determinada.

Essas considerações objetivaram fornecer elementos para que melhor se tenha em vista os desafios históricos, conceituais e metodológicos que se apresentam para os educadores que se proponham, em Alagoas, a ações culturais de caráter transformador. No tópico seguinte, estarei iniciando a análise sobre como esse desafio foi enfrentado nas experiências teatrais aqui pesquisadas. Nessa análise estarei, durante a análise dos depoimentos dos sujeitos envolvidos, pontuando aspectos dessa metodologia que revelem como o preconceito fora, nesse caso, tensionado problematicamente através da promoção do diálogo desses sujeitos consigo próprio e com seus companheiros.

2.4 – Quem somos?: desenvolvendo a percepção relacional do Eu na observação da interação com os Outros.

O estudante L. R. M. S., de 16 anos, participante do espetáculo *Terra da Liberdade*, afirma que ao se envolver em seu processo de montagem, embora acredite que não haja enfrentado dificuldades para interagir com os outros participantes, optou por aproximar-se inicialmente apenas de algumas pessoas do grupo. Segundo ele, “[...] eu me enturmei mais com as pessoas que moravam no bairro onde eu moro. Eu fui conhecendo... ‘ah, tu mora ali é?’ Aí a gente foi se conhecendo...”.

Já a estudante H. O. F., de 15 anos narra que, ao se envolver com o grupo, teve certa dificuldade para se aproximar de um dos estudantes participantes. Rememorando essa fase, ela diz que ele lhe causou certa impressão pelo excesso de espontaneidade com que se expressava. H.O.F. afirma que ele lhe pareceu “[...] um cara assim bem louco.... Ele se expressava assim de maneira diferente, ‘ah eu expresse aquilo que eu estou sentindo.’ Eu, de primeira, tomei um susto, né, falei ‘oh, que homem!’ (risos). Eu fiquei pensando: ‘Nossa, mas e quando a gente começar a fazer alguns exercícios e tal....?’

A estudante negra M.J.L., hoje com 25 anos, mora no bairro do Jacintinho. Ela foi participante do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, e afirma que, no início, sentiu-se discriminada pelas mulheres do grupo de estudantes participantes daquela montagem teatral. De acordo com a sua percepção, essas estudantes subestimavam sua capacidade de opinar acerca das questões tratadas durante o processo de montagem: elas “[...] não davam valor. Elas queriam ser as

falantes, as melhores. Então eu deixava falar, deixava as opiniões delas saírem. Quando eu queria falar alguma coisa, dar a minha opinião, elas atrapalhavam. “

Ainda na opinião dessa estudante, certo rapaz que no início participava do grupo também foi bastante discriminado, chegando mesmo a se afastar do processo. M.J.L. acredita que esse rapaz haja sido discriminado em virtude de o grupo haver achado que ele fosse homossexual. Segundo ela, ele “[.] tinha um jeito assim meio feminino. Não sei se era por causa disso... E também porque ele gostava muito de dançar... ele rebolava, gostava muito de dançar axé... Não sei... O pessoal rejeitava ele.”

Os relatos acima indicam que a convivência social no espaço educativo é perpassada pelos critérios que orientam as práticas sócio-culturais vivenciadas pelos sujeitos em seus cotidianos e reproduzidas também nesse espaço. O espaço educativo, assim considerado, é também espaço sócio-cultural onde, através do preconceito, manifesta-se a pedagogia da invisibilidade e do desencontro. Portanto, a desconstrução dessa pedagogia social é, decerto, tarefa com a qual se defrontará qualquer proposta pedagógica que, em Alagoas, pretenda contribuir para a formação de sujeitos sociais na perspectiva do diálogo cultural e da auto-determinação identitária. Para isso, a educação pensada como ação cultural não pode deixar de incorporar a noção de que todo espaço educativo é um espaço onde se processam relações sócio-culturais orientadas por construções ideológicas mais amplas, vivenciadas pelos sujeitos educadores/educandos em suas vidas cotidianas.

A educação como ação cultural não pode estar alheia à pedagogia do desencontro e da invisibilização social, não pode se colocar como uma experiência neutra dentro do espaço conflituoso da vida social. Daí que essa educação deve colocar a dimensão cultural no centro de sua pedagogia, enquanto eixo estruturante

de suas atividades. A educação assim pensada deve considerar que, ao se inserirem em qualquer espaço educativo, inclusive o escolar, os sujeitos já são....

[...] o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano de um processo das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com o elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. (DAYRELL, 1996, p. 142)

Portanto, a educação pensada como ação cultural deve estar comprometida com o desvelamento desse processo educativo cotidiano no qual os sujeitos, através de suas práticas - geralmente preconceituosas - , concretizam nas relações sociais a produção hierarquizada dos Eus e dos Outros sócio-culturais.

Tanto na produção do espetáculo *teatral Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, quanto na produção do espetáculo *Terra da Liberdade*, o que está sendo problematizado, sem dúvida, é o preconceito presente nos comportamentos dos sujeitos em suas relações com outros sujeitos e com o lugar onde vivem. No primeiro caso, trata-se de questionar o preconceito social que se produz em relação ao bairro periférico e seus moradores, enquanto que no segundo caso, trata-se de problematizar os preconceitos dos sujeitos em relação aos “outros” considerados diferentes, negros, mulheres, crianças, deficientes físicos, etc.

Todavia, e nisso consiste o viés identitário da metodologia, a problematização do preconceito, nessas experiências, não é feita pelos sujeitos a partir do olhar que lançam sobre os comportamentos dos demais sujeitos, ao contrário, mas a partir do momento em que se propõem a olhar para si mesmos, para seus comportamentos sociais, tentando observar a si próprios no desenvolvimento de suas performances em relação com os outros.

Isso posto, a seguir, abordo como se processou a problematização dessas práticas nas ações culturais focadas por esse estudo. Nesse movimento de análise procuro pontuar aspectos dessa pedagogia que possibilitem ao leitor melhor compreender em que consiste uma pedagogia que adote as identidades como *locus* central de sua ação. Nesse sentido, quero partir da fala do agente cultural Ricardo Araújo quando, em referência às duas experiências de ação cultural estudadas, o mesmo considera ter sido fundamental que...

[...] os temas abordados nesses trabalhos fossem escolhidos pelos próprios participantes, pois são temas ligados às vidas dessas próprias pessoas, ou muito próximo delas. Então eu percebo que isso gera o interesse, e esse interesse, esse envolvimento, e as discussões que a gente vai tendo tanto na construção das cenas quanto na própria conversa depois, né, isso vai aprofundando naturalmente, na pessoa, outros olhares, outras reflexões, apesar de saber que isso varia de pessoa para pessoa. Cada pessoa tem um tempo, um limite, uma compreensão das coisas. (ARAÚJO, 2005, grifos meus)

A fala acima, sugere um primeiro aspecto a ser ressaltado por essa análise, o de que uma educação pensada como ação cultural para a auto-determinação dos sujeitos, necessariamente, deva ter a vida concreta desses sujeitos como a fonte de onde será gerada toda a temática a ser problematizada na produção dialética do conhecimento sobre a realidade social, sobre o Eu, e sobre o Outro.

Do ponto de vista metodológico, nas experiências aqui estudadas, esse problematizar da realidade dos sujeitos se processa através daquilo que Freire denomina como codificação e descodificação da realidade (FREIRE, 1987). Segundo Freire, “a codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada.” (FREIRE, 1987, p. 97)

Numa primeira etapa do processo de ação cultural que gerou o espetáculo *Jacintinho*, aqui nem se nasce e nem se morre, essa operação de codificação é

realizada não acerca de situações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos, mas sobre eles mesmos, ou seja, o indivíduo codifica a si próprio diante do grupo para, com isso, ao descodificar-se, perceber-se como um “em si” que se constitui em relação com os Outros. Pode-se dizer que a codificação/descodificação, nesse caso, é efetuada basicamente no terreno das identidades.

Para Ricardo Araújo (2005), trata-se de transformar o encontro coletivo em, também, um encontro consigo mesmo, onde “[...] não era só olhar para fora deles, era olhar para dentro deles.” Nesse caso, a metodologia pressupõe um movimento dialético, onde, olhando a si mesmo, o estudante se descobre como estando em relação com o “outro” mediados pela realidade, ampliando, ao mesmo tempo, sua visão acerca de si, desse outro e dessa realidade. Estabelece-se, assim, um movimento de auto/alter percepção “[...] no sentido de percepção de mim mesmo, de mim mesmo dentro do bairro, e das outras pessoas também dentro do bairro.” Ricardo Araújo continua seu depoimento, relatando o primeiro passo desse processo metodológico de percepção que envolve o eu, o outro e a realidade social que os envolve (nesse caso, o bairro):

Então nessa percepção de mim mesmo, eu achei que um caminho seria que eu tentasse me perceber na construção de uma identidade minha. E Essa construção da identidade minha, sabe o que eu fiz? Eu propus.... “ vamos lá gente, vamos fazer um quadro com informações importantes da gente, né, tipo onde eu nasci, de onde é que vim, quem são meus pais, quem são meus avós, onde trabalham, se a minha casa é própria, é alugada, onde é que eu estudo, porque estudo aqui, falar sobre a minha família, quantos irmãos eu tenho em casa, enfim... . [...] Depois eu propus.... então cada um foi lá e mostrou o que era e tal. Então... “vamos começar a juntar grupos. Os filhos dos desempregados para cá. Os filhos dos agricultores para lá, depois os de casa própria... E aí, cada um começa a discutir juntos aqueles problemas, aquelas questões e tal... para, no final, a gente se dar conta que nós éramos diferentes e muito parecidos com todos que estavam ali. (ARAÚJO, 2005, grifos meus)

Como é possível observar, em um primeiro momento os sujeitos caracterizam a si próprios no plano individual. Cada um constrói um quadro próprio onde expõe o

máximo de informações acerca de si. Como afirmei anteriormente, esse é o primeiro nível de codificação, a codificação no plano individual, a auto-representação do indivíduo para si e para o grupo. Nesse nível o sujeito ainda “olha para dentro de si” afirmando-se na primeira pessoa, como unidade identitária autônoma, independente e não relacional com os “outros”. Nesse nível, os sujeitos reproduzem e afirmam inconscientemente para si e para o grupo a condição de desencontrados histórico-sociais, de desapercibidos de suas condições de sujeitos constituídos na dialética unidade/totalidade. É orientados por essa percepção que, nessa etapa, ainda se comportam discriminatoriamente uns em relação aos outros, conforme os relatos com os quais iniciei esse tópico.

No segundo nível, tem-se a codificação na forma de grupos (filhos dos agricultores, filhos dos desempregados, dos com casa própria, etc.). Essa codificação grupal, em um primeiro momento, apresenta-se apenas como a soma das codificações individuais. Ao representarem-se em grupos, os indivíduos estão postos ainda como partes isoladas que, circunstancialmente, foram juntadas durante o exercício. O grupo não é percebido então como uma totalidade, mas com um conjunto de fragmentos sem relação entre si. É a etapa seguinte que possibilita o movimento perceptivo do eu em relação com os outros, formando uma totalidade.

Nessa etapa dá-se o que Freire designa como “cisão”. Segundo Freire, a cisão seria “a descrição da situação”, no que já estaria iniciada a descodificação da mesma (FREIRE, 1987, p. 97). Freire afirma que é a cisão “[...] que possibilita descobrir a interação entre as partes do todo cindido” (FREIRE, 1987, p. 97). No caso em estudo, o todo representado trata-se do grupo enquanto *todo identitário difuso*, pois ainda visto enquanto soma de várias identidades isoladas.

A cisão começa a ser operada quando, segundo Ricardo Araújo, “[...] cada um começa a discutir juntos aqueles problemas, aquelas questões e tal... “ Discutir juntos, significa ter que aprofundar a descrição sobre cada parte do todo (cada indivíduo em relação ao grupo). Nesse caso, não se trata mais apenas do Eu falando isolado de si próprio, mas do Outro descrevendo esse Eu. Ser descrito por, e como parte de um grupo, significa ser explorado em seu isolamento identitário pelo olhar do Outro, em um movimento onde esse Outro, ao explorar o Eu, consente também em ser explorado em sua barreira identitária. Esse lançar-se no terreno da identidade do outro, descrevendo-o como parte de um todo, torna-se, assim, um exercício de estabelecimento de conexões, de interrelações, pois ao explorar o Outro o que o Eu encontra não é algo absolutamente estranho a si próprio, mas partes de si mesmo, sua pele na pele do outro, sua miséria na miséria do outro, sua família na família do outro e assim por diante.

É nesse momento que se inicia o **encontro comprometido** entre os sujeitos – no que se tem um segundo aspecto relevante a ser pontuado -, pois esse encontro é instigante na medida em que se trata de um encontro consigo mesmo, de uma descoberta de si através e na descoberta do Outro. O estudante M.M., de 22 anos, também morador participante da peça *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, descreve a produção dessa interação comprometida entre os sujeitos, nos seguintes termos:

Eu acho que uma das coisas mais interessantes [...] era uma *ação reflexiva*, mesmo, no sentido das inquietações do grupo se voltarem pra si próprio. 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. (grifos meus)

Essa é uma observação importante para a proposição de uma educação pensada como ação cultural. Nessa educação, o comprometimento dos sujeitos com a experiência pedagógica não pode ser impositivo, ele é consentido, é construído, como interface do comprometimento que os sujeitos estabelecem entre si. Trata-se de um comprometimento, antes de tudo, firmado em torno do encontro entre eles. Esse processo consiste no que Baron classifica como a construção de uma “empatia reflexiva”.

Segundo Baron, existem a “empatia crua” e “a empatia reflexiva”, onde a primeira é entendida “[...] como uma identificação acrítica, e a segunda como uma identificação afetiva mas questionadora e analítica” (BARON, 2004,p. 421). Essa empatia reflexiva só pode surgir de um processo educacional onde os sujeitos sejam levados a, na interação entre eles, transformarem seus padrões de identificação do Outro, passando de uma identificação meramente empática para uma identificação reflexiva (BARON, 2004, p. 421).

A identificação reflexiva consiste no processo de exploração mútua e consentida dos terrenos identitários. Trata-se de um processo onde o Eu, ao descrever o Outro, descobre-se contido nesse Outro, obrigando-se a proceder um movimento de auto-descrição, um retorno crítico sobre si mesmo. Resulta que ambos, ao refletirem-se mutuamente, criticam a si próprios no exato momento em que elaboram a crítica acerca do Outro. É assim que os sujeitos ultrapassam as barreiras do desencontro, explorando mais profundamente as identidades um do outro, descobrindo esses outros para além das máscaras estereotipadas produzidas pelas representações sociais inferiorizantes e dicotomizantes. Esse processo convida os sujeitos a ultrapassarem os essencialismos e perceberem que além de suas diferenças existem também várias semelhanças entre eles, tornando possível a

construção de uma empatia reflexiva, como primeiro passo para que surja o sentimento de pertencimento a um nível maior de identidade, a uma identidade coletiva.

A empatia reflexiva consiste, portanto, em premissa da educação como ação cultural para a auto-determinação. É ela que possibilita o pacto solidário entre os sujeitos educandos/educadores para que o processo pedagógico-dialógico seja desenvolvido. Nesse sentido ela não é apenas um objetivo a ser alcançado pela ação cultural, mas uma condição *sine qua non* para a existência dessa ação. É ela que possibilita a interpenetração cultural, ou a transculturação, nos termos colocados por Santana, citado no primeiro capítulo desse trabalho, e que cria as condições para um processo educativo das relações sócio-culturais que se oriente dialogicamente.

Avançando no que se refere à codificação/descodificação da realidade enquanto estratégia metodológica para o cultivo da empatia reflexiva, as experiências de ação cultural aqui pesquisadas procedem uma segunda modalidade de trabalho pedagógico que consiste, agora, na codificação/descodificação de situações vivenciadas por esses sujeitos em seu cotidiano.

Consoante ao princípio da auto-observação, o exercício da codificação/descodificação da realidade a partir de situações vivenciadas pelos sujeitos, teve como ponto de partida a problematização pelos estudantes-atores – no caso da montagem do espetáculo *Terra da Liberdade* - das relações por eles vivenciadas no próprio espaço daquela montagem teatral. A estudante H.O.F. relata que tudo começou da seguinte forma:

As pessoas tinham preconceito com muita coisa e eu acho que o professor, e todo mundo, começou a pensar e a focar muito isso, porque a gente ia fazer tal coisa e “ah!....” a pessoa ia ficar assim: “ah, não sei o quê....”

Entendeu? Então, isso tudo eram barreiras de preconceito. Então, a gente começou a pensar diferente: por que não falar desse preconceito sem ser preconceituoso?"

O fato de aquela ação cultural **partir dos conflitos existentes no próprio espaço educativo** para construir o processo de conhecimento, conforme revela a fala acima, chama a necessidade de se considerar que a realidade do espaço educativo, os tipos de sujeitos de que é composto, as relações estabelecidas entre si, devem ser tidos enquanto material essencial de um trabalho pedagógico dialogizante. O espaço educativo visto dessa forma está sendo considerado como palco onde os sujeitos também se expressam performaticamente, revelando de que forma orientam suas relações sócio-culturais. A performance dos sujeitos nesse palco social onde se processa a ação educativa não pode, assim, passar despercebida do ponto de vista pedagógico. Ela deve ser considerada enquanto ponto inicial de problematização dessas relações, a partir do qual essa problematização pode ser ampliada para outros palcos maiores.

É assim que, na continuidade do caso acima exposto, uma vez constatado durante os debates as inquietações dos sujeitos participantes com seus próprios comportamentos preconceituosos, iniciou-se o processo de codificação/descodificação desses comportamentos em um plano maior, o da vida fora do palco social da produção teatral, o palco da vida cotidiana dos sujeitos. O estudante L.R.M.S. recorda que o primeiro exercício nesse sentido, consistiu de uma dinâmica onde...

As pessoas que já sofreram e que queriam falar que já sofreram preconceitos passavam para um lado da sala, e as pessoas que queriam falar o preconceito que têm passavam para outro. Pouquíssimas pessoas quiseram falar do preconceito que tinham com as outras. E o resto, um bocado de gente, passou para o grupo dos que sofreram preconceitos. Quase ninguém queria falar do seu preconceito, né. Eu mesmo, quis falar do preconceito que eu tinha sofrido, eu não quis falar do meu preconceito.

Como o leitor deve haver observado, nesse caso, a codificação da realidade grupal revela a disparidade entre o número de pessoas do grupo dos assumidamente preconceituosos e o número de pessoas que preferem colocar-se como vítimas de preconceitos. Essa imagem – um pequeno grupo de preconceituosos em um extremo da sala em contraponto a um grande de vítimas no outro extremo – funcionará como uma metáfora através da qual a realidade social mais ampla está sendo representada. Sua cisão dará margem para que emerjam as situações cotidianas concretas vividas por esses sujeitos, conforme relata L.R.M.S.:

A gente teve uma conversa super aberta. A gente começava a conversar, a discutir sobre aquilo. Um dizia “ah, eu já sofri isso também.” Outro dizia “ah, eu já fiz isso também, eu já fiz isso. Já falei isso pra outra pessoa.” E os outros começavam a discutir assim. Ninguém discordava totalmente do que a gente falava, sabe. Sempre complementava com outras e outras coisas que diziam.”

Inicia-se, nesse momento, a descodificação dos comportamentos preconceituosos representados pelo grupo. Da mesma forma que na modalidade anterior de trabalho, durante o debate entre os sujeitos vão sendo tensionadas as suas identidades, só que, agora, não mais pela exploração da trajetória de vida do outro, mas pela exploração dos seus comportamentos sociais. Se no primeiro caso estavam sendo tensionadas as identidades representadas no palco histórico da vida de cada um dos participantes, agora estão sendo tensionadas as identidades de cada um no palco das relações sociais cotidianas.

Para que isso aconteça, é fundamental que haja **um compartilhamento dessas experiências** – outro aspecto a ser pontuado nessa pedagogia -, uma exploração dos sujeitos um no espaço da experiência do outro. No espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, essa interpenetração pedagógica no

campo da experiência dos sujeitos, processou-se através da utilização da técnica denominada por Boal de *teatro imagem* (BOAL, 1991, p.14), através da qual se produziu a codificação de certas situações por eles vivenciadas em seus cotidianos.

No *teatro Imagem* os atores representam cenicamente (codificam), de forma coletiva, a situação real relatada por algum membro do grupo. O grupo deve discutir e propor como será montada essa representação, definindo a posição dos atores na cena, seus gestos, bem como o desenlace da situação representada. O sujeito que vivenciou a situação, nesse caso, participava juntamente com os demais sujeitos, todavia não tem o controle total da cena, visto que a construção é coletiva. O estudante J.M.O., de 20 anos, lembra emocionado de sua participação em um desses exercícios, quando narrou para o grupo uma cena de violência e preconceito por ele vivenciada:

Uma cena que eu fiz foi a de uma briga que eu passei. Eu tava com uma camisa do CSA e uma galera que tava com a camisa do CRB deram um pisa em mim e tomaram a camisa e a bicicleta. Aí eu contei essa histórica lá e aí o pessoal disse "vamos fazer essa, bicho!" Aí juntava né... "vamos fazer! vamos." Aí sentava e tal... aí começou a exercitar isso, né. Eu podia falar e o pessoal imaginar, e tudo. Passava a ter a visão do que aconteceu, né? Se você tava ali no meio... Eu comecei a ter a visão: "Não, aconteceu assim e assim..." Explicava e aí... "vamos mostrar. " Ou às vezes nem explicava... "não, mostre primeiro e depois a gente debate." (Grifos meus)

A representação, pelos participantes, de situações onde, segundo suas visões, atuaram como vítimas ou como agentes do preconceito, nesse caso, possibilita mais do que a constatação da posição preconceituosa ou não do sujeito naquela ação. Revela a dinâmica de produção dessa condição, deixando transparecer a posição subjetiva adotada por esse sujeito quando em relação com os demais, revelando como o mesmo se comporta na produção social do diferente, como se coloca e é colocado quando em relação com os Outros, o que significa aqui, também, obrigar-se a um retorno a si mesmo durante essa crítica,

desenvolvendo a percepção de que o seu agir é constituidor do Outro e de si mesmo.

Esse retorno a si mesmo só torna-se possível pelo **compartilhamento** da situação vivida (“*Eu podia falar e o pessoal imaginar...!*”) e pelo **compromisso voluntariamente** firmado (“*Vamos fazer!*”) entre os sujeitos para que haja o encontro no espaço da experiência do outro. No enxergar-se de fora, através do outro que representa o seu papel, o seu drama real, o sujeito “*começa a ter a visão*”. Visão de si mesmo em sua performance social, visão do outro (o outro companheiro e o outro do real vivido) com o qual interage, e visão exterior de ambos na cena social.

Por outro lado, esse outro (companheiro), ao representar uma experiência que não é sua, penetra no universo de uma vida que lhe era estranha, descobrindo semelhanças e diferenças entre essa experiência e a sua, entretanto, em um esforço para perceber essa experiência através dos olhos do outro e não dos seus, através da subjetividade do outro e não da sua. Dá-se então um diálogo intersubjetivo, um encontro entre diferentes formas de ver a realidade, uma experiência de ver a si mesmo através do outro e pelos olhos do outro, no que se estabelece a empatia reflexiva.

O compartilhamento da experiência individual pela coletividade faz-se, assim, fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade do sujeito para perceber a si mesmo e o Outro. O agente cultural Ricardo Araújo enfatiza a importância dessa prática pedagógica afirmando que a partir dela...

[...] a gente começa a ampliar o nosso campo de visão. Porque - olha só que reflexão ! – “você, agora, vai ser o soldado que batia no bêbado.” Então, isso te dá uma certa consciência daquela ação, te dá a possibilidade de discutir aquela ação, de questionar aquela ação. Você vem com referências.... Eu já vi alunos meus que achavam que era a coisa mais correta mesmo, o soldado descer o cacete no colega dele que é lá da favela também. Então nesse momento a gente vai provocar outros questionamentos sobre isso.

A cisão da representação coletiva de cenas reais vivenciadas pelos sujeitos acontece numa dupla dimensão. Por um lado ela acontece durante o diálogo íntimo que o sujeito trava consigo mesmo, diálogo interrogativo onde a cisão se processa em relação ao Eu e ao Outro representados na cena. Por outro, ela acontece em relação à própria ação, ou seja, a ação é cindida, pelo debate/questionamento em relação ao contexto social onde se insere. A “consciência da ação”, nesse sentido, é dupla, pois é, ao mesmo tempo, consciência do sujeito colocado na ação (consciência de sua performance) e consciência da produção social da ação.

O desenvolvimento dessa consciência da ação e do estar na ação é inquietante e leva o sujeito a auto-observação cotidiana de seus atos, ao desenvolvimento de uma **sensibilidade performativa** (BARON, 2004), como sugere a fala da estudante H.O.F., de 15 anos, participante do *espetáculo Terra da Liberdade*:

Eu fui pesquisar sobre a minha convivência com as outras pessoas, sobre como eu me relacionava com as outras pessoas. Eu comecei a perceber que tudo que a gente faz, às vezes sem perceber, a gente causa... sei lá... A gente 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. Porque o preconceito vem a partir de que você passa a pensar no que as pessoas vão pensar de você.

Aqui, a categoria performance, conforme anunciei na abertura desse trabalho, extrapola a designação de certa modalidade produção artística assim tecnicamente definida (ver *A arte da performance*, de GLUSBERG, 1987). Performance, nesse caso, funciona metaforicamente para designar as formas como ativamente nos constituímos enquanto **seres em interação** nos diversos palcos sociais onde atuamos, família, escola, trabalho, movimentos sociais etc... Performance, também,

é o estar permanentemente no palco, é construir-se como ser social em atuação com os outros, vendo-se e sendo visto (BARON, 2004).

A educação pensada como ação cultural é, portanto, a educação que visa formar sujeitos conscientes de sua natureza performativa, conscientes de sua capacidade de instituir o Outro e de por ele ser instituído socialmente, em diversos palcos, sob diversas regras. É no desenvolvimento de sua consciência performativa que a estudante acima citada lança-se à auto-observação de sua “convivência com outras pessoas”, ou seja, de como se constitui a sua presença nas relações sociais. Nisso ela descobre sua condição de significante/significada socialmente, descobre que suas ações preconceituosas resultam, ao mesmo tempo, geradas/ geradoras de lugares sociais desiguais para ela mesma e para aqueles em relação a quem agia preconceituosamente (sua percepção de “coisas certas e erradas.”). Mais ainda: descobre que a produção dessa forma de agir está diretamente relacionada com a dinâmica do ver e do ser visto, ou em suas próprias palavras, “do que você passa a pensar no que as pessoas vão pensar de você”.

Baron aprofunda essa compreensão da consciência performativa, afirmando que através dela nós

[...] começamos a questionar e experimentar criativamente o relacionamento entre os nossos movimentos e o seus efeitos, observando e aos poucos começando a interpretar as coisas em nosso mundo. Isso permite não apenas ler e imaginar os efeitos que temos sobre os outros, mas também ler, interpretar e imaginar um relacionamento entre as ações e as interações *deles*. Com isso, desenvolvemos nosso senso do eu em diálogos conosco mesmos e através dos outros. Poder ser que no dia-a-dia não pensemos em nós dessa maneira, mas isso faz de todo espaço que imaginamos e no qual entramos um *palco dialógico* de performance interativa, observação focada e reflexão crítica. (BARON, 2004, p. 42)

Os reflexos desse tipo de experiência na práxis social dos sujeitos participantes das ações culturais enfocadas por essa pesquisa, evidenciam-se na fala abaixo, na qual o estudante L.R.M.S., de 16 anos, relata que....

A gente foi apresentar (o espetáculo) no hospício, no Portugal Ramalho, [...] e a gente viu que nós... porque a gente tem um pouco de memória, mas também nós somos doidos. Nós temos um pouco de loucura também. Não é porque a pessoa está ali naquele hospital que ela é diferente de nós. A minha mente enxergou isso, que nós somos totalmente iguais a eles, só que eles tem um distúrbiozinho e tal... [...] Tem uma parte da cena que a minha irmã grita né, começa a gritar e chorar. Aí uma menina chegou e disse pra ela – uma menina de lá – “olha, tu não grita muito não, senão tu vai para o SOP”. Aí ela entendeu, né, porque se ela gritar muito, ela vai sofrer uma pena, vai ficar em uma sala, né. Aí ela entendeu. Quer dizer, a gente não deve discriminar essas pessoas, porque elas entendem tudo que a gente fala, porque se elas fossem diferentes de nós, assim, eu tenho pra mim que elas não entenderiam nada que a gente falasse né.

Só o sujeito que se permite ver a si mesmo através do olhar do Outro pode se reconhecer nesse Outro, pode enxergar esse Outro para além de sua máscara social (a representação inferiorizante que o afasta desse outro), e reconhecer que tem em si um pouco desse Outro, “um pouco de loucura também”. Só o sujeito interrogador de si mesmo, de seu lugar de fala, permite-se viver a fala do Outro, o olhar do Outro sobre si mesmo.

Na medida em que esse sujeito lança-se na lógica do Outro, está possibilitada a comunicação, o diálogo, pois o “gritar” é compreendido em sua dupla possibilidade significatória – a minha e a do Outro -, e a comunicação se dá, no caso, não pela imposição do significado que eu atribuo a esse “gritar”, para o Outro, mas pela solidariedade, pelo encontro, entre o meu gritar e o gritar desse Outro. É, portanto, o diálogo que gera a empatia reflexiva e o compromisso com o *ser assim* do Outro, que gera a noção de que “a gente não deve discriminar essas pessoas”.

Trata-se, decerto, de uma **experiência educativa e antropológica**, ao mesmo tempo. Antropológica porque convida o sujeito à experimentação profunda da experiência do ver e do ser visto, da empatia reflexiva, da interpenetração entre sistemas de significação do mundo, do diálogo entre os sujeitos. Educativa porque ao tornar o sujeito consciente da sua interdependência com um Outro, leva-o a uma nova ética das relações com esse Outro, uma ética do respeito a esse Outro fundado não apenas no direito de ele ser diferente mas na carência que eu mesmo tenho desse Outro para ser quem sou.

Essa me parece ser uma condição fundamental da educação que se pense a partir da dimensão cultural - uma educação como ação cultural -, a de que os sujeitos dessa educação precisam efetivamente encontrar-se, precisam estar envoltos empaticamente e reflexivamente. Isso não significa necessariamente ter que vivenciar o drama real do outro, ser pobre com o outro para saber o que é a pobreza, ser louco com o outro para saber o que é a loucura, ser discriminado com o outro para saber o que é ser discriminado, etc. Não. Trata-se de penetrar solidariamente e livremente a experiência do Outro, sem julgá-lo, trata-se de exercitar o ver com os olhos do Outro a experiência por ele vivida, entender sua lógica, seus valores, seu sentido.

Isso se torna possível apenas em um verdadeiro ambiente dialógico, onde os sujeitos comprometem-se à **escuta mútua** porque estão comprometidos com o conhecer/interrogar a si próprios, porque sensibilizados quanto à sua natureza performática, sensibilizados quanto à constituição relacional da sua noção de "eu". Essa consciência de si em relação com o outro transforma esses sujeitos em sujeitos desejantes do conhecimento mais profundo um do outro e da realidade,

porque compreendem que apenas juntos podem conhecer melhor a si mesmos e ao mundo, conforme expressa a fala abaixo:

Quando eu cheguei lá pra fazer teatro, que eu vi um bocado de gente, aí eu vi que... eu disse “oxe!” Eu vi que eu preciso conhecer mais, que meu mundo era muito pequeno. Preciso sair, preciso crescer... abrir minha cabeça para o mundo, vê as coisas com mais clareza, olhar mais profundamente para uma pessoa, olhar mais para dentro da pessoa, agora. (J.M.O., 20 anos, grifos meus)

Numa sociedade onde a produção do diferente (do Outro) está articulada diretamente à produção da desigualdade, configurando-se como uma questão de poder, a educação como ação cultural para a auto-determinação faz-se fundamental para a formação de sujeitos capazes de uma nova ética das relações sócio-culturais, capazes de ir além das máscaras instituintes dos lugares de poder social do Eu e do Outro, capazes de lançarem-se a um “[...] olhar mais profundo para uma pessoa”. Só uma educação baseada no compartilhamento, no encontro, pode propiciar aos seus sujeitos a experiência de conhecer a si mesmos com e através dos Outros, de perceber a si mesmo como uma entidade carente do Outro para conhecer a realidade.

Por outro lado, essa experiência não proporciona apenas o conhecimento do Outro para além de suas máscaras sociais - para além da força imobilizadora da representação inferiorizante do outro – mas, na medida em que conduz o sujeito a um retorno crítico sobre si mesmo, possibilita a auto-descoberta desse sujeito enquanto um sujeito identitário também instituído pela representação. A partir dessa constatação o sujeito pode problematizar a sua própria identidade. Pode arrancar as máscaras sociais que traz colocadas ao seu verdadeiro rosto e que, muitas vezes, sequer sabia que possuía. É nesse movimento de auto-descoberta que o sujeito

pode refazer sua identidade, pode auto-determiná-la e, ao fazê-lo, tem consciência do direito do Outro também realizar esse mesmo movimento.

A formação para a auto-determinação identitária é, portanto, o desafio da educação para as relações sociais multiculturais e ela só pode se realizar na medida em que for destrutiva/construtiva, na medida em que desestabilizar os lugares identitários estabelecidos e construir novos lugares.

No bairro do Jacintinho, isso foi feito num processo de desestabilização da própria identidade marginal do bairro, pela descoberta de que a perpetuação da condição de *não nascer e não morrer*, no Jacintinho, tem relação com a produção da invisibilização e do desencontro entre seus habitantes, ou seja, está articulada a toda uma sistemática de representação estereotipada desses sujeitos que os impedem de auto-determinarem-se em suas identidades e, com isso, assumirem as rédeas de seus destinos, tornarem-se sujeitos ativos de suas próprias histórias.

CAPÍTULO III – Uma máscara, vários rostos: identidades violadas no palco da periferia.

Os capítulos anteriores sugerem que a produção das identidades sociais envolve processos de construção representacional que visam definir diferentes lugares de poder para os sujeitos sócio-culturais. No palco da sociedade alagoana, esse processo produziu a existência de um sujeito social central cujas raízes assentam-se na origem étnica branca e na propriedade da terra. Em contraponto a esse sujeito central, produziu-se um sujeito invisibilizado, tanto pessoal quanto historicamente, um sujeito que, na dinâmica de produção da sociedade alagoana, ocupa uma posição periférica subsumida diante do protagonismo exclusivo daquele outro sujeito. Trata-se de um processo complexo, que adquire ares de naturalização nas relações sociais.

Nesse capítulo, tento aprofundar uma compreensão sobre como essa complexificação representacional opera envolvendo o espaço periférico urbano, onde os sujeitos inferiorizados habitam. Através dos relatos dos entrevistados dessa pesquisa, estarei pontuando certos aspectos da realidade por eles cotidianamente vivenciada, que indicam que a representação inferiorizada da periferia acaba por incidir sobre as relações sociais de seus moradores, interferindo em suas formas de socialização e desagregando-os pelo poder do estigma periférico que sobre eles pesa, com efeitos diretos na formação de suas identidades sociais e na manutenção desse sistema social desigual.

Portanto, a educação na perspectiva da multiculturalidade, a educação voltada para o desenvolvimento da consciência identitária performativa, não pode

deixar de partir de uma compreensão acerca de como são produzidas as identidades do sujeito e do espaço periférico, sob risco de não poder efetivamente contribuir para a superação do preconceito e da desigualdade sócio-culturais e, quem sabe, de acabar por reproduzir em suas práticas pedagógicas os mesmos discursos inferiorizantes, ainda que inconscientemente, acerca desse sujeito e do espaço da periferia urbana.

Preocupado com essa questão, no momento seguinte, tento recuperar como a metodologia empregada nas ações culturais aqui estudadas possibilita uma releitura dessas identidades periféricas. Para isso, estarei recorrendo, em sua maior parte, aos relatos dos estudantes-atores participantes do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, em virtude de aquele trabalho educativo haver tratado explicitamente da questão da periferia e de como seus moradores são vistos pela sociedade.

Considerando o volume de informações transcritas das entrevistas realizadas, estarei procedendo a análise daqueles relatos que considero mais representativos das situações apresentadas na maioria das entrevistas. Isso de forma alguma empobrece o conteúdo desse trabalho, pois as falas desses entrevistados foram selecionadas justamente pelo que contém de densidade e riqueza de detalhes sobre como vivem os moradores de periferia e como vivenciam em seu cotidiano a situação de sujeitos representados socialmente de forma inferiorizada por morarem na periferia.

Ademais, como tem sido a marca desse trabalho, ao analisar as experiências cotidianas dos sujeitos entrevistados, busco enriquecer essa análise com considerações mais amplas acerca de como historicamente é elaborada uma noção de sujeito central e periférico na formação da própria sociedade alagoana. Com isso,

espero propiciar ao leitor desse trabalho um olhar mais amplo acerca dessa questão, que o permita refletir criticamente acerca das implicações simbólicas e materiais imbricadas em ações educacionais que envolvem os moradores de periferia, numa sociedade arquitetada para a afirmação da centralidade social dos sujeitos historicamente dominantes.

3.1 - Alagoas e a produção da representação periférica: a fixação histórica da máscara do “maloqueiro” sobre o rosto periférico.

Moreira (2001), em sua dissertação de mestrado acerca do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, chama a atenção para o enfoque predominantemente negativo que a mídia local tem dado àquele bairro, sobretudo quando se trata de suas grotas, local onde mora a maioria dos entrevistados dessa pesquisa. Moreira seleciona diversos trechos de jornais locais e em sua análise aponta como, quase sempre, o bairro do Jacintinho é representado nessas notícias como um lugar da violência e da desordem, contribuindo para que seus moradores invariavelmente sejam vistos socialmente sob o estigma da marginalidade.

Essa representação violenta e desordenada do Jacintinho parece ser a característica do olhar dominante sobre os espaços urbanos habitados pela massa predominantemente mestiça de trabalhadores pobres nas grandes cidades e, decerto exercerá grande influência na forma como são representados socialmente esses sujeitos. De fato, a maior parte dos relatos colhidos junto aos entrevistados dessa pesquisa dão conta de que a maioria daqueles estudantes-atores já passaram

por situações de discriminação pelo fato de morarem no Jacintinho, sendo que esse aspecto, ao que tudo indica, exerce forte influência sobre a forma como esses sujeitos se vêem socialmente e como crêem ser vistos pelos moradores de outras partes da cidade, ou seja, sobre como constroem suas identidades.

O relato transcrito abaixo, feito pelo estudante-ator E.A.S.J., de 21 anos, parece ser de grande valia para o entendimento de como se processam essas situações de preconceito e quais as suas conseqüências sobre a auto-estima do morador de periferia.

Aí eu comecei a andar em Shopping, aí um dia eu marquei de ir pro Shopping com a galera e tal... aí a gente juntou um dinheirinho pra ir pra praça de alimentação do Iguatemi, só pra dizer que ia pra Praça de alimentação, né? A gente comprou um pastelzinho daquele de três reais, o pastel, então ficou lá entertido.... Aí a gente conheceu outra galera que também tava por lá, e aí, bicho, a gente começou uma conversa e.. só que foi difícil das pessoas se aproximarem. Primeiramente pela imagem que vê de você, já vê que você não é da mesma turma – essa galera era da Jatiuca, dali mesmo. Então, eu fui com os meus irmãos pequenininhos pra levar e cada um pegou os seus irmãozinhos. E a gente ficou por lá, deixou os irmãozinhos pra verem o papai-noel e ficou lá. Então Clébio, bicho, naquele dia ali que eu falei assim “ah...mora aonde?” “Não, eu moro aqui em cima.” Eu não dizia nem no Jacintinho, eu dizia aqui em cima. “Aqui em cima aonde?” “Não, eu moro ali... pra cima, perto da...” Aí inventava, perto do Sanatório, do Farol, porque, pra mim, bom era ali. O Jacintinho não era não. E aí as pessoas percebiam que era mentira, que eu não morava em farol, em... E eu disse “tu mora aonde?” “Na Jatiuca...” Aí já era... as pessoas se afastavam de mim.
(E. A.S.J., 2004, grifos meus)

Esse mesmo jovem oferece outro relato que remete à reflexão sobre como a produção ideológica do ser social periférico atrela-se à estigmatização e à inferiorização do morador da periferia e de como essas marcas inferiorizantes acompanham esse sujeito em todos os espaços por onde ele circular, impedindo que o mesmo se relacione em pé de igualdade com moradores de áreas não periféricas, principalmente quando essas relações são estabelecidas fora do espaço da periferia:

Eu e o J. fomos pro parque. Quando chegou no parque, Clebio, aí a gente olhou as meninas, aí eu disse “ó J., vamos chegar junto.” Aí a gente começou a puxar conversa, aí subimos na roda gigante e foi... foi bem engraçado, por que aí a gente puxando conversa e não sei o que, aí de repente a menina disse “tu mora aonde?” e da roda gigante dava pra apontar a minha casa.. eu disse “eu moro ali...” A menina deu as costas e se virou cara, não quis mais conversa, porque eu disse que morava lá no Jacintinho, ali onde ela tava vendo aquelas grotas e tudo e tal.... Então, bicho, aí... eu fiquei assim olhando, eu fiquei pasmo, né... pra mim foi foda naquela hora, assim... Aí o J... porque o J. sempre foi muito desenrolado com tudo, eu não sei o que ele falou pra menina, eu sei que ele já se agarrou com ela.... Então eu desci todo triste e ele veio “o que foi porra, o que foi?” E eu “não, não, não é nada não.” Então pronto, pra mim a noite ali acabou. Porque eu me senti discriminado, me senti pra baixo, eu me senti inferior àquelas pessoas todas... enfim.... Aí com o tempo foi passando, eu fui brincando, brincando, brincando, eu acabei esquecendo, mas isso ficou marcado pra mim. (E. A.S.J., 2004, grifos meus)

Em ambas as situações relatadas acima pode-se identificar a força contida na simples pergunta “tu mora aonde?” . Mais do que inquirir acerca do espaço geográfico onde o sujeito habita, essa pergunta está revestida de densidade em seu sentido. Nesse caso, o sujeito inquiridor quer saber mais do que simplesmente onde mora o outro sujeito com quem interage. Para Baron, esse tipo de pergunta faz parte de um processo de identificação, onde quem pergunta pretende...

[...] descobrir o que parece que temos ‘em comum’ e se as nossas diferenças culturais podem ameaçar essa *comunidade*. Está interpretando se temos quaisquer histórias vivas ou desejos cujo encontro ‘por acaso’ possa, sem saber e até sem querer, provocar um confronto perigoso no espaço onde nos encontramos. (BARON, 2004, p. 171)

É assim que a expressão “tu mora aonde?” , na verdade, envolve todo um processo de enquadramento do sujeito inquerido nas referências representacionais trazidas pelo sujeito inquiridor, e isso não se dá por acaso. A sociedade dividida e desigual onde vivem esses sujeitos exige a existência desses mecanismos de identificação como forma de demarcação dos espaços físicos-sociais e culturais de cada sujeito segundo a sua posição na hierarquia social. Essas questões podem não ser colocadas expressamente (e às vezes até o são), mas são do conhecimento de

todos os sujeitos dessa sociedade, sendo a sua existência sentida com muita clareza nas relações entre eles.

O entrevistado acima sabia – embora não esteja escrito em lugar algum – que sua resposta à pergunta “tu mora aonde?” seria definidora da continuidade ou não daquela relação ali iniciada. Ele sente a existência efetiva de critérios de aproximação entre os moradores de outros bairros, como a Jatiuca – um dos bairros mais proeminentes da cidade de Maceió – e ele. O entrevistado também sabe que esses critérios se balizam “pela **imagem** que vê de você”, ou seja, pelo olhar do outro atravessado pela **representação** estigmatizante e inferiorizante que pesa sobre o morador de periferia.

Ao declarar que “moro **ali...**”, ou “moro **aqui** em cima...”, **perto** do Farol, **perto** do Sanatório (ambos bairros de classe média alta), o entrevistado manifesta o desejo e a esperança de ser aceito. O não morar *exatamente lá*, no inominável, no indisível (pois o nome em si já carrega toda a carga da representação), onde moram os marginais, pode ser uma estratégia de desvio da identificação. No caso do parque de diversões, do qual trata o segundo relato, essa estratégia não conseguiu ser eficaz e a possibilidade da aproximação, do diálogo, foi imediatamente interrompida. As barreiras das identidades foram mantidas, portanto, e os sujeitos permaneceram desencontrados.

O morar no indefinido (ali, aqui, perto....) pode ser compreendido também sob a ótica da invisibilização e do desencontro sócio-histórico que tenho apontado nesse trabalho. Da mesma forma que em contraponto ao sujeito invisibilizado, sem referências históricas, tem-se aquele sujeito considerado como protagonista central da construção social alagoana, em relação ao lugar indefinido opera-se a mesma lógica. O contrário do lugar indefinido não é o **nada**, é aquele lugar que, para o

entrevistado, “bom era ali...” , porque, obviamente, ali moram os “homens-bons”, o modelo de homem a ser imitado e seguido.

Dado o nível de imersão em que se encontram em relação aos discursos que os representam negativamente, o sujeito periférico inferiorizado não consegue adotar uma postura de afastamento crítico necessária para a re-elaboração do seu olhar acerca de sua condição periférica, negativizando a si mesmo e adotando como ideal de homem o ser social dominante e seu modo de vida.

Essa operação simbólica atende perfeitamente aos interesses dominantes, pois através dela os sujeitos dominados negam-se reciprocamente, desencontram-se, não estabelecem vínculos entre si, mantendo-se desagregados e incapazes de reagir organizadamente aos processos de dominação sócio-cultural. Como se pode perceber, esses pequenos episódios cotidianos formam a teia mais ampla de relações étnico-culturais alagoana orientada por interesses hegemônicos claramente colocados ao longo de nossa história. Não basta portanto inferiorizar o ser não-branco periférico, é preciso que se monte uma rede de representação social suficientemente forte para que o próprio ser periférico assuma essa inferiorização e, com isso, seja possível manter o modelo histórico-social alagoano de desigualdades profundas.

Esse não é um processo simples e a sua compreensão exige um questionar mais amplo sobre como é historicamente produzida a representação, em Alagoas, do sujeito periférico, qual a força, a sutileza e especificidade dessa forma de representação.

Portanto, é forçoso considerar que a periferia e o periférico, em Alagoas, assumem formas muito particulares de serem representados. Peço ao leitor que analise junto comigo o depoimento abaixo do jovem estudante ator L.R. M.S., de 16

anos. Ao perguntar-lhe sobre qual a imagem que ele achava que os moradores de outros bairros tinham acerca do Jacintinho, o entrevistado respondeu da seguinte forma: “Que o Jacintinho é um bairro de maloqueiro, que ali nada presta. Que o Jacinitnho é um morro e que ali tem muito bandido, muito maconheiro.... “

Também significativo para essa análise é o relato abaixo do estudante-ator J.M.O., de 20 anos, cujo pai trabalhava como cobrador de ônibus. Quando perguntado também acerca de como acreditava que o Jacintinho fosse visto por quem morava em outros bairros, o estudante responde contando certo diálogo que seu pai tivera com outro colega de profissão, que ao saber que o mesmo iria morar no Jacintinho afirmou o seguinte: “Eita O. tu vai morar ali é? Tá morando ali, bicho? Quando eu pego uma linha que passa ali, menino, eu já fico logo ligado. Tem marginal demais, a maloqueiragem, ali, é grande!” Para o estudante-ator M.S.L., de 17 anos, “[...] muitos falam que o bairro é violento, que o Jacintinho tem muito maloqueiro, muito bandido.” A estudante-atriz M.J.L., de 25 anos, relata que quando alguém de outro bairro lhe pergunta de onde ela é, ela responde : “sou do Jacintinho. E o pessoal, né, já pensa meio... ‘aquele Jacintinho é um lugarzinho de maloqueiro, danado, né?’ ”

Como o leitor deve haver notado, a representação marginal da periferia e do seu morador (violência e desordem), nesse caso, não é denotativa apenas de delinqüência (no sentido em que são designados os filhos rebeldes da classe média). Quando se refere à periferia alagoana, marginal é sinônimo de *maloqueiro*. E, como uma variação do raciocínio circular já aqui exposto, tem-se um semelhante raciocínio segundo o qual a periferia é o lugar da *maloqueiragem* porque *maloqueiros* são naturalmente os seus moradores, e vice e versa.

Importa observar a ambigüidade do termo maloqueiro. Maloqueiro pode se referir a maloca, aquele que mora na maloca, termo originalmente definidor do tipo de habitação do **indígena**, mas depois estendido à moradia de todo elemento constituinte da massa de miseráveis urbanos (lembra da “saudosa maloca”, do Adoniran Barbosa?).

Em contrapartida, maloca também se desdobra em verbo (e quem viveu na periferia sabe bem disso!). *Malocar* refere-se a ocultar, esconder objeto roubado para depois resgatá-lo. Mas, nesse caso, não se trata de um roubar qualquer, o malocar é um roubar que denota sordidez, habilidade, esperteza, malandragem e dissimulação. O maloqueiro é o *manhoso* por excelência, e sabe-se que essas características historicamente foram imputadas ao elemento **negro-escravizado**. Considerado sob esse prisma, o termo *maloqueiro* funciona como uma síntese representacional negativa que aglutina características imputadas às duas principais matrizes étnicas que, juntamente com o branco europeu, formaram a nação brasileira: o índio (pelo tipo de moradia inferior) e o negro (pela inferioridade moral).

Nesse ponto evidencia-se a clara conotação inferiorizante que, mais uma vez, evolui na circularidade de um discurso que leva a crer que morar na maloca, ou no barraco, na casa de taipa ou de papelão, na favela, na periferia, em suma, seja sinônimo de inferioridade moral, de dissimulação e de desonestidade, e vice e versa.

Mais uma vez está colocada a complexidade da produção da diferença e da desigualdade nas Alagoas. Em uma só realidade combinam-se fatores étnicos e de classe, comprovando a estreita relação entre o presente e o passado, entre a situação miserável da massa mestiça e o passado colonial expressamente racista. A periferia, assim, adquire especificidade representacional no que respeita à cor da pele de seus moradores. A pele da maloqueiragem, certamente, é não-branca. E

essa cor era e continua sendo o demarcador histórico mais visível entre os espaços sociais reservados àqueles que SÃO e àqueles que NÃO-SÃO, bem como às funções que cada um ocupa nessa sociedade.

3.2. – A permanência do sentido civilizatório e sua consequência na representação do sujeito e da família periférica.

Os espaços urbanos são os palcos onde circulam os atores sociais dessa Alagoas multicultural que orienta suas relações sócio-culturais de forma monológica. Esses espaços tem suas fronteiras invisíveis. Têm seus códigos de transitabilidade e, como venho tentando indicar, um desses códigos reside na pele dos sujeitos que por ele transitam. A pele será também fronteira demarcadora dessas relações e, para tanto, a leitura simbólica dessa pele exige que ela seja contextualizada. A pele negra no espaço branco é sinal de alerta, sinal de que as fronteiras físicas foram ultrapassadas, mas também é sinal de que as fronteiras culturais e econômicas podem estar correndo o risco de serem ultrapassadas.

O estudante negro C.S.S., de 22 anos, também morador do Jacintinho, narra um desses episódios onde os códigos de defesa dos territórios e das identidades são demarcados em estreita relação com a cor da pele:

No Shopping mesmo, teve um dia que eu tava esperando o meu pai e o meu tio no carro do meu pai no estacionamento, eu tava sem a chave. Aí o guarda veio gritando pra mim e perguntando o que é que eu tava fazendo. Eu sabia porque era que ele tava gritando e o que é que ele queria. Aí eu olhei pra ele assim e fiz de conta que não era comigo que ele tava falando. Aí virei, ele gritou de novo. Aí eu olhei pra ele e fiquei olhando assim... Aí ele me perguntou o que é que eu tava fazendo ali, se eu tava precisando de alguma ajuda, e eu calado, não respondia. Só perguntava “por quê ? Tem

algum problema?” Era só isso que eu falava: “tem algum problema?” Já pra não dar explicação mesmo, que eu não queria dar explicação, não queria ser vencido, né? Porque eu sabia o que é que ele tava querendo ali. E eu não queria ser vencido nesse momento, de que eu chegasse ao ponto de explicar pra ele porque que eu tava ali, porque eu não queria. Eu queria que ele percebesse que eu não tinha obrigação de estar falando nada. Aí ele percebeu que eu não estava nem aí pra ele, aí ele pediu desculpas... que ele era o segurança e tava.... Porque eu tava perguntando tanto porquê e se tinha algum problema, que ele tava ali pra ajudar. Aí eu disse “não, eu não estou precisando de ajuda não.” Aí ele saiu. Só que lá em cima na torre tinha um cara com binóculos, né, e na certa ficou me olhando. (C.S.S., 2004)

A pergunta do guarda de segurança ao entrevistado é bastante significativa: **o que ele estava fazendo ali?** Para ele, há algo destoante naquela situação. Um negro junto a um carro estacionado no Shopping ? Para ele há, portanto, duas variáveis a serem consideradas em sua análise da situação, a cor da pele (negra) e o espaço (shopping), ou seja, o entrevistado é um corpo estranho, um corpo negro, invadindo o espaço público não-periférico. Sua pele negra-periférica destoa da cor “própria” àquele espaço, sua pele estava circulando no espaço errado.

O que você está fazendo aqui ? Ou seja, o que a senzala está fazendo na casa-grande ? O passado permanece presente em cada metro do espaço urbano, a inferiorização periférica tem como interface a produção histórica inferiorizada do ser explorado. Há em cada canto da periferia um passado excludente e discricionário que mostra seu rosto no presente e que pretende definir o *dever-ser* dos habitantes da periferia segundo essa mesma lógica, fixando critérios econômicos, culturais e raciais através dos quais os sujeitos devem ser identificados e classificados socialmente.

Esse é um aspecto significativo dessa análise e que se revela enfaticamente nas experiências de vida dos entrevistados dessa pesquisa. Sua condição de periférico, como já o indiquei anteriormente, conjuga-se a toda a carga preconceituosa que persegue os sujeitos dos grupos étnicos explorados nessa

sociedade desde os tempos coloniais e, sem dúvida alguma, a pele negro/mestiça será certamente o tecido onde serão impressas e reimpressas cotidianamente as marcas dessa estigmatização, conforme tão bem exemplificado no relato anterior.

A predominância do sentido civilizacional nas relações de classe/gênero, já aqui aludido, a necessidade do elemento branco-dominante ocupar sempre a posição moral superior nessa sociedade, a “atalaia permanente” em relação a qualquer possibilidade de quebra da ordem e da passividade diante do poder local, são características do sistema colonial que não se dissiparam no tempo, antes estruturaram formas de relações sócio-culturais que permanecem na sociedade alagoana de forma exemplar.

A forma dominante como é representado socialmente o espaço da periferia urbana cumpre um papel fundamental na produção da invisibilidade e do desencontro sócio-cultural do sujeito periférico em Alagoas, pois essa forma de representação, ao designar discursivamente o que são os lugares onde habitam esses sujeitos, reforça, por extensão, a representação inferiorizada do próprio sujeito periférico, em um duplo movimento. É assim que se **naturaliza a miséria** como a condição do que é periférico e, por conseqüência, naturaliza-se também a idéia de que essa seja uma condição intrínseca ao Ser histórico não-branco.

Por mais óbvio que isso seja, não posso deixar de considerar esse fato como de fundamental importância para que se compreenda a produção da desigualdade e da diferença em Alagoas. Aqui, não apenas a miséria tem cor da pele definida, mas também tem lugar definido no espaço da cidade: ela está no Jacintinho e suas grotas, nas barreiras do Bebedouro, na Chã da Jaqueira, na beira da lagoa, no Reginaldo, em suma, naqueles lugares próprios à miséria.

Assim, a condição de morador periférico soma-se a de negro ou mestiço, além de pobre, para consolidar uma identidade marginal que também se produz sobre um raciocínio circular, no que se tem que: se é maloqueiro porque se é periférico e se é periférico porque se é negro, pobre e, conseqüentemente, só se pode ser maloqueiro. Esse tipo de raciocínio naturaliza a idéia, não menos preconceituosa, de que “obviamente” a periferia seja um lugar de maloqueiros porque nela só poderiam habitar maloqueiros.

Nota-se que, da senzala para a favela, permanece a lógica de invisibilização e desagregação do outro não-branco. A identificação da periferia como espaço da maloqueiragem, nesse caso, cumpre a mesma função ideológica que a senzala cumpria, visto que naturaliza a idéia de que em ambas habitam os não-seres. São, portanto, os lugares da viciosidade, da desonestidade, da animalidade dos instintos, em suma, os lugares da incivilidade. Maloqueiro, nesse caso, não designa apenas a condição de excluído social ou de vivente às margens da legalidade. Aqui, o sujeito é maloqueiro porque é considerado à margem da civilização, da cultura considerada superior, daquela moral estabelecida como parâmetro exclusivo para as relações sociais.

Dessa forma, estende-se aos lugares as características impingidas aos sujeitos, confundindo-os como um só, no que se reproduz a perversidade do raciocínio circular acima exposto. Em contrapartida, determina-se o seu oposto, o sujeito civilizado, o branco senhorial protagonista do projeto civilizador, agente cultural central que, pedagogicamente, deve ser imitado pelas demais camadas sociais e que habita as chamadas áreas “nobres” da cidade.

Obviamente, o “nobre”, nesse caso, não se assenta sobre uma condição natural do lugar, pois a natureza não determina hierarquias entre suas espécies ou

espaços físicos. Aqui, o nobre deriva e refere-se ao tipo de gente que o habita. A nobreza se estende do homem ao lugar que é habitado, assim como a incivilidade da periferia é o prolongamento das características atribuídas à massa de pobres não-brancos que a habita.

Maceió é farta desses exemplos. A Pajuçara e a Jatiuca, anteriormente lugares da miséria, habitados predominantemente por pescadores, ascende à nobreza com o processo de ocupação pelas camadas médias e altas da sociedade. A Pitanguinha, embora faça parte do Farol não comunga de todo da sua nobreza, pois na Ladeira da Moenda, a pobreza e a maloqueiragem ainda insistem em fixar moradia. Bebedouro, anteriormente nobre, quando bairro habitado pela famílias mais tradicionais, descende e torna-se periferia na medida em que essas famílias migram para outras áreas da cidade e cresce a presença das camadas sociais mais pobres em suas barreiras, grotas e na beira da lagoa.

Entre o Farol e o Jacintinho há bem mais que a ponte do Vale do Reginaldo. Há o fosso sócio-cultural gigantesco, entrecortado por um esgoto fétido de preconceito e arrogância quase intransponível, que separa e constitui as identidades dos sujeitos e de seus lugares em explícita e mútua oposição.

A identidade periférica tem no bairro o seu molde, ele é o espaço sócio cultural definidor do tipo de condição onde essa identidade é vivenciada e construída. O próprio termo *bairro* em seu significado original, o de *barrar* ou demarcar fronteiras, já indica o sentido oposicional e binário que o fundamenta. O bairro periférico não é considerado, portanto, a partir de si próprio, ele só existe em antagonismo ao “modelo”, ao bairro nobre, no que é essencializado em referência a tudo que o modelo não é.

Nesse sentido, há ainda um importante aspecto que perpassa o maloqueiro enquanto forma de representação dominante acerca do morador de periferia. O termo maloqueiro não se refere apenas ao sujeito que rouba ou que oculta dissimuladamente porque seja destituído de civilidade, como anteriormente referi. O maloqueiro é o que rouba porque se recusa a trabalhar, é o preguiçoso, aquele que prefere se apropriar do alheio a ter que prover o seu sustento com o suor do próprio rosto.

Nesse sentido o maloqueiro torna-se sinônimo de vagabundagem, de vadiagem ou de malandragem e o seu espaço social, sem dúvida, é o espaço da desocupação, o espaço da rua. Ele, e tudo que a ele esteja ligado, estão em oposição a casa, ou à família de quem a casa é o símbolo fundamental.

Da Matta (1983), com muita propriedade, ressalta a dicotomia existente entre os significados atribuídos a casa e à rua na formação social brasileira. Segundo esse autor,

[...] a categoria *rua* indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que *casa* remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares. [...] a regra básica do universo da rua é o engano, a decepção e a malandragem, essa arte brasileira de usar o ambíguo como instrumento de vida [...]. O traço distintivo do domínio da casa parece ser o maior controle das relações sociais, o que certamente implica maior intimidade e menor distância social. Minha casa é o local da minha família, da 'minha gente' ou 'dos meus', conforme falamos coloquialmente no Brasil. Mas a rua implica uma certa falta de controle e um afastamento. (DA MATTA, 1983, p. 70-72)

De fato, creio que esse modelo dicotômico casa/rua, postos em oposição significativa um em relação ao outro, será o modelo que irá prevalecer como aquele que idealmente representa a realidade sócio-urbana brasileira, mas é preciso que se perceba a sua sutileza. Há claramente nesse modelo um recorte étnico e de classe que deve ser considerado e que na oposição entre casa e rua, define, igualmente, a

existência hierarquizada de diferentes casas e diferentes ruas em relação direta com a representação hierárquica de diferentes sujeitos sociais e diferentes famílias.

A casa que se opõe à rua como espaço do ordenamento moral e das relações familiares estáveis não pode ser compreendida como qualquer casa. Essa casa é aquela que ocupa posição social central, ela deve estar em oposição à rua principalmente porque seus sujeitos devem estar em posição moral oposta aos sujeitos do espaço rua. Aqueles, pedagogicamente, devem servir de modelo aos que têm a rua como seu espaço de socialização principal.

Nessa casa reside o SER dominante, aquele que “É”, e a sua família, aquela que estrutura as relações de poder nessa sociedade e que define o modelo familiar a ser seguido. Portanto, esse modelo de casa não pode ser estendido a todas as casas porque nelas residem diferentes sujeitos e famílias. Ele deve funcionar como referência a ser imitada pelos Não-Seres, aqueles cujas não-casas (as malocas), e não-famílias (pois só existe uma família, a civilizada!), carecem do olhar legitimador do SER dominante para adquirirem visibilidade social.

A ambivalência do termo maloqueiro, portanto, reside no fato de que a sua condição inferiorizada não alcança apenas os indivíduos não-brancos, mas também a sua casa e a sua família, segundo mecanismos ideológicos formulados por nossas classes dominantes para assegurarem a manutenção de uma sociedade estratificada segundo critérios étnicos-culturais e econômicos.

Moura (2003, p. 45-47), em comentário à obra de Maria Beatriz Nizza da Silva, ressalta que “[...] a estratificação da sociedade repressora do Brasil colônia, da mesma forma que reprimia a mobilidade dos estratos e grupos oprimidos, criava mecanismos capazes de estabelecer dois tipos de casamento e conseqüentemente de família.” Essa observação de Moura reforça o ponto de vista segundo o qual a

produção inferiorizada da família periférica deriva da necessidade da produção igualmente inferiorizada da família negra, indígena e mestiça e, embora faça referência exclusivamente aos mecanismos materiais de controle e produção inferiorizada dessas famílias (cobrança de altas taxação, exigência de documentos, exigência do dote para o casamento, etc.), pode sem problemas ser estendida à produção dos mecanismos de ordem ideológica voltados para a hierarquização social do homem não-branco em geral e de sua família.

Em suma, se por um lado, tendo como referência os espaços urbanos ocupados pelo modelo de família branca-senhorial em oposição ao “barbarismo e selvageria não-brancos”, a casa é colocada em oposição à rua; por outro, quando em referência aos espaços urbanos predominantemente não-brancos - os morros, as favelas, a periferia - a casa e a rua se confundem negativamente. Nesse caso, a casa não-branca, assim como a rua não-branca, tornam-se uma extensão da outra, visto que em ambas se movimentam exclusivamente os descendentes dos grupos étnicos historicamente associados à incivilização.

Exemplar para a constatação dessa negativização efetuada sobre a família e sobre o espaço habitado pelo elemento étnico não-branco em Alagoas, são os relatos do engenheiro francês Avé-Lallemant, que em 1859 percorreu o território alagoano. Ao visitar a Villa das Alagoas (antiga capital alagoana e atual Cidade de Marechal Deodoro), esse viajante relata haver sido informado pelo Juiz de Direito daquela Vila que o fato de a capital da província haver sido transferida para Maceió ocasionara também a transferência das “boas famílias” lá residentes, ficando a cidade povoada quase que em sua totalidade pelos sujeitos das classes sociais mais pobres, obviamente, negros, índios e mestiços.

Segundo o mencionado juiz informara ao viajante, com a predominância desse tipo de população, “[...] dado o desânimo geral, ninguém pode nem sabe trabalhar, e todos se entregam à ociosidade e à licenciosidade.”(AVÉ-LALLEMANT, s/d, p. 293). Esse relato confirma a idéia acima exposta de que a hierarquização dos espaços urbanos está em relação direta com a hierarquização dos sujeitos sociais que os habitam. A cidade das Alagoas, antes nobre pelo fato de ser habitada pelas “boas famílias”, decai moralmente na medida exata em que passa a ser habitada quase que exclusivamente pelos não-brancos.

Igualmente ratificador dessa idéia é o outro relato desse viajante, este, exemplar para que se perceba a igual produção da inferiorização da família não-branca em relação com a inferiorização do seu lugar de habitação:

Na manhã de Sexta-feira santa, toda a população da cidade e dos arredores se dirigiu para a igreja, em cuja vizinhança eu estava hospedado. Todos trajavam decentemente, e a grande romaria de devotos muito nos impressionou. Somente não se deve escutar nenhuma das crônicas scandaleuses, em que é fertil o Juiz Municipal, vendo passar aquelas mulheres e moças, vestidas de preto, longos véus caindo da cabeça, que lhes ficavam tão bem. Mulheres brancas puras só vi quatro ou cinco. E na multidão passante talvez uma única pudesse considerar-se como pertencente à boa sociedade. (IBIDEM, p. 293, grifos meus)

Como se percebe nos relatos do viajante francês, a autoridade local não mede esforços em representar a mulher não-branca em posição moral inferiorizada. Ela é aquela cuja moral estará sempre em posição duvidosa, mas de que moral se fala? Obviamente da moral segundo os valores brancos dominantes, a moral civilizadora, e, ante essa moral, talvez, em toda aquela multidão, houvesse “[...] uma única passante que pudesse considerar-se como pertencente à boa-sociedade.(IBIDEM)” Mas, como seria possível saber quem segue ou não essa moral apenas pelo olhar? É claro que o critério pelo qual se julgara quem tinha ou

não moral, naquele caso, só pode haver sido o da cor da pele, e essa pele imoral, incivilizada, é, decerto, a pele feminina não-branca.

Ora, considerando o papel de provedora moral inquestionável que a mulher branca ocupa na representação da “casa ordenada”, a que Da Matta acima se refere, é possível inferir que, em contrapartida, desqualificar a mulher não-branca significa desqualificar a própria família não-branca, reforçando a lógica inferiorizante predominante na relação senhor/escravo, da colônia aos dias de hoje, no que a família periférica se encaixa perfeitamente.

É portanto sob a marca da decadência moral que, nessa sociedade, devem ser representados a família e o espaço físico habitado pelos não-seres. Abaixo transcrevo mais um trecho do relato de viagem de Avé-Lallemant que, desse ponto de vista, reforça as considerações acima realizadas acerca da significação do espaço periférico como o espaço do maloqueiro, estando relacionado à indolência, à vadiagem e à recusa ao trabalho:

Fizemos pequena alta, à tarde, num lugar isolado, onde alguns meio-índios se fixaram, e apesar de toda sua amabilidade me trouxeram à memória a nada favorável opinião que o Juiz Municipal em Alagoas externara, na Sexta-feira santa, sobre as classes baixas e de cor da Província. Como podia caber tanta gente naquelas miseráveis choupanas e que faziam realmente? Nada, com certeza absolutamente nada! Embora possuam bonito trato de terra, não se vê o menor vestígio de horticultura perto de suas casas, um pequeno cercado para alguma cabeça de gado, uma cabra, um porco ou algumas galinhas. Prefere essa gente passar fome, viver na sujeira e na pobreza, a fazer o menor trabalho, com que poderiam tornar a vida agradável ou pelo menos suportável.(IBIDEM, p. 299, grifos meus)

Alguém pode duvidar que haja uma linha de continuidade entre esse raciocínio, juntamente com a lógica que o origina, e o raciocínio acima exposto segundo o qual na periferia habitam os maloqueiros: os avessos ao trabalho e dados à vagabundagem (leia-se negros, índios, mestiços vadios e malandros) por que somente marginais podem habitar a periferia?

É evidente que esse raciocínio consubstancia a negatividade ambivalente do maloqueiro. Ele designa o sujeito e a casa inferior não civilizada (no que, por tabela, negativiza todo o espaço urbano periférico), ao tempo em que aponta imediatamente para o seu oposto a ser imitado: o sujeito, a família e o espaço urbano branco e não-periféricos, onde ele será sempre o elemento invasor.

Está constituída, portanto, a cerca ideológica dentro da qual se movimenta a família periférica. Estando inserida em um espaço urbano negativizado enquanto reduto de tudo que caracteriza a incivilidade e tendo como modelo a ser seguido a família branca e o espaço urbano branco, muitas das famílias periféricas tendem a reproduzir essa negativização esforçando-se não apenas para manter seus membros longe da rua periférica, mas também isolando-os das demais famílias periféricas, numa tentativa de obter algum grau de distinção social ao não permitir que os mesmos se “misturem” com os sujeitos considerados inferiores, ou seja, aqueles que se encaixam nos estereótipos formulados pelas classes dominantes para representarem os grupos sócio-culturais explorados socialmente.

3.3 – A inferiorização como estratégia de desencontro entre as famílias e os sujeitos periféricos: os “de vergonha” em oposição aos da “mundiça.”

Os relatos fornecidos pelos pesquisados dão conta de que muitas das suas famílias praticamente mantêm seus filhos reclusos nos limites de suas casas, impedindo-os de contatos mais intensos com a rua ou com outras casas, exceto quando se trata de famílias que adotam o mesmo comportamento, ou seja, que

também isolam seus filhos e primam por orientá-los segundo os valores morais considerados corretos, aqueles valores reconhecidos como civilizados pelo olhar branco dominante:

Eu ficava literalmente trancado dentro de casa, sem poder sair. Minha mãe tinha medo de a gente sair na rua, né? [...] Ela não dizia nada, só deixava a gente trancado em casa. A gente ficava do portão olhando os meninos brincando lá. Ela não dizia nada. (L.R.M.S., 2004)

Então, com esse eu podia passar a tarde toda brincando, porque ele também era preso, ele também não conhecia nada do lado de fora. **Então**, a gente podia ficar junto. Mas, se você era o tipo de cara que ficava a tarde todinha na rua, por exemplo, você estudava de manhã e ficava o dia todinho na rua, se você jogava bola com um bocado de cara... se eu jogasse bola, eu tava sendo maloqueiro também. Pra minha mãe, era. (E. A . S. J., 2004)

Essa separação entre famílias periféricas adquire importância do ponto de vista sociológico na medida em que se entranha no cotidiano da vida periférica e incide diretamente nas relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a casa funciona como refúgio contra a imoralidade predominante na rua, contra a maloqueiragem, e esse comportamento deve ser observado cotidianamente com toda a veemência que o caso requer, pois estar na casa significa não se “misturar”, manter sua distinção individual, manter-se em oposição à homogeneização negativizadora da qual a rua é objeto.

Quem em Alagoas não já escutou em meio a algum conflito entre famílias pobres a expressão: “me respeite, pois eu não sou da sua iguala” ? O que pode levar um membro de família periférica a, de alguma forma, julgar-se em um nível social superior a quaisquer dos seus vizinhos? Obviamente não será a condição econômica, visto que, em geral, todos passam pelas mesmas privações materiais. A questão certamente é de ordem subjetiva e passa pela auto-percepção do sujeito como moralmente superior aos demais. Não ser da “mesma iguala” significa que o

sujeito não se mistura com os outros, com os “sem educação”, e essa condição de reconhecido afastamento se converterá em requisito fundamental para que esse sujeito considere legítima a sua reivindicação de não ser confundido como do mesmo nível dos que não seguem o modelo moral a ser imitado.

Opera-se então a divisão entre as famílias periféricas e, nesse ponto, Alagoas também tem sua forma própria de nomear os elementos dessa divisão, pois de uma lado tem-se aqueles que são pobres mas são “*de vergonha*” e, do outro lado, os que são pobres e são “*da mundiça*”. Enquanto que ser “de vergonha” designa ter uma moral correta, ser trabalhador e ser limpo (lembrem das expressões “*aquele é um negro de vergonha*” ou “*é pobre, mas é limpinho*” ?), ser da “mundiça”, termo que provavelmente deriva de “imundície”, refere-se a todos aqueles considerados incivilizados, os sujos, os sem educação, e tudo mais que historicamente foi sendo construído como representação dos que estão em oposição ao modelo a ser seguido. Não ser considerado como mundiça será, portanto, o objetivo de muitas das famílias periféricas, mormente daquelas que de alguma forma perseguem algum tipo de inserção social para seus filhos.

Nesse aspecto é possível perceber muito claramente a perpetuação dos diversos mecanismos ideológicos formulados no Brasil colonial para instigar em negros e mestiços o desejo por alcançar algum nível de visibilidade e inserção social, ainda que temporária, como forma de controle dos altos níveis de pressão social tipicamente verificados em uma sociedade violenta como a escravocrata brasileira. As ordens religiosas de homens pretos e pardos, as festas onde eram eleitos os Reis do Congo, os grupos carnavalescos, são alguns exemplos desses mecanismos (a esse respeito, ver os artigos constantes em ALMEIDA, 2003). Da mesma forma, estar fora da mundiça, adquirir bons modos, ser “limpinho”, ser

trabalhador e resignado, igualmente possibilita ser visto e, em alguma medida, ser aceito socialmente.

É no âmbito desse complexo quadro sócio-cultural que, enquanto moradores da periferia maceioense, os sujeitos dessa pesquisa se movimentam. Vivendo em espaços urbanos estigmatizados socialmente, os jovens estudantes pesquisados crescem ante o dilema de optarem entre acatar as repressões familiares para que não frequentem o espaço da rua - não se misturando aos filhos da “mundiça”, os maloqueiros - quando - justamente por estarem em uma fase da vida onde necessitam do estabelecimento de relações sociais fora da família, sobretudo com outros jovens - sentem-se atraídos pelo tipo de socialização que a rua periférica oferece.

Esse dilema se refletirá na forte conotação negativa que pesará sobre qualquer forma de grupamento público entre jovens de periferia, como indicado no depoimento abaixo:

Os meus pais sempre tiveram medo de eu estar em grupinhos. Hoje eu percebo isso. Então, quando eles me viam com pessoas, dando risadas e tal... esse tipo de coisa, aí eles começavam a me reprimir por isso. Inclusive a minha mãe, o meu pai nem tanto, porque ele sempre deixava a carga na minha mãe, como na maioria das famílias. E desde... ela não gostava mesmo, inclusive eles falavam isso. Hoje eu me lembro de momentos em que eles falavam, em que a minha mãe falava que não queria que eu me envolvesse com tal pessoa. Que não queria que eu andasse com grupinhos. Inclusive até hoje ela fala que negócio de patotinha é maloqueiragem e esse tipo de coisa (C.S.S., 2004)

Analisando esse depoimento, à luz das considerações históricas que venho tecendo acerca das linhas de continuidade existentes entre o presente periférico e o passado escravocrata-colonial alagoano, poder-se-ia, a princípio, destacar apenas as oposições comportamentais existentes, no nível individual, entre o homem considerado civilizado e o incivilizado. Nessa perspectiva, o maloqueiro, como

oposição ao homem-modelo, seria o sujeito que não se expressa de forma comedida, ele fala alto, ri alto, o que denota falta de modos e, daí, a preocupação da mãe do entrevistado em manifestar seu incômodo quando o via com outros jovens dando risadas.

Com certeza esse é um aspecto a ser ressaltado, entretanto o que chama mais a atenção é a ênfase dada pela família à conotação negativa que envolve a própria noção de grupo ou “patota” em si, conforme o próprio entrevistado relata. Nesse caso não é apenas o comportamento dos indivíduos do grupo que é negativizado, mas , principalmente, o estar em grupo. Nessa linha de pensamento, pessoas de bem não andam de patota visto que esse “[...] negócio de patotinha é maloqueiragem” (IBIDEM). Confirma-se mais uma vez a circularidade discursiva que perpassa a vida do ser periférico. Na periferia, portanto, estar em grupo é, e só pode ser, estar na maloqueiragem, ou seja, estar fora da ordem, fora da moral e das regras de conduta considerados adequados a esses sujeitos pelo discurso dominante.

Não cabe, portanto, interpretar esse olhar da família periférica sobre os grupos das ruas periféricas apenas como um indício do egoísmo da família que pretende isolar e retardar ao máximo a saída de seus membros do seio familiar para a vida mundana, reproduzindo certos tipos de psicologismos acerca da família de classe média geralmente aplicados sem critério a todas as classes sociais. É preciso que se enxergue a função social que esse comportamento cumpre na promoção da desagregação social entre os sujeitos das classes trabalhadoras e dos grupos étnicamente inferiorizados, considerando, sobretudo, a necessidade da continuidade da “atalaia permanente” , a qual me referi anteriormente, para que se assegure a

manutenção da desigualdade nos limites de pressão social necessários para manutenção do sistema.

Não é por acaso que o participante da patota é representado pelo discurso dominante como o maloqueiro, enquanto na mesma periferia o sujeito considerado como civilizado é representado na figura como aquele que não se “mistura”, que não anda de “grupinhos.” Esse tipo de representação não tem seu oposto na representação dos sujeitos das classes dominantes como sujeitos que não se misturam entre si, evidentemente. O caso é que o agrupamento, quando referido aos indivíduos dos grupos sociais estigmatizados vai ser imediatamente negativizado, ao contrário do agrupamento quando referido aos indivíduos de condição social superior.

Em outras palavras, um grupo de jovens brancos de classe média ou alta reunidos no espaço da rua jamais será imediatamente denotativo de imoralidade, desonestidade ou criminalidade, enquanto que qualquer agrupamento de jovens não-brancos no espaço da rua periférica será sempre objeto de preconceito, estando imediatamente sob suspeita, conforme abaixo nos relata um dos entrevistados, acerca de quando ele e seus companheiros de teatro foram abordados pela polícia à porta da escola onde estudavam, quando se dirigiam para uma apresentação da peça teatral da qual participavam:

[...] a gente foi fazer uma apresentação no primeiro ano do Pinto da Madrugada e [...] o carro da polícia passou e perguntou o que é que a gente tava fazendo lá, só porque tinha um monte de gente. Perguntou pra onde a gente ia, e não sei o que... e assim... querendo impor moral mesmo. (C.S.S, 2004, grifos meus)

É, portanto, sob esse clima permanente de pressão familiar que o jovem periférico vê-se ante o dilema de optar entre repudiar os “da rua” ou, ao contrário,

mergulhar nas relações que a rua oferece. É nesse confronto entre como são representados os jovens periféricos, quando agrupados, e as relações e experiências concretas que esses jovens vivenciam dentro desses grupos que se produz o sentimento de estranhamento identitário, o sentimento de viver uma identidade discursivamente inferiorizante e estigmatizante que distorce e omite as relações de afeto, reciprocidade e, mesmo, de solidariedade que esses jovens travam entre si, como seres de carne e osso, no cotidiano.

Tendo como referência um discurso que negativiza o ser periférico e a periferia, uma parte desses sujeitos tenderá a rejeitar sua condição periférica afastando-se dos seus vizinhos, muitos dos quais foram seus companheiros nas brincadeiras da infância. Outros, ao contrário, assumem esse discurso inferiorizador do ser periférico como sua própria identidade, e mergulham nessa condição marginal que lhe é outorgada. Seja por uma ou por outra via, o discurso dominante torna-se a referência para a tomada de decisão. Entretanto, como já frisei anteriormente, esse processo é mais complexo do que aparenta, pois envolve as contradições existentes entre um discurso estereotipador e inferiorizante do ser e do espaço periférico, que enxerga em um grupo de atores moradores da periferia uma ameaça à ordem estabelecida, e a dinâmica real de como se processam as relações sociais entre esses sujeitos.

3.4 – A escola periférica e a permanência da função civilizatória.

O estudante-ator J.M.O., hoje com 20 anos de idade e morador do Jacintinho, durante grande parte de sua vida escolar foi considerado um aluno perigoso na escola onde estudava. J.M.O. viveu sua infância entre o bairro do Jacintinho, onde vivia com a avó, e o bairro do Feitosa, onde morava a sua mãe. Na hierarquia dos bairros, segundo o valor social, o Feitosa sempre foi representado socialmente em uma posição acima do Jacintinho, visto que sua população consiste em maior parte de membros da classe média, com uma minoria de famílias pobres. Negro e pobre, J.M.O. desde cedo experimentou a estranheza do desencontro e da invisibilização social, colocados pelo confronto entre sua forma de vida concreta e o discurso dominante que o naturalizava como inferior.

No bairro do Feitosa, esse jovem vivia em uma rua dividida socialmente em dois lados, o lado habitado pelos pobres – a “mundiça” - e o lado habitado pelos de classe média. Nessa situação, as relações entre os filhos de cada classe eram estabelecidas de forma não pública, marginal, pois aos filhos da classe média era proibido o contato com os filhos das família pobres. Ao vivenciar esse tipo de relação inter-classes, J.M.O. descobriu que, nela, assim como a rua era dividida por fronteiras que colocavam pobres e ricos em lados opostos, ele mesmo também era dividido, pois a máscara sócio-cultural de pobre periférico, sob a qual era representado pelas famílias do “outro lado da rua”, o produzia como um “outro” que precisava ser negado, um “outro” com o qual não se podia estar explicitamente:

Poucos brincavam mesmo, assim, dois ou três que... às vezes diziam ao pai e à mãe que iam pra casa de alguém jogar vídeo-game, mas ia lá para trás jogar chimbra comigo, no quintal. Tava jogando chimbra... não tava nem aí... Agora, quando voltava para casa, né, tinha que passar na casa aonde ele disse que estava. Acho que é por que eles tinham medo, porque o pai

não queria que eles andassem mais no lado dos pobres, lá onde a gente morava né... iam para lá, almoçavam lá em casa, comiam a comida da gente e tudo... e tinham que dizer para o pai que estavam na casa de outra pessoa e não na da gente. (JMO, 2004)

J.M.O. percebe, portanto, que, nesse caso, a rua é o espaço da negação, da divisão, da repressão e da separação entre os pobres e ricos, os brancos e os negros, os civilizados e os incivilizados. Nessa rua, ele vive o estranhamento em relação a esse “outro” criado pelo olhar dominante e sob o qual é compreendido. Essa percepção o leva a procurar outra possibilidade de convivência social, uma convivência onde ele possa viver e se relacionar plenamente e é nessa procura que ele descobre o espaço da rua periférica como o espaço da assunção da sua condição de classe:

Eu preferia ficar aqui (no Jacintinho). O pessoal aqui, mesmo, era realmente pobre igual a mim, que andava descalço e que a gente ia jogar bola mesmo, no campo, meio dia. Lá não (no Feitosa)..... a diversão dos meninos de lá era vídeo-game na casa do fulano: “vamos para a casa do fulano hoje, vamos para a casa de não sei quem amanhã..... “ Até os nomes. Os nomes. Os nomes daqui eram tudo por apelido e lá não, era pelo nome mesmo. Era Felipe, era não sei o quê... E aqui não, aqui era por apelido, até hoje o meu apelido é Mamá. Lá na rua é Nêgo, é tudo por apelido. Eu me senti mais à vontade aqui. Lá, eu ficava meio que... olhava assim... o pessoal sempre Tinha pouco pobre, logo quando chegamos ali tinha mais casarão, no outro lado né. (J.M.O., 2004)

Conforme se observa no relato acima, no Feitosa, em virtude de a rua ser o lugar proibido às relações explícitas inter-classes, o espaço das interrelações era eminentemente o espaço da casa: “vamos para a casa do fulano hoje.....”. Em contrapartida, no Jacintinho, esse espaço, indubitavelmente, era o espaço da rua. A rua era o lugar da liberdade, da confraternização, do encontro e do compartilhamento das mesmas condições materiais de classe. Onde a rua era plena, J.M.O. era também pleno, era visibilizado. Lá, ele não era qualquer um, ele era o Mamá, o Nêgo, alguém integrado à comunidade.

Esse será um aspecto fundamental da contradição existente entre o discurso inferiorizante que representa a rua periférica exclusivamente sob a máscara da marginalidade e da violência e o funcionamento real dessa rua como espaço da descoberta e formação da identidade pessoal desses sujeitos em relação direta com outros sujeitos de sua mesma condição sócio-cultural. Se, por um lado, a condição periférica é posta em oposição à condição não periférica; por outro lado, para muitos dos seus habitantes, a periferia será um espaço de auto-reconhecimento coletivo dessa condição de inferiorizado, no que esse espaço configura-se legitimamente enquanto espaço de sociabilização não inferiorizante entre os sujeitos periféricos:

Aqui é o pessoal mais irmão mesmo. Parece que se gostam mais do que o pessoal que tem dinheiro, se gostam mais... os pobres. É hora brigando, hora bebendo junto (risos)... é.. vai não vai tinha um querendo pegar o outro e lá vai, se enrolava na areia né, mas no próximo domingo estava todo mundo ali junto... e bebendo e se abraçando.. “é meu amigo, e lá vai...” O pessoal aqui parece que... é viver perto do perigo e tudo... mas parece que o pessoal se amam mais se gostam mais, porque, eu acho que é por saber que é igual mesmo. Parece que tem essa visão.. “esse é igual, esse é um pobre lascado igual a mim..” (J.M.O, 2004)

Desde a infância, J.M.O., apesar de toda estigmatização que pesa sobre a rua periférica, não a descobre como o espaço da marginalidade, da maloqueiragem, mas como o espaço do lazer, da solidariedade e da igualdade social. A rua é o espaço onde se vive “perto do perigo”, mas é também o espaço em que o morador da periferia sabe “que é igual mesmo” a todos os outros moradores. Por isso, mesmo após sua entrada na adolescência, quando passa a fazer parte de “galeras” e a consumir drogas, J.M.O. não se verá como um marginal - ou maloqueiro - pelo simples fato de estar na rua pois, ao contrário do pensamento circular dominante, sua experiência concreta comprova-lhe que não há relação

direta entre rua e marginalidade. A esse respeito, a fala seguinte revela como J.M.O. compreende o que seja marginal e sua relação com a rua:

Eles (os pais) não sabem que eu usei (drogas). Até hoje eles não sabem que eu usei isso. Aí né, as velhinhas, que já eram fofoqueiras, que já sabiam mesmo, porque as meninas, que eram netas e sobrinhas delas, iam também com a gente... e elas conseguiam perceber nas meninas, né. Aí elas começaram a se ligar. “olha, isso aí vai dar um marginalzinho danado, quando estiver maiorzinho...” Mas eu não roubei, não roubei pra comprar, né... não precisava nem roubar, nem do meu pai, nem pedir a ninguém. Eu sempre fazia uma coisa aqui, outra ali... Os caras, alguns roubavam, os caras começaram a roubar mesmo... tomar do pai e de mãe, pulseira, trocar por pulseira, relógio, sandália.. Eu, digo “oxe...” Eu tinha as minhas coisas, e não tirava nada de dentro de casa. (J.M.O., 2004)

Como se pode notar, para o entrevistado, a idéia de maloqueiragem não se circunscreve apenas à contravenção, ao roubo, mas ao roubo que viola o espaço familiar. J.M.O. chegou, inclusive, a usar e vender drogas, mas, para ele, isso não o caracterizava como um maloqueiro pois, como se evidencia no relato acima, é o rompimento com a família, a sua violação, que caracteriza a condição marginal e não apenas o fato de se estar na rua.

Entretanto, em sua grande maioria, as famílias periféricas assumem o discurso dominante, segundo o qual a rua é o espaço da desordem e da imoralidade, portanto, da marginalidade, daquilo que deve ser repudiado, quando é nessa mesma rua que seus filhos tecem os primeiros laços de amizade fora da família sem, necessariamente, romperem com ela.

É assim que se estrutura o complexo quadro de relações sociais no qual o entrevistado vai formando sua subjetividade/identidade também de forma complexa, apesar de representado de forma reducionista e simplificada através do discurso que homogeneiza a juventude periférica como sinônimo de marginalidade. O jovem estudante entrevistado vivia múltiplas experiências que, embora reduzidas pelo olhar externo, adquiriam coerência e sentido na forma como eram percebidas e vividas

por ele. Entre essas experiências, aparentemente contraditórias, o entrevistado relata como transitava entre o espaço escolar e o da rua, sem que enxergasse quaisquer contradições entre sua performance social em cada um desses palcos:

“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., 2004)

De forma inversa ao discurso que binariamente representa o jovem periférico em termos de ou/ou - ou se é maloqueiro ou se é bom filho, ou se é marginal ou se é bom aluno - 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 para além da máscara inferiorizada da periferia, não conseguia encontrar-se com ele e nem promover o encontro dele consigo mesmo e com os outros atores sociais com quem se relacionava no espaço escolar. Abaixo, transcrevo outro relato seu que melhor exemplifica esse fato:

“Como eles já tinham aquela visão de mim (de maloqueiro)... 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 (o porteiro)m ‘ei, ei meu amigo, ei 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.O, 2004)

Fixado pela identidade de maloqueiro, J.M.O. percebe que os seus atos no ambiente escolar são igualmente reduzidos e simplificados a esse estereótipo. Obviamente, isso se dava em virtude de a máscara do maloqueiro já haver sido

fixada ao seu rosto real, ofuscando sua identidade, ou como o próprio entrevistado afirma “eles já tinham aquela visão[...]” a seu respeito.

Nesse espaço, é através dessa máscara que cotidianamente são compreendidos seus mínimos gestos - até bater um copo cheio de formigas para tomar água - reforçando a imagem marginal segundo a qual é interpretado na escola. Essa imagem o coloca na condição de elemento perturbador da ordem escolar, dos valores e das regras que a escola considera como necessários à educação dos não-seres – os sem educação, sem cultura, a munição. Obviamente, esses valores só podem ser aqueles referendados pela cultura dominante como adequados à formação das camadas “inferiores” da população, e nisso se tem um fator também de caráter histórico.

A pesquisadora Maria das Graças Madeira, referindo-se a um trabalho de pesquisa ao qual orientara e que tratava da história de certa instituição educacional existente na capital alagoana e fundada na segunda metade do século XIX, chama a atenção para o fato de que nesse período....

[...] várias instituições assistenciais foram criadas pelo poder público expressado através do sentimento cristão da caridade. As ações caritativas têm uma história milenar desde São Bento e Santo Agostinho. Com a fundação do Estado Moderno as ações assistenciais se tornaram um pressuposto da ordem cristã e civil. Ao mesmo tempo em que elas salvam aqueles que praticam uma ação caridosa, podem servir também para a organização de um estado civil (manter sujeitos recolhidos em instituição para evitar o ócio, a prostituição, o crime e aprender as letras, ser higienizado e trabalhador, hábitos moderados pelos países considerados civilizados). (MADEIRA, s/d, grifos meus)

Decerto, como já afirmei nesse trabalho, o sentido civilizatório tem sido uma constante das relações inter-étnicas e inter-classes no Brasil e, principalmente, em Alagoas. Como a fala acima demonstra, a educação destinada às camadas mais pobres da população estará impregnada desse sentido. Seu objetivo será eminentemente moralizante, além de se configurar como um ato caritativo.

Uma educação fundamentada no ideal civilizatório será portanto uma educação, do ponto de vista identitário, imobilizadora tanto do sujeito educador, quanto do sujeito educando. Suas posições estarão firmemente demarcadas, como um que sabe e o outro que não sabe, um que carece e o outro que caritativamente “doa” o conhecimento, um que é moralmente superior e o outro inferior e, sobretudo, um que detém todo o poder sobre o ato educativo e o outro de quem se espera que se submeta absolutamente a esse poder. Todo o êxito dessa educação estará atrelado à manutenção dessas características atribuídas aos seus sujeitos. Qualquer ato do sujeito educando que seja considerado como tentativa de subversão dessa ordem será imediatamente classificado como expressão daquilo que é característico das classes pobres não-brancas, da sua incivilidade, da sua tendência aos vícios, à vagabundagem e ao crime.

É segundo essa lógica que se dão as relações escola/aluno periférico, uma lógica que não se abre para compreender e dialogar com a multiplicidade de significados que esse jovem utiliza para interpretar a si mesmo e o mundo. A escola periférica assumirá predominantemente o discurso civilizador, transformando-se em um corpo estranho no espaço periférico, estranha à sua cultura, à sua complexidade social. É claro que o fato fundamental para essa postura por parte da escola é, sem dúvida, o pressuposto civilizatório que desqualifica tanto a família/casa, quanto a rua periférica.

Com razão, Althusser não errara ao afirmar que o aparelho ideológico de Estado que ocupa a posição central na sociedade capitalista seja o aparelho escolar. Segundo Althusser,

É pelo aprendizado de saberes envoltos no repisar maciço da ideologia da classe dominante que são, em grande parte, reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista. Naturalmente, os mecanismos

que produzem esse resultado, vital para o regime capitalista, são encobertos e ocultados por uma ideologia da escola, universalmente dominante: uma ideologia que representa a escola como um ambiente neutro, desprovido de ideologia [...] onde os professores [...] abrem para elas o caminho da liberdade, da moral e da responsabilidade de adultos, através de seu próprio exemplo, do saber, da literatura e de suas virtudes 'libertadoras'. (ALTHUSSER, 1999, p. 122)

No caso da escola periférica, creio que esse esforço da escola em se representar como um espaço neutro, um espaço sem ideologia, contradiz-se cotidianamente nos pequenos atos de seus agentes em relação com os filhos das famílias periféricas. Acontece que são tantos os desencontros entre os significados atribuídos pela escola em relação à complexidade significatória que envolve as práticas de seus estudantes, que não há como não produzir um sentimento de profundo estranhamento entre como os estudantes percebem a si mesmos e como são percebidos pela escola.

Essa relação monológica escola/jovem periférico, portanto, não pode prescindir da existência de mecanismos de manutenção da ordem que evitem qualquer desvio, qualquer emergência de conteúdos oriundos das desqualificadas vidas de seus estudantes. O modelo escolar ordenado, repetitivo e disciplinador, cumpre assim o papel de, pedagogicamente, incutir nesses estudantes o modelo de vida do SER dominante como aquele a ser imitado, no que se nega a própria vida concreta desses sujeitos. Verçosa (1999) define magistralmente essa situação, afirmando que....

O que vemos, em verdade, na prática escolar é um grande ritual, consubstanciado pela repetitividade de ações, gestos e atitudes que dão forma a regras e normas prenes e de forte carga simbólica que são partilhadas pelos agentes pedagógicos e que se devem transmitir aos educandos. É este o ritual celebrado dia após dia e minuto após minuto para a consecução da obediência a uma Ordem desde sempre preestabelecida, e que se manifesta na forma do dever-ser. Por isso, se a vida dos alunos que estão na escola não é exatamente um modelo do que deve ser, pelo que se constata a partir da permanente reprovação das professoras à condição familiar das crianças, bem como ao procedimento

dos pais e, dos próprio alunos, no processo de controle da vida escolar, barra-se, também, a entrada na escola da experiência cotidiana dos estudantes. (VERÇOSA, 1999, p. 188, grifos meus)

Ora, se por um lado a escola fecha-se ao cotidiano de seus estudantes enquanto matéria de conhecimento do real a ser tratada pedagogicamente, por outro, isso não significa que esse cotidiano não a invada diariamente na forma de significados subjacentes às práticas desses estudantes em seu âmbito. É essa ambiguidade significatória que a escola desconhece ao lidar com seus sujeitos.

Ao reduzi-los estereotipadamente, a escola assume igualmente a lógica discursiva binária do ou/ou, onde quem é considerado como desordeiro não pode ser bom filho ou um aluno perspicaz e curioso capaz de produzir conhecimento. A escola, ao reduzir identitariamente seus alunos sob a máscara inferiorizada do periférico, reduz também a multiplicidade de experiências que os mesmos vivenciam, bem como a intensa interpenetração existente entre essas experiências e a dinâmica do transitar desses jovens por diferentes espaços, cruzando diferentes territórios identitários.

E.A.J.S, 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, experimentava 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. Seu relato é expressivo para que se compreenda quantos silêncios, supressões, revoltas, podem haver por trás de um bom comportamento na escola e em casa:

“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 sair da sala. Então, eu nem prestava atenção na aula. Eu não dizia não pra um diretor, então eu só podia ser bonzinho.”(E.A.J.S., 2004)

O mesmo jovem 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 desbandeou [...] 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.A.J.S., 2004)

No caso de E.A.J.S, 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 que, cotidianamente, via-se impedido de se “misturar” com “os da rua”. Observe-se 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.

E.A.J.S. não hesita em testar a veracidade do discurso dominante reproduzido por sua mãe acerca da relação intrínseca entre a rua e a marginalidade.

Para ela, a marginalidade e a rua estavam ligadas ao uso de drogas que, por sua vez, acabava por conduzir inevitavelmente à vagabundagem. O entrevistado relata que, diante disso, chegou a experimentar drogas, concluindo que.....

Cara, eu fui em uma expectativa tão grande, eu digo “eu vou cheirar loló e ficar doidão”. E quando eu cheirei e eu vi que eu nem ficava doidão, eu parei e disse: “oxe, mas é isso aqui que vai fazer eu ser maloqueiro? Ah, é isso?” Eu fiquei me questionando ‘será que é mesmo? Se eu fumar um cigarro de maconha ou se eu cheirar loló, é isso que me faz ser maloqueiro? Será que quem fuma maconha e cheira loló, todo mundo que faz isso é maloqueiro?’ (E.A.J.S., 2004)

O relato acima demonstra que o discurso dominante acerca da periferia e de seus moradores não é por estes incorporado sem, em alguma medida, passar por momentos de confronto com o que essa realidade de fato expressa. Ainda que nem todos os sujeitos periféricos realizem esse confronto, seria impossível que se verificasse uma completa superposição do discurso dominante sobre a compreensão de mundo de todos esses sujeitos. Como o entrevistado demonstra em seu depoimento, a identidade do maloqueiro é tensionada no momento em que aquilo que discursivamente a constitui – o uso de drogas – é também tensionado.

Ora, é com justiça que o entrevistado se pergunta se “é isso aqui que vai fazer eu ser maloqueiro[..]”, pois o uso de drogas não é uma exclusividade dos moradores de periferia, ao contrário, predomina ainda com maior força entre os filhos das classes mais altas, moradores das partes “nobres” da cidade. Então o que faz o uso de drogas pelo sujeito periférico ser associado imediatamente à sua representação como marginal? Essa reflexão leva o sujeito a compreender que o maloqueiro, nesse caso, é uma construção, uma invenção discursiva, posto que a explicação acerca do aspecto da realidade que o institui é desconstruída em sua

dimensão naturalizante e, junto com ela, toda a explicação dominante sobre a realidade também fica estremeçada.

A escola periférica deveria ser o espaço mais apropriado para essas reflexões, mas, ao contrário, ela é o espaço onde o discurso dominante, a representação do maloqueiro, do bom e do mau periférico, do civilizado e do incivilizado, reproduzem-se com maior força. Seu olhar sobre esses sujeitos será um olhar marcadamente civilizador, que parte do pressuposto de que sua condição natural é a de socialmente inferior, e é sob essa redução representacional que se relacionará com esses sujeitos. Como a escola pode transformar-se em um espaço fomentador de relações dialógicas entre os seus sujeitos quando não consegue vê-los de forma dialógica?

Desconhecendo toda a complexidade que envolve a identidade e a vida periférica, a escola tende a reforçar mais ainda o desencontro e invisibilidade entre esses sujeitos. Essa escola não é capaz de criar as condições pedagógicas necessárias para gerar problematizações que partam da própria condição periférica, para gerar questões do tipo: o que é ser maloqueiro na perspectiva do discurso dominante e o que é ser maloqueiro por quem vive, testa e experimenta a chamada “maloqueiragem?”.

Como é possível desprezar questões tão importantes para a compreensão de como funciona a percepção do aluno sobre a escola e sobre si mesmo, afim de melhor atuar em sua educação? Como é possível desconhecer a complexidade discursiva que envolve e separa as famílias periféricas, e pretender formar os filhos dessas famílias para atuarem na transformação dessa sociedade?

Sob essa ótica, a escola periférica acaba funcionando como um agente monocultural que atua sobre uma realidade multicultural, seja centralizando o

ensino-aprendizagem em conteúdos e valores referenciados apenas naquilo que considera como “cultura” legítima, a cultura sob a ótica da elite, uma cultura que inferioriza ou mesmo invisibiliza o saber periférico, seja porque interage e interpreta monologicamente seus sujeitos, considerando-os apenas naquilo que suas máscaras representacionais inferiorizantes expressam acerca do que eles sejam.

Vivenciando diferentes identidades em seu cotidiano de filho, aluno ou maloqueiro, esses jovens interpenetram os espaços sociais onde são invisibilizados e separados (a escola, a família e a rua) com conteúdos das diferentes experiências que trazem de cada um desses espaços, conteúdos esses que se inter cruzam permanentemente com os conteúdos discursivos que os representa de forma inferiorizada, formando uma verdadeira polifonia dos significados que, no entanto, é absorvido através de um único idioma pela escola, o do ordenamento e da homogeneização inferiorizante.

Portanto, considerando as questões aqui expostas, uma educação que se pretenda voltada para auto-determinação identitária de seus sujeitos deverá, primeiramente, estar comprometida com a superação da perspectiva civilizatória predominante na educação formalmente ofertada para as classes mais pobres da população.

Superar essa perspectiva significa, como os depoimentos acima indicam, considerar os sujeitos educandos periféricos para além da fixação representacional inferiorizante que sobre eles pesa, abrindo-se para os perceber em sua experiências concretas cotidianas e colocando essas experiências no centro de toda a sua ação pedagógica, não sob um olhar disciplinador e caritativo, mas à procura de compreender seus significados mais profundos, de compreender o sentido dessas experiências para os seus sujeitos e de, através delas, ampliar suas compreensões

sobre si mesmos e sobre a vida em sociedade. Significa, por outro lado, democratizar as relações no espaço educativo como forma de possibilitar o diálogo entre educandos e educadores, ou seja, implica ir além da lógica do ordenamento e da homogeneização que orienta a ação educativa de caráter civilizatório.

3.5 – Tensionando a máscara periférica: a descoberta do Eu e do Outro através da (re) descoberta do palco periférico.

No capítulo anterior, apresentei aquela que considero como a etapa inicial do trabalho metológico desenvolvido pelo agente cultural Ricardo Araújo em ambas as experiências de ação cultural aqui estudadas. Em sua análise, procurei destacar que se tratava, então, de um momento da metodologia estudada que centrava a sua ação problematizadora na esfera individual, na performance do indivíduo, levando a que o mesmo se descobrisse como sujeito, como alguém que participa de uma teia de relações, produzindo suas identidades envolvidos na dinâmica do ver e do ser visto. Aquele foi um momento de descoberta mútua dos indivíduos entre si, e de crítica e aprofundamento da percepção de seus comportamentos muitas vezes preconceituosos quando em momentos de interrelação.

A etapa metodológica seguinte, que aqui estarei analisando, também se estrutura sobre esse compromisso com o desenvolvimento da percepção de que os sujeitos se constituem identitariamente na dinâmica do ver e do ser visto. Entretanto, nesse momento, quando já há o início de um reconhecimento das diferenças e semelhanças existentes entre os participantes do processo pedagógico, dá-se uma problematização mais ampla, na qual esses sujeitos lançam-se a pesquisar sobre

como são produzidas, nessa dinâmica, suas identidades não mais pessoais, mas enquanto moradores de um bairro de periferia. É o momento de buscar entender como são vistos pelo Outro não-periférico e como a forma como esse Outro o vê influi na forma como o próprio sujeito periférico se vê. É o momento de perceber seus palcos pessoais como parte de um palco maior chamado periferia e de outro chamado cidade de Maceió.

Dessa forma, embora no processo de montagem do espetáculo *Terra da Liberdade* também se verifique a mesma seqüencia metodológica, opto, nesse tópico, por analisar apenas o processo desenvolvido no espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, por considerar que o mesmo trata especificamente da temática periférica.

A partir de uma assumida opção pelo recorte em torno da condição periférica, acreditando que sua abordagem possibilite uma melhor compreensão das questões históricas mais amplas aqui tratadas acerca da produção das identidades sociais no bojo da produção da identidade alagoana, estarei daqui por diante pontuando para o leitor os aspectos daquela montagem teatral que considero poderem suscitar reflexões sobre a importância da consideração, para uma educação que se coloque enquanto ação cultural na perspectiva da multiculturalidade, da importância de que o lugar onde vivem seus participantes seja explorado pedagogicamente enquanto objeto de conhecimento de como funciona a vida em sociedade e dos sujeitos acerca de si próprios, vendo-se através dele.

3.5.1. – A descoberta pedagógica do lugar e seus sujeitos: História, histórias

Como o leitor já deve haver notado, a produção do conhecimento sobre o lugar periférico, aqui, está sendo destacada como aspecto importante para o desenvolvimento de uma educação pensada enquanto ação cultural e compromissada com a auto-determinação dos sujeitos periféricos. É forçoso esclarecer ao leitor que a noção de lugar na qual se apóia esse estudo, obviamente, extrapola a dimensão estritamente físico-espacial do bairro do Jacintinho. O lugar, do ponto de vista da identidade, é aqui considerado como uma construção simbólica que, dialeticamente, articula o cotidiano real vivido pelos seus moradores a toda gama de representações discursivas circulantes sobre quem eles são e quem é o próprio lugar. O lugar, assim visto, é um ente vivo, com características identificáveis e identificadas coletivamente, é também um sujeito significante/significado e, sobretudo quando o lugar reveste-se da identidade periférica, é um sujeito igualmente invisibilizado e desencontrado.

É, decerto, muito importante que, numa pedagogia do *quem somos?*, o lugar esteja no foco da problematização crítica performativa. Na opinião do estudante-ator C.S.S., de 22 anos, esse foi um dos fatores mais importantes do processo pedagógico que gerou o espetáculo montado no bairro do Jacintinho:

Discutir a sociedade começando pela nossa realidade, acho que isso influenciou muito, porque você começa a perceber, começa a 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. (Grifos meus)

Como a fala do entrevistado aponta, o desenvolvimento da capacidade crítica implica o desenvolvimento da percepção do sujeito acerca de si mesmo contextualizado no “ambiente”, ou no lugar, onde vive. Trata-se de um processo duplo de exploração, no qual, ao explorar como se constitui o lugar, o sujeito explora a si mesmo e onde, ao perceber a performance do lugar em relação com os outros lugares, o sujeito percebe a sua própria performance social em relação com a performance dos sujeitos desse e de outros lugares:

[...] eu fui junto com o pessoal do teatro pra fazer a pesquisa. A gente descia mesmo (nas grotas). A gente entrava e perguntava a um e a outro e saía perguntando e perguntava aos caras lá da rua e perguntava aos caras da rua onde morava o fulano, e saía perguntando e anotando e levava o gravador e tirava fotos. E a gente saiu e aí foi quando eu fui amadurecendo, né, eu amadureci mais. Comecei a ter uma visão, a aprender mais de mim, né. (J.M.O., 20 anos)

Descobrir o lugar é descobrir o sujeito e tensionar a identidade de lugar é, portanto, tensionar as identidades dos seus moradores e, nesse sentido, questionar o lugar é questionar a si mesmo e é nesse questionamento, nesse perguntar “a um e a outro” , que o sujeito desenvolve a sua capacidade crítica, ou nas palavras do estudante-ator acima citado, começa-se a “ter uma visão, a aprender mais de mim.” Cada perguntar ao outro se torna, portanto, uma perguntar a si sobre si mesmo, proporcionando um descobrir de si mesmo através desse outro e do lugar onde se vive, pois, afinal, conforme as palavras do agente cultural Ricardo Araújo: “[...] a história do bairro e a história sua, não há como separar, são a mesma coisa.”(ARAÚJO, 2005)

A fala acima já indica a perspectiva sob a qual metodologicamente se deu essa dupla exploração no processo de montagem teatral verificado no bairro do

Jacintinho. Trata-se de uma descoberta do bairro enquanto construção histórica, explicada pelo agente cultural Ricardo Araújo nos seguintes termos:

Depois, a gente partiu para essa segunda etapa, que era o resgate histórico do bairro. Mas olha, eu só parti para a história do bairro, que já tratava de como é que viviam outras pessoas no bairro, os antigos, agora que a gente tinha uma noção do que é a gente. (ARAÚJO, 2005, grifos meus)

De fato, nesse trabalho a perspectiva histórica esteve sempre presente. O leitor deve recordar-se que a primeira etapa inicia-se com a história de vida dos sujeitos envolvidos, na qual se desenvolve “[...] uma noção do que é a gente”. Agora, é realizado um movimento de exploração sobre o lugar-Jacintinho, em que os estudantes atores-descobrem suas histórias de vida como os fios que constroem a teia histórica desse lugar. Mais ainda, descobrem que a história do lugar é a história de todas as vidas que o compõem, pois esse processo de exploração se desenvolve através da pesquisa sobre a vida dessas pessoas, sobre “[...] como é que viviam outras pessoas no bairro, os antigos.”

Buscar o conhecimento dos “antigos” acerca do bairro é muito importante numa educação para auto-determinação, porque admitir que seja possível e necessário conhecer o bairro através do olhar dos “antigos” implica dar um primeiro passo para além da naturalização que pesa sobre a vida periférica:

Assim.... era normal. A vida era normal, às vezes você não tem nem um lanche para comer. Era normal você... porque você era pobre, então você tem que subir na escala para poder não sentir essa dificuldade, mas enquanto você tava na escala então tinha que aceitar aquilo do jeito que era. (C.S.S., 22 anos, grifos meus)

O “normal” é o a-histórico, o não-processual, o não passível de transformação, é aquilo que está dado desde sempre, no caso, uma vida pobre e periférica. “O jacintinho é um bairro pobre e violento”, eis a representação dominante

fortemente veiculada pela mídia e essa representação do bairro como pobre e violento adquire força naturalizante entre os seus próprios moradores:

Nós começamos a discutir o bairro, né, a violência. Teve um momento em que a gente tava acostumado a falar de violência que quando a gente 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 de violência, que quando a gente foi fazer algo que não era violento, a gente não conseguiu fazer, não saiu. (C.S.S., 22 anos)

O estar “acostumado”, citado pelo estudante-ator, refere-se à reprodução cotidiana de um discurso estigmatizante sobre o bairro periférico, que se processa pela boca de seus próprios moradores e contribui para produzir uma percepção imobilizante da realidade, uma realidade intransformável.

O bairro é violento não porque necessariamente nele só exista violência, mas porque cotidianamente ele é afirmado como violento. Eis a força da representação. A violência cola-se, portanto, como máscara ao verdadeiro rosto do bairro e de seus habitantes: todos que moram no Jacintinho são violentos porque violento é, desde sempre, o Jacintinho. A representação violenta oculta os “outros” Jacintinhos possíveis, tanto no presente, quanto no passado e no futuro, imobilizando-o, pois ele **É** e só pode ser violento:

Eu também tinha essa de que o bairro era perigoso. Eu dizia “é mesmo, o pessoal vê lá de fora e eu to aqui dentro e vejo que o negócio é pesado mesmo, os caras aqui é... vai não vai, é toda sexta tá no baile e tem uma briga e mata um e outro vai pegar não sei quem e outro vai... É perigoso mesmo.” (J.M.O., 20 anos, grifos meus)

Não estou aqui negando que haja violência no bairro do Jacintinho (como em todos os outros bairros), mas o que está sendo questionado é o foco exclusivo que é dado pela representação dominante sobre essa violência e a influência que esse tipo de representação exerce sobre a auto-estima de seus moradores em relação ao

bairro. Peço ao leitor que note a afirmação do estudante-ator sobre o fato de que “o pessoal vê lá de fora” (a violência) e de que esse ser visto como violento direciona o seu olhar sobre o bairro exclusivamente para aquilo que essa representação foca, ou seja, a violência (“é perigoso mesmo”). Nessa perspectiva, o tempo presente do bairro torna-se o tempo violento e esse será um tempo permanente e imutável, sem sentido de movimento, sem processualidade.

Buscar o conhecimento dos “antigos” é, portanto, historicizar o Jacintinho, descobrir a possibilidade de outros tempos, de outras histórias, de outros Jacintinhos. Uma das características predominantes do processo de desmemorialização dos grupos étnicos explorados consiste, conforme discuti no segundo capítulo, na dissolvência histórica do protagonismo dos sujeitos desses grupos na história alagoana. Em relação ao bairro periférico, isso significa despí-lo de historicidade, torná-lo não-histórico junto com seus sujeitos, e não é à toa que comumente, do ponto de vista patrimonial, sejam considerados “históricos” aqueles bairros associados a um passado eminentemente branco (O Jaraguá, o Farol, o Centro).

Uma educação para auto-determinação, uma educação sob a ótica da ação cultural, deve estar atenta a esse aspecto. A auto-determinação identitária só é possível quando se desenvolve a consciência de que o sujeito é produto histórico, é processo, é construção no tempo, assim como o lugar onde vive. Na montagem do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, esse processo se deu como interface do tensionamento da máscara periférica violenta e marginal e esse tensionamento aconteceu à medida em que outros Jacintinhos iam emergindo para os estudantes-atores nas entrevistas que realizavam. Foi dessa forma que....

[...] surgiu a história do Seu Jacinto, né. Até então a gente nem sabia disso, que existia o Seu Jacinto e que aqui era o Jacintinho e lá em cima era o Jacintão. Inclusive eu ainda encontrei pessoas no ano passado que ainda chamam de Jacintão, aquela parte lá de cima. (C.S.S., 20 anos)

A descoberta do Seu Jacinto como fundador do bairro foi de extrema importância para esse processo pedagógico. Descobrir o Seu Jacinto possibilitou localizar um Jacintinho no passado e com um passado, um Jacintinho com uma origem identificável e, decerto, a descoberta dessa origem foi fundamental para o tensionamento da máscara periférica violenta:

[...] eu achava que aqui nessa área era perigosa e tal... Aí eu conversava com a minha mãe, com meu pai, com o pessoal em casa e anotava... Tipo eu fazia entrevista a eles e eles me entrevistavam, e então a gente começava a conversar. Eu dizia “ô mãe, a Sra. Sabia que aqui tinha um morador antigo que era o Seu Jacinto e por isso que o nome é Jacintinho ?” Aí ela disse “A minha mãe comentava...” No caso, a minha avó, né... Aí, também, como o que eu tinha anotado com outros da rua... eu também anotava dela também.. “minha mãe comentou mesmo que tinha...” Aí eu fui vendo... eu digo “é, não é isso tudo não, mesmo.” (J.M.O.20 anos)

O estudante-ator acima citado descobre através de seus familiares que o bairro Jacintinho tem uma história, tem até um fundador chamado Jacinto. Há um duplo descobrir nesse ato. Descobrir através da família, é descobrir a família como portadora de uma história que também pode ser contada, o que, por consequência, significa que o próprio estudante-ator também é portador de uma história agora descoberta, a história de sua família no bairro. Por outro lado, a descoberta de um fundador para o bairro pode ser vista também como a descoberta da própria historicidade do bairro, a descoberta de suas outras formas de ser no passado ou a descoberta de que o bairro “não é isso tudo não”, não é só violência não:

A gente foi conversar com esse senhor que mora aqui há muito tempo e que ele começou a falar das coisas que diziam... porque tinha aí umas estórias que rondavam, umas estorinhas que a gente pesquisou, que eram as lendas, que era o fogo corredor que tinha aqui antigamente. [...] Aí, bicho, isso aí já me deixou curioso. Então eu fui despertando a curiosidade sobre

outras coisas, sobre a origem do bairro e como foi que foi se formando, a partir daí foi que foi me dando curiosidade. (E.A.S.J., 21 anos)

Assim, nesse movimento exploratório, nessa descoberta do passado, o bairro do Jacintinho vai sendo redefinido na medida em que vai se revelando também como o espaço do mágico, das lendas e do “fogo corredor”. Na verdade, trata-se de um movimento no qual o Jacintinho vai sendo descoberto como um lugar, pois só visto como um **lugar** ele poderia adquirir singularidade histórica, ter suas lendas, sua forma específica de criar e lidar com o sobrenatural. Do ponto de vista pedagógico esse é um aspecto fundamental, o de que só descoberto como um lugar, ou seja, como um espaço comunitário portador de identidade, é que a periferia pode tornar-se objeto do desejo de conhecer ou da “curiosidade” aludida pelo entrevistado.

Considerando a noção de identidade que orienta essa pesquisa, acredito que essa “curiosidade”, essa vontade de conhecimento, resulte do fato de que a descoberta do bairro como um Outro funciona de forma especular para a descoberta de si mesmo como um Eu que se produz em relação com esse Outro, e que quanto mais se conhece esse Outro (sua história, sua magia) mais se aguça o desejo de conhecer a si próprio. As falas aqui citadas apontam todo o tempo para esse aspecto e me levam a considerar que, nessa perspectiva, a educação para a auto-determinação não pode partir de uma noção de aprendizagem que não considere todo ato de conhecer como um ato de conhecer o mundo para melhor conhecer a si mesmo.

É dessa forma que, tomados pelo desejo de conhecimento desse Outro Jacintinho, os estudantes-atores lançaram-se a desvendá-lo em suas múltiplas facetas, em suas muitas histórias, descobrindo personagens do seu cotidiano que, até, então haviam sido invisibilizados historicamente pelo discurso dominante:

Pessoas mais velhas que o meu pai começaram a falar histórias que rolavam aqui no bairro. Lá na rua tinha um cara conhecido como João da Lata. Até hoje ele é tipo como um mito, mas ele existiu. Ele era o cara, aqui no Jacintinho, que, faltou água, todo mundo corria pra chamar ele. Chamava o João da Lata que ele abria, saía quebrando tudo quanto era cano da CASAL, aí no meio da rua. Abria buraco no meio da rua, rechava o trânsito... ele abria e metia os peitos ali e não tinha polícia que pegasse ele não. Aí ele ficou, nesse trecho aqui do Santa Helena todo, ele ficou conhecido como João da Lata. (J.M.O., 22 anos)

O Jacintinho do João da Lata, revelado na fala dos antigos, confronta a representação imobilizante do Jacintinho violento, um jacintinho sem perspectivas de transformação onde tudo sempre foi e sempre será assim. Aquele é um Jacintinho da pobreza, mas também da resistência e, nessa resistência, também produziu os seus heróis. O personagem João da Lata revela um Jacintinho diferente, um Jacintinho que reage à miserabilidade a que é submetido, um Jacintinho que tem suas próprias estratégias de sobrevivência frente a essa miserabilidade, e isso contribui para que vá sendo montada uma nova imagem do bairro ante os olhos de seus moradores, um bairro que enfrenta o problema da violência, mas que é descoberto também como um lugar da alegria, revelando outras possibilidades de ser:

Eu não sabia que tinha cinema [...]. E tinha o bumba-meu-boi também, os carnavais... sim. As lavadeiras, as mulheres que cantavam no rio, iam buscar água. Tinha o bloco das Lavadeiras e os Cavaleiros da Lua, que tinha um grupo de carnavalescos. Na época tinha. Eu não sabia que tinha isso, isso foi uma novidade para mim. (M.J.L., 25 25 anos.)

Quem poderia imaginar que o Jacintinho da violência fosse também o Jacintinho dos antigos carnavais? Os Cavaleiros da Lua e as Lavadeiras apontam para a existência de uma comunidade histórica do Jacintinho, uma comunidade que já existia no passado, uma comunidade que produz em grupo, que se organiza e monta suas expressões populares. A estudante-atriz M.J.L., de 25 anos, sintetiza em sua fala a importância dessa descoberta pelos sujeitos participantes de um

Jacintinho diferente, um Jacintinho vivo, singular. Segundo a entrevistada é nesse processo de descoberta que ela desenvolve a percepção de que “[...] o Jacintinho, ele tinha uma história muito bonita. Eu não conhecia que o Jacintinho tinha uma história tão bonita assim. Tão bonita, que a gente não devia nem deixar de continuar, porque é muito bonita.”

A historicidade (a “história bonita”) de que o bairro do Jacintinho se reveste em seu processo de (re) descoberta, na medida em que des-essencializa o Jacintinho da violência, revela a sua processualidade, a sua permanente transformação:

A gente via como o Jacintinho tava se transformando em um super centro cultural, em um ponto de comércio. A gente já premeditava, a gente dizia assim “cara, vai haver uma descentralização do comércio.” O Jacintinho, hoje, já é o segundo maior ponto de comércio, né, também já é ponto de passagem de vários lugares para vários lugares. (M.M., 22 anos, grifos meus)

Assim, o Jacintinho, ao revestir-se de historicidade, reveste-se também de movimento, e o que possibilita a percepção do seu movimento é a descoberta pedagógica da existência de uma vida do bairro em um momento anterior ao atual. Nesse momento anterior, o bairro existia de determinada forma, hoje se apresenta de outra e, portanto, tem um futuro a ser pensado (“a gente premeditava...”), pois é visto como um contínuo evolutivo no tempo. É esse Jacintinho que evolui, que não está mais imobilizado sob a máscara da representação inferiorizante, portador de “uma história muito bonita”, que segundo a entrevistada “[...] a gente não devia nem deixar de continuar.” Nesse Jacintinho revelado como um lugar, como uma comunidade que evolui no tempo, que tem referências e memória, os estudantes-atores podem se reconhecer, e nele se reconhecendo percebem-se também como

sujeitos históricos, pois só sujeitos históricos podem “não deixar de continuar” a história.

Esse é um aspecto a ser ressaltado nessa análise, o de que só é possível um projeto de futuro para quem tem um passado a ser reconhecido, o que significa dizer que uma educação que pretenda formar sujeitos capazes de construir um futuro melhor deve necessariamente estar voltada para a descoberta, por esses sujeitos, de sua historicidade, de seu pertencimento como parte de uma sociedade que evolui no tempo e no espaço. Nesse sentido, a descoberta do passado periférico, como a experiência aqui analisada demonstra, reveste-se de fundamental importância na formação de sujeitos críticos e capazes de auto-determinarem suas identidades sociais, pois ao se descobrirem como sujeitos de uma realidade periférica em movimento, os sujeitos participantes tornam-se capazes de pensar um devir para essa realidade, um futuro diferente para o bairro e para si próprios.

Como o leitor pode perceber, o pensar o futuro, na experiência de montagem do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, surge como um desdobramento da descoberta de um passado periférico, mas, nesse caso, esse descobrir resultaria inócuo se não fizesse um movimento de retorno sobre o presente para, a partir disso, possibilitar um pensar o futuro, e nisso consiste a segunda fase dessa etapa da pesquisa, conforme o relato abaixo:

Na primeira fase a pesquisa era dentro do que os nossos avós conheciam do bairro, do que os nossos pais conheciam do bairro. Então, quando a gente foi pra segunda fase, a gente começou a trabalhar o presente do bairro. A história já [...] era algo que já existia, a gente começou a pesquisar o presente. (C.S.S., 22 anos)

É nesse movimento do passado em relação com o presente que os alunos se dão conta que o bairro “[...] não tinha uma maternidade. Eu não sabia que tinha um

terreno pra construir uma maternidade. E tem. E também o cemitério, que não tem” (M.J.L., 25 anos), e foi a partir dessa observação que se gerou a idéia de se montar um espetáculo que se propusesse a refletir sobre o Jacintinho como um lugar onde *nem se nasce e nem se morre*:

O teatro fazia com que a gente levasse pra comunidade essas preocupações. Isso é que era fantástico. Começou a efervescer na cabeça. A gente se preocupava, por exemplo, no Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre, isso é super simbólico, o nome do espetáculo, né. Não havia nenhuma maternidade e não havia nenhum cemitério.

Do encontro entre o passado e o futuro e da visão do Jacintinho como um processo em construção, propiciados pelos debates acerca do que as pesquisas de campo revelavam – tudo que engloba a metodologia do “teatro”, referido pelo entrevistado -, começam a surgir as inquietações por parte dos estudantes-atores com o seu presente, começa a “efervescer a cabeça”. Trata-se do momento de elaboração de uma crítica sobre o que os dados levantados revelavam, e o que se constatou foi que, embora no Jacintinho morassem seres humanos, os mesmos não tinham as mínimas condições de dignidade tanto para nascerem quanto para morrerem e, como a fala acima sugere, isso é percebido como símbolo de algo bem mais amplo, ou seja, símbolo da vida miserável a que são submetidos os seus moradores. Não se nasce e não se morre, porque a miséria não permite que se viva. Os relatos abaixo são bastante expressivos dessa descoberta e indicam o quanto o descobrir a produção social da condição miserável do bairro se reflete na descoberta dos próprios sujeitos acerca da sua condição como miseráveis:

Essa questão de ser marginalizado, né. Isso foi bem pesado. Aceitar que você é discriminado, que você é excluído. Isso é complicado, né. Pra mim não foi muito legal não, isso não. Mas quando você começa a ver que é verdade...(C.S.S., 22 anos)

“Ficou mais acentuado na minha cabeça que eu sou pobre, por exemplo. Que não é qualquer hora que eu vou poder comprar um CD ou um livro que queira, né. Ficou muito mais acentuado que eu sou pobre e que eu tenho uma condição específica na vida, socialmente. E essa coisa crítica que me foi vindo, foi me colocando como um cara que talvez não viaje tanto na maionese.[...] E essa preocupação veio, mas não foi no sentido de eu querer ficar rico não, veio no sentido de eu me entender melhor, de eu conseguir me identificar melhor dentro desse corpo maior das coisas. (M.M., 22 anos)

O sujeito consciente de sua historicidade é o sujeito capaz de estabelecer uma crítica sobre o presente articulado ao passado e, na experiência aqui estudada, essa crítica sobre o presente desvenda a naturalização do bairro periférico como um espaço da miséria. Obviamente a miséria existe no bairro periférico, mas até então ela não era objeto de preocupação, de reflexão, porque seus sujeitos não a percebiam como uma construção, mas como uma condição social natural. Agora, percebendo o bairro como um lugar, como portador de uma máscara dominante produzida por quem está fora dele e reproduzida pelos seus próprios moradores, os estudantes atores se dão conta da miséria como um processo de exclusão, um processo de diferenciação e discriminação social, e é em virtude disso que o primeiro entrevistado afirma ser difícil “aceitar que se é discriminado e excluído.”

É difícil porque agora existe a percepção de que há uma dinâmica de produção social que funciona contra esses sujeitos, funciona para impedi-los de SEREM. Na verdade o que se desenvolveu nesse processo foi a percepção de que não é natural que existam pobres e ricos mas que a existência de ricos se dá às custas da existência dos pobres. É exatamente isso que se evidencia na frase do segundo estudante-ator, na qual afirma que “[...] não é a qualquer hora que eu vou poder comprar um CD ou um livro que queira.” Essa não é uma afirmação simplista, uma mera constatação da sua condição de despossuído, mas é a percepção de que se ele não pode “a qualquer hora” comprar aquilo que queira, isso se dá em virtude

de que existem pessoas que “a qualquer hora” podem realmente obter tudo que desejem possuir.

Uma simples constatação da sua condição de pobreza, normalmente, provocaria no estudante-ator um olhar de admiração por aquele que seria o modelo do sujeito bem sucedido socialmente, ou seja, o rico. Nesse sentido, não haveria contradição entre a condição de riqueza e de pobreza, pois a existência de ambas seria vista como natural à vida social. No entanto, não é isso que revela a fala do entrevistado, segundo a qual “essa coisa crítica” que ele foi desenvolvendo “[...] não foi no sentido de eu querer ficar rico não, veio no sentido de eu me entender melhor, de eu conseguir me identificar melhor dentro desse corpo maior das coisas.” Para o entrevistado, identificar-se melhor no corpo das coisas é situar-se como parte da sociedade, é perceber-se como produzido na dinâmica de produção dessa sociedade, é o saber-se determinado socialmente por fatores estruturais gerados historicamente.

Cabe aqui uma reflexão em torno do que sugere esse processo. O desenvolvimento da consciência histórica não pode ser confundido com o simples conhecimento do passado, ele é bem mais. Como analisei nos parágrafos anteriores, a consciência histórica é, sobretudo, consciência que pensa o presente, que se debruça sobre o presente e, nesse sentido, ela é histórica porque percebe a historicidade do presente e porque sabe que é preciso “continuar” essa história, como sugeria a entrevistada anteriormente citada. O sujeito que sabe que é preciso continuar a história é o sujeito que sabe que é preciso atuar na transformação do presente, que é preciso continuar a resistência do “João da Lata”, que é preciso retornar a crítica sobre a sua própria práxis social:

E esse olhar para o Jacintinho, esse olhar para a falta de asfalto, para a falta de maternidade, para a falta de segurança, para os discursos nojentos que a gente ouvia, dava essa consciência de que a gente... só se a gente estivesse louco de, depois de ter passado pela experiência teatral e crítica que a gente passou... só se a gente estivesse louco de, por exemplo, vender o nosso voto. Porque era coisa que a gente discutia. Tudo tinha a ver. Então isso fazia com que a minha criticidade, o meu olhar sobre as coisas, fosse mais penetrante, mais agudo, mais constante, principalmente. (M.M, 22 anos)

A percepção crítica do real, como sugere a fala acima, implica uma postura crítica no real. No caso da periferia, ela mesma é o palco onde os sujeitos críticos irão atuar criticamente - não vendendo o “voto”, por exemplo - e essa atuação é fundamental para a ampliação da própria criticidade, sob risco de a crítica redundar em mera contemplação. Esse é um processo contínuo, pois quanto mais o sujeito atua criticamente no espaço imediato de sua vida, no espaço periférico, como é o caso em questão, mais aumenta sua criticidade “sobre as coisas”, “mais penetrante” se torna o seu olhar sobre essa realidade.

Do ponto de vista das identidades, pode-se dizer que quanto mais o sujeito torna-se consciente de sua condição de representado socialmente de forma inferiorizada, mais ele consegue se “identificar melhor dentro desse corpo maior das coisas”, conforme citado anteriormente, ou seja, mais ele consegue situar a sua identidade periférica no palco maior de produção das identidades sociais na sociedade alagoana. Sob outro prisma, pode-se dizer que quanto mais o sujeito periférico adquire conhecimento de sua história periférica, mais ele consegue situar a si mesmo e à periferia no nível maior de produção da vida social como um todo e com isso se tornar mais crítico, mais auto-determinado, ou nas palavras do entrevistado Marcial Lima:

[...] quanto mais enraizado, quanto mais ele tomava conhecimento de sua raiz, de sua identidade, mais ele se tornava autônomo, porque ele começava a dialogar com um outro espaço e sabiam exatamente que

através de sua raiz, através do seu sentido de pertença, é que ele podia dialogar e ir além daquilo ali, mas sem negar suas origens. (LIMA, 2004)

Como se percebe, na ação cultural aqui estudada, a crítica sobre a realidade periférica estrutura-se dialeticamente a partir de um olhar para fora e para dentro, ao mesmo tempo. A capacidade de percepção da produção excludente da realidade e do sujeito periférico, nesse caso, implica a percepção do que está fora e que determina a própria periferia, a percepção da periferia articulada a um todo maior e, nesse ponto, a crítica sobre a realidade periférica não pode estar dissociada de uma crítica à realidade social maior onde essa periferia se insere. Perceber criticamente a periferia é ampliar a visão de mundo, como expressam as palavras do entrevistado abaixo citado:

Não era mais o bairro, era o mundo, eram as pessoas em geral. Porque no começo [...] era o bairro mesmo, era a pessoa. Eram as pessoas daqui, os costumes daqui. E quando a gente passou pra o mundo, Clébio, quando a gente passou, aí foi aonde eu comecei a ter mais uma clareza, assim... do que era o mundo, mesmo. Que não era novela, que não era tudo fácil.
(E.A.S.J., 21 anos)

O “passar para o mundo,” citado pelo entrevistado, aconteceu, naquela ação cultural, na medida em que os entrevistados foram buscando respostas mais profundas para as contradições que percebiam na realidade do bairro, contradições tão bem exemplificadas na contradição do “não nascer” e “não morrer”, como símbolo do “não viver”, que dera nome ao próprio espetáculo. Nesse momento surgiram questões mais amplas, como por exemplo, sobre o que fundamentaria a desigualdade entre os homens, sobre porque nem “tudo era fácil” para todos, sobre a diferença entre como a mídia representa a realidade (a “novela”) e como se apresenta a realidade social de fato, enfim, sobre o funcionamento da própria sociedade. Metodologicamente, segundo o agente cultural Ricardo Araújo (2005),

“nesse momento a gente vai provocar outros questionamentos, a gente começa a ampliar o nosso campo de visão, utilizando jogos, com discussões, a gente traz outras pessoas pra conversar com a gente, a gente vê um filme legal...”

De fato, em certa ocasião, ainda como observador eventual desse processo, fui convidado pelo grupo Realizarte para ministrar uma palestra para os seus integrantes em torno da questão do trabalho e sua evolução na história humana. Na ocasião, pude perceber durante os debates o manifesto desejo de conhecimento por parte dos estudantes participantes acerca de como se origina a desigualdade social, sendo que, todo o tempo, essas questões acabavam provocando comentários sobre as situações reais vivenciadas por aqueles sujeitos em suas vidas cotidianas no bairro do Jacintinho, produzindo uma forma de conhecimento muito rica, na qual ao real imediatamente vivido iam sendo tecidos fios explicativos que o situavam em um panorama problematizador mais amplo.

Esse tipo de conhecimento da realidade, um conhecimento que se produz a partir de um olhar dialético entre passado e presente, entre periférico e não periférico, adquire um sentido absolutamente diferente para o sujeito periférico. Ele é conhecimento real produzido acerca da realidade. Ele é real tanto porque é extraído da realidade como porque tem implicância concreta na alteração do modo como o sujeito passa a atuar nessa realidade. O estudante-ator E.A.S.J., de 21 anos, define esse tipo de conhecimento da seguinte forma:

[...] você conhecer é mais do que você estudar. Quando você conhece, eu acho que você tem mais caminhos. Não adianta você estudar, estudar, estudar e ter diplomas e não ter conhecimento. Quando você conhece você pode bater de frente. Se você vier me enganar, eu vou saber que você está me enganando. Se eu tenho conhecimento do que é a vida no meu bairro e você quer me enganar, você vem me dizer “ah, mas porque se você agir dessa forma vai ser melhor pro seu bairro...” e eu sei que não é, eu vou bater de frente com você. Então isso me dá mais possibilidades de procurar outras coisas, de saber né, e de dizer “não, pô, eu não sou idiota, eu sei qual é o caminho.

O conhecimento a que o estudante-ator se refere é o conhecimento que o instrumentaliza para transformar a sua realidade e, para ele, esse conhecimento não pode ser confundido com simplesmente “estudar”, em um clara referência à insuficiência do conhecimento escolar (aquele do diploma) para esse tipo de finalidade. Esse tipo de conhecimento é real porque tem aplicação real na vida de seus sujeitos, porque se torna imprescindível para que participem da luta social, para que batam “de frente” com os discursos que inferiorizam o sujeito periférico. É com base nesse tipo de conhecimento que, no conflituoso palco da vida em sociedade, esses sujeitos podem fazer escolhas, podem ter “mais possibilidades de procurar outras coisas...,” de definir estratégias de sobrevivência e enfrentamento dos antagonismos sociais, pois quem tem esse conhecimento “tem mais caminhos”, porque conhece a sua realidade em maior profundidade.

Finalmente, as reflexões aqui suscitadas apontam para a necessidade de que a educação pensada enquanto ação cultural trabalhe na perspectiva da formação de sujeitos que atuem na transformação sócio-cultural da sociedade onde estão inseridos. Nesse sentido, essa será certamente uma educação para a cidadania ativa, porque formadora de sujeitos críticos ativos, sujeitos contempl-ativos, sensíveis ao mundo porque comprometidos com a transformação desse mundo para melhor, em suas mínimas coisas, conforme as palavras abaixo reproduzidas, proferidas pelo estudante-ator M.M., de 22 anos de idade, com as quais encerro esse tópico:

“Eu acho que uma das maiores experiências de cidadania que eu passei foi nessa experiência com o Realizarte, porque eu pude perguntar quem sou eu socialmente. Eu pude me olhar mais criticamente, eu pude olhar para as coisas mais criticamente. Eu pude tentar organizar na minha cabeça... tem uma frase do Raul Seixas que é fantástica... “[...] dois problemas se misturam, a verdade do universo e a prestação que vai vencer...” É isso aí. Tanto as coisas mais loucas e metafísicas da vida, quanto essa preocupação básica com você não ter um ônibus descende para ir.”

3.5.2 - Superando o desencontro periférico: a metodologia do “juntar” cenas e seres humanos.

A montagem do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre* suscita uma gama de reflexões acerca do desafio de construir uma educação para auto-determinação identitária dos sujeitos socialmente periféricos. No tópico anterior, abordei a importância da utilização pedagógica da pesquisa histórica enquanto instrumento metodológico daquela ação cultural, ressaltando suas consequências na auto-estima dos estudantes-atores envolvidos, bem como as repercussões em suas práxis sociais, em suas formas de refletir e agir sobre a realidade periférica. No geral, entendendo que esse tipo de abordagem pedagógica, focada na dimensão histórica dos sujeitos e de seus lugares, incide diretamente sobre o aspecto da produção da invisibilidade sócio-cultural dos sujeitos pertencentes aos grupos étnicos historicamente explorados e invisibilizados na formação da sociedade alagoana.

Nesse tópico, estarei procurando evidenciar a contribuição da metodologia aqui pesquisada no que respeita ao enfrentamento do outro aspecto histórico ao qual tenho me referido durante esse trabalho. Aspecto esse que, do meu ponto de vista, junto à invisibilização acima citada, contribui para a reprodução de um modelo de sociedade desigual e discriminatório como é o alagoano, ou seja, refiro-me ao aspecto da promoção desencontro entre os sujeitos de diferentes classes sociais e grupos étnicos.

Para tanto, inicio essa análise partindo da fala abaixo, realizada por um dos estudantes-atores envolvidos no processo de montagem teatral:

“Uma coisa super importante em relação à construção do espetáculo é que era tudo muito democrático mesmo, no sentido de que todo mundo tinha vez, no sentido de que tinha que ser um acordo. A construção do espetáculo era toda feita pela gente. O Ricardo nunca chegou com o texto pronto. O texto não era estático, a gente mesmo fazia modificações” (M.M., 22 anos)

Na fala acima destaca-se a postura democrática do agente cultural Ricardo Araújo e a importância que essa postura tem para o perfil que o próprio trabalho passa a assumir. O fato de aquele agente cultural nunca chegar “[...] com o texto pronto” é muito significativo, pois não indica apenas uma democratização do processo de elaboração do texto, mas um deslocamento da posição de controle do processo pedagógico como um todo, postura essa que normalmente não é assumida pelo educador tradicional e antidialógico. Não chegar com “o texto pronto”, no caso, implica que a posição assumida pelo agente cultural na relação com os participantes não é fixada por algum tipo de autoridade pedagógica, mas é norteadada pelo sentido de negociação, de construção coletiva, ou de um “acordo” permanente sobre como o processo deve ser desenvolvido:

[...] eu tô tentando encontrar, assim, dentro do meu fazer teatral... tentando encontrar os meus caminhos, as minhas compreensões de mundo. E é massa para mim, e é isso que eu acho melhor. É que quando eu falo “minha”, é que tudo comigo sempre acontece naquele processo com as outras pessoas, entendeu ? Então, as outras pessoas vão me dando, também, coisas, e luzes, e sei lá mais o quê, que me fazem pensar e repensar o meu fazer teatral. É justamente por isso, porque eu tô me propondo a fazer teatro, mas para construir juntos. Mesmo eu descobrindo coisas, mas só posso descobrir coisas com os outros. (ARAÚJO, 2005)

A fala acima indica que, na verdade, todos os participantes do processo, inclusive o seu agente cultural, colocam-se como aprendentes do próprio processo em curso. Não há nada pronto, porque ninguém sabe de tudo, todos estão tentando encontrar seus “caminhos” e suas “compreensões de mundo.” Diante disso, a construção do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e não se morre* não

poderia assumir outra dinâmica que não fosse a da dialogicidade, a do encontro entre os seus participantes, pois onde há a consciência da incompletude do saber de cada um e da necessidade da troca, do “construir juntos” a que se refere o agente cultural, há também a compreensão de que só se pode “descobrir coisas com os outros”, ou seja, há a compreensão de que o conhecimento da realidade é uma obra coletiva e nunca exclusivamente individual, pois nesse processo, a experiência de cada um é fundamental para a ampliação da percepção do sujeito sobre a sua própria experiência:

Eu acho que o grupo era muito reflexivo nesse sentido. A gente tava falando de problemas que estavam acontecendo dentro do grupo mesmo. Tinha meninos que tinham problemas com drogas, mesmo. Meninos que tinha problemas com a polícia. E era riquíssimo, porque eles traziam experiências que eu não iria trazer nunca. Eu nunca fui pego pela polícia, eu nunca fiquei doido durante muito tempo com drogas. Então eles podiam trazer um material muito rico para as nossa discussões. (M.M., 22 anos)

A produção do conhecimento é uma obra que exige o encontro entre os sujeitos, entre as diferentes visões de mundo desses sujeitos e, principalmente, exige a capacidade de negociação entre esses sujeitos para que seja realmente possível esse construir juntos. Todavia, para que o processo pedagógico assuma esse perfil, é necessário que o agente cultural, aquele que presumivelmente, na ótica tradicional, teria o controle do processo, seja o primeiro a adotar essa postura de ser humano em permanente aprendizagem e, portanto, em permanente diálogo.

Essa postura do agente cultural, de não chegar “com o texto pronto”, é o reflexo do seu colocar-se democraticamente diante dos participantes do processo pedagógico e diante do próprio processo pedagógico, visto que este não está pronto e acabado, ele é submetido a um constante “pensar e repensar” referido pelo agente cultural em sua fala. Assim, a ausência de um “texto pronto” é bastante significativa do ponto de vista metodológico, pois não estar com o texto pronto significa, como já

indiquei anteriormente, não estar nem com o processo pronto e nem com os conteúdos desse processo prontos. Ambos, processo e conteúdos, são objetos constante de pesquisa em interface direta com a pesquisa sobre a realidade do bairro.

Ora, em se tratando de um processo pedagógico democrático de construção coletiva do conhecimento, isso quer dizer que tanto o processo quanto os conteúdos desse processo só existirão se os sujeitos forem capazes de se encontrarem, de estabelecerem o diálogo entre si, de negociarem a relação entre suas diferenças e, é precisamente nisso que consiste a importância desse tipo de abordagem para que se pense uma educação para a auto-determinação identitária, pois a auto-determinação passa pela negociação entre o ver e o ser visto que envolve os sujeitos em suas relações sócio-culturais.

Para isso, é fundamental que o educador desloque-se em sua posição de poder e democratize suas relações com os educandos, para que o processo pedagógico seja democratizado. Isso não quer dizer que o educador não tenha um papel a cumprir nesse processo, mas que, nele, todos têm um papel a cumprir, todos têm algo a oferecer, a receber e, nesse sentido, todos são educadores e educandos ao mesmo tempo. Essa relação é colocada, então, em bases iguais, não há superiores e inferiores, não há mais inteligentes e menos inteligentes, e também não há mais talentosos e menos talentosos. A igualdade entre os sujeitos é fundamental para esse tipo de educação, pois só a igualdade permite o diálogo verdadeiro e promove o verdadeiro encontro entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. E, conforme o relato abaixo, a igualdade entre os sujeitos pedagógicos conduz a uma relação mais intensa entre esses sujeitos, uma relação

de companheirismo, de seres que desejam estar juntos e compartilhando saberes.

Segundo Ricardo Araújo (2005), isso acontece porque.....

[...] a gente senta para conversar sobre as cenas, porque a gente vai dar um passeio para visitar coisas, a gente vai assistir um filme juntos.... Acontece também porque a gente está costurando o figurino, acontece porque a gente tá montando uma luz na peça..... Às vezes, sair com os meninos conversando sobre outra coisas, entendeu? A própria relação afetiva que a gente via criando, de confiança, também, né. Isso também contribui.....

O “estar juntos” não pode deixar de ser considerado metodologicamente por uma pedagogia do encontro para a auto-determinação dos sujeitos. Só pode haver troca quando há “confiança” e a confiança só se constrói no estar juntos. A qualidade desse estar juntos, o perfil que esse “estar juntos” assume durante o processo pedagógico deve ser objeto de preocupação constante dos educadores voltados para a auto-determinação identitária. O “estar juntos”, conforme acima citado, não pode se limitar ao momento específico da aprendizagem objeto central do processo, ele envolve o antes, o durante e o depois dessa aprendizagem, pois em uma educação desse tipo tudo é pedagógico, todos os momentos de interação são momentos de aprendizagem coletiva. O “estar juntos”, assim cultivado, desenvolve nos sujeitos a percepção acerca da importância de estar juntos, de construir juntos e, numa realidade social onde, como abordei nos tópicos iniciais desse capítulo, os sujeitos são educados desde pequenos para estarem separados, para o não-encontro, esse deveria ser um dos objetivos centrais de qualquer educação que se pretenda comprometida com a formação de sujeitos para a vida em uma sociedade multicultural, uma sociedade marcada pela dialética entre a desigualdade e as diferenças.

A realidade periférica, assim como a realidade social como um todo, é pródiga em promover separações. As identidades dicotomicamente promovidas contribuem em muito para essa separação e, na periferia, isso se concretiza nas relações geralmente antagônicas mantidas entre os seus diversos grupos sociais (principalmente envolvendo jovens):

Ah, eu não me misturava com quem eu não... os carinhas que tocavam pagode. Aquela galerinha que tocava pagode e as meninas não podem ver uma latinha bater e tão dançando... Não me misturava não. “Essa galera aí, que toca pagode, se vier aqui à noite pro baile eu vou quebrar !” Eu dizia mesmo. (J. M.O., 20 anos)

Essa será uma constante da realidade periférica, os “do pagode” de uma lado e os “do reague” de outro, os protestantes em oposição aos católicos e ambos em oposição aos “da macumba”, os “trabalhadores” em oposição aos “maloqueiros” e tantas outras formas oposicionais de relação, algumas das quais já apresentei durante a análise histórica sobre como se forma a representação dominante em torno da família e do espaço periférico.

O não estar com “o texto pronto” é fundamental para a superação dessas oposições, pois na medida em que exige que todos os sujeitos pesquisem essa realidade dicotômica, exige também que todos estejam juntos para produzir algo coletivamente. Nesse movimento, tanto a realidade dicotomizada, separada, fragmetanda, quanto os próprios sujeitos, também separados, vão sendo objetos de negociações e esse não é um processo fácil para os sujeitos envolvidos pois exige deles uma nova prática de relacionamento coletivo, a prática de juntar o que sempre esteve separado:

“Aquelas cenazinhas, né, que a gente apresentava começaram a se juntar né, amarrar uma coisa... Aí eu não entendia como... a gente não via, eu mesmo não via... eu dizia “oxe, como é que vai juntar isso com aquilo ? Não

tem condição não, menino...” E a gente ficava questionando, com a gente mesmo... Aí eles diziam, “ó gente, tem que juntar aquela cena com aquela outra... vocês saiam e tentem juntar as duas.. Aí entre vocês, conversem como vai juntar e tudo... de uma cena pra outra..” “oxe, não tem condição não...” (J.M.O., 22 anos)

No processo pedagógico do espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre*, juntar as cenas era um desafio para todos, pois juntar as cenas significava juntar partes captadas de uma realidade que não apresentava uma unidade identária e, realmente, a experiência cotidiana demonstrava que isso era impossível - “oxe, não tem condição não - pois juntar essas cenas era juntar protestantes com católicos e macumbeiros”, era juntar o pagode com o reague, a rua com a casa e assim por diante.

Aí a gente começou a perceber que as coisas podem se encaixar sem precisar briga, porque, geralmente, pra gente conseguir alguma coisa... uma opinião a dar e querer encaixar uma coisa com a outra, eu tinha que brigar... Ou eu ia pro lado do bem, pra me juntar com eles, ou eu ia pro lado do mal, pra me juntar com os caras da galera do mal... ou eu ia pra galera do bem. “Não, mas dá pra conciliar as duas coisas..” Aí foi quando eu comecei a ver de que dava, né... Tinha umas duas patricinhas no grupo, que elas começaram a mudar o jeito delas também com a gente e a gente com elas... a gente achava que elas eram biquetes.. “ah, não vamos nos meter com essas meninas não, que essas meninas são muito amostradas...” Começava a juntar.

Eu comecei a perceber que elas... também tinha muito isso, elas tinham mais medo da gente... por isso que chamavam de marginal e aquela coisa toda, né... era por medo de vim e a gente falar alguma coisa.. “que nada, é uma patricinha mesmo!” E a gente tinha isso com elas, de chegar junto delas e elas esnobarem a gente, aí ficava nessa, né... ninguém dava o primeiro passo pra rolar uma amizade ou pra...pra rolar uma amizade mesmo ou talvez alguma coisa... ninguém dava o primeiro passo... era aquela coisa mesmo “essa galera aqui é do mal, que dá lixa na escola, que quebra tudo. É esse. E esses daqui são o meio termo, uma hora ta com a gente, outra hora ta com os quietinhos, outra horas tá... E aqueles ali são os quietinhos mesmo. São os CDFs, os quietinhos é tudo, o pessoal que vem pra escola e senta na frente.. ”

E aí, quando a gente montou a primeira cena, a abertura, que foi onde a gente queria ligar uma cena que era totalmente diferente de outra... a gente começava a juntar as coisas, a ouvir opinião... “não, é melhor assim, é melhor assim...” E foi juntando, juntando e aí um dava uma opinião, eu dava a minha, cada um dava a sua e... aí isso de juntar uma cena, uma com a outra, fui percebendo que a gente podia se juntar um com o outro mesmo sendo... galera do mal, galera do bem... a gente podia se juntar um com o outro sem precisar... sem achar que não existe.. “não, são totalmente opostos... ali é mais e ali é menos...” Aí nessa visão aí foi quando eu disse “eita porra velho, a gente pode juntar ó...” Aí quando ligava uma cena com a outra e fazia uma seqüência só e a gente via: “eita porra, é mesmo...” “ Aí

a gente começou a deixar mais de brincar mesmo... “minha gente, já é até...[...]” Se chegasse na reunião e outro tivesse conversando: “psiu, para aí um pouquinho porra, vamos prestar atenção no colega ali..” Começou mais a se enturmar.

Só um processo pedagógico realmente dialógico poderia ter desenvolvido em seus sujeitos a noção de que “as coisas”, e as pessoas, até então separadas no cotidiano, poderiam “se encaixar sem precisar de briga”. Esse tipo de processo, pelo valorizar pedagogicamente o “estar juntos,” o “se enturmar,” e pelo não partir de um “texto pronto”, pode, assim, levar seus sujeitos a perceberem que apesar de suas diferenças, que “mesmo sendo galera do mal” ou “do bem”, mesmo sendo “patricinha” ou não, ou ainda sendo “CDF” ou da bagunça, existe a possibilidade de “juntar um com o outro” , pois eles “não são totalmente opostos”, nada está em oposição total, pois onde há diferenças também há semelhanças.

Eis aí algo realmente importante a ser considerado nessa análise, o de que em uma educação dialógica, uma educação compromissada com a visibilização histórica dos sujeitos e a promoção do diálogo entre eles, o processo é tão importante quanto o produto a ser alcançado, pois o desenvolvimento de uma sensibilidade performativa, de uma percepção quanto à natureza relacional de todas as identidades e de todo tipo de conhecimento dependerá fundamentalmente de como serão vivenciadas as relações entre os sujeitos desse processo.

Daí que o processo, embora necessariamente não tenha que ter “um texto pronto,” ele não pode prescindir de ter princípios claros que orientem o seu desenvolvimento, e esses princípios, como ficou demonstrado na análise da experiência aqui estudada, não poderão jamais deixar de fazer referência à democratização das relações educador/educandos e educando/educando, bem como à democratização da própria construção do conhecimento e da produção a partir desse conhecimento. De outra forma, como seria possível, em Alagoas,

enfrentar a pedagogia social do desencontro e da invisibilização, como seria possível cultivar nos sujeitos pedagógicos o desejo insaciável de conhecer os Outros (mundo, pessoas, conhecimentos) para, com isso, conhecer-se melhor e determinar como se quer ser representado no palco social?

Resta aos educadores o desafio da ampliação desse debate, no que espero que essa pesquisa tenha, em alguma medida, contribuído para o provocar.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Luiz Sávio de. A nega juju e o moleque namorador: uma notícia ultra preliminar. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de. CABRAL, Otávio, ARAÚJO, Zezito. (Orgs.). **O negro e a construção do carnaval no nordeste**. Maceió: EDUFAL, 2003, p. 69-89

_____. **Federalismo e região**: dois breves estudos. Maceió: EDUFAL, 1997

_____. Alagoas: quantas podem existir?. In: **Cadernos de Debates do Conselho Estadual de Comunicação**. Maceió, Gráfica Graciliano Ramos, 2003

_____. Luiz Sávio de. Quilombo e Política. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001

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

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001

ALAGOAS (Estado). Lei n. 6.202, de 21 de Dezembro de 2000. **Revista Edita**, Maceió, n. 7, Setembro de 2002

ALTAVILLA, Jayme de. **História da civilização das Alagoas**. 8^a ed. Maceió: Edufal, 1988

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999

ARAÚJO, Ricardo. **Jacintinho, aqui nem se nasce e nem se morre**: a história de um processo de montagem teatral com alunos de uma escola da rede estadual de ensino. Maceió: UFAL, 2003 (Monografia)

AVÉ-LALLEMANT, Robert. **Viagens pelas províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe**: 1859. [1980?], mimeo

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

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998 (Coleção Humanitas)

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas**. Penedo-AL: Artes Graphycas Typografia e Pautação, 1909

CABRAL, José Francisco Dias. Alguns sucessos relativos a guerra dos palmares: de 1668 a 1680. **Revista do Instituto Historico e Geográfico de Alagoas**. Maceió: Sergasa, 1986

_____. Ensaio acerca da significação de alguns termos da língua tupy conservados na geographia das alagoas. **Revista do Instituto Historico e Geográfico de Alagoas**. Maceió: Sergasa, 1986

CAROATÁ, José Prospero. Crônica do Penedo. **Revista do Instituto Historico e Geográfico de Alagoas**. Maceió: Sergasa, 1986

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucro-alcooleira alagoana**. Maceió: Edufal, 2000

CASTELS, Manuel. **O poder da identidade**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v2)

CHASIN, José. **O método dialético**. s/d, mimeo

COSTA, Craveiro. **História das Alagoas**: Resumo Didático. 2^a ed. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1983

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999 (Coleção Verbum)

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983 (Coleção Antropologia Social)

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

DIEGUES JUNIOR, Manuel. **O banguê nas Alagoas: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional**. 2^a ed. Prefácio de Gilberto Freyre. Maceió:EDUFAL, 1980

DUARTE, Abelardo. População da vila de Maceió e seu termo no ano de 1827. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas**. Maceió, v. 36, 1980

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1985. 2 v.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas-SP: ANPED-Autores Associados, n. 23, p. 16-35, Maio/Junho/Julho/Agosto de 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. 8^a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992 (Coleção Educação Contemporânea)

GALVÃO, Olympio E. de Arroxelas. Ligeira notícia sobre a vila e comarca de portocalvo. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas**. Maceió: Sergasa, 1986

GARCIA, Silvana. **Teatro da militância**. São Paulo-SP: Perspectiva/EDUSP, 1988 (Série Estudos)

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

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. Tradução de Renato Cohen. São Paulo-SP: Perspectiva, 1987 (Coleção Debates)

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes, Marisa Vorraber Costa, 1997, mimeo

_____. **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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 17^a ed. São Paulo: Livraria José Olímpio, 1984

LIMA, Marcial. Ação cultural na escola. **Cadernos de Debates do Conselho Estadual de Comunicação**. Maceió, n. 02, Gráfica Graciliano Ramos, 2003

LIMA, Lana Lage da Gama. **Rebeldia negra e abolicionismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981 (Série Universidade)

LIRA, Fernando José de. **Crise, privilégio e pobreza**. Maceió: Edufal, 1998

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo-SP: Martin Claret, 2004 (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986,

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n.4, 1978

MADEIRA, Maria das Graças de Loliola. **A pesquisa etnográfica no campo educacional**: notas de aula. s/d, mimeo

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001

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

MOREIRA, José Edson Lino. **Busca de identidade e lugar de ausências**: o Jacintinho em tempos (pós) modernos. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001

MOURA, Clóvis. A influência das idéias da Revolução Francesa na inconfidência baiana de 1798. In: MOURA, Clóvis (Org.). **A encruzilhada dos orixás**: problemas e dilemas do negro brasileiro. Maceió:EDUFAL, 2003

ORTIZ, Renato. **Cultura popular**: Românticos e folcloristas. São Paulo: Olho d'água, s/d

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

PÊCHEUX, Michel, O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999

ROUSSEAU, Jean Jacques Rousseau. **Do contrato social**. São Paulo-SP: Martin Claret, 2002 (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

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

SANT'ANA, Moacir Medeiros de. **Mitos da Escravidão**. Maceió: Secretaria de Comunicação Social, 1989

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida no VII Congresso de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995, mimeo

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993

_____. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, REIS, Letícia Vidor de Souza (Orgs.). **Negras imagens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996

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

SILVA, G. F. da. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **De preto a afro-descendente: Trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003

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

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996 (Coleção Estudos Culturais em Educação)

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

TORRES, Carlos Alberto Torres. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania num mundo globalizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

VERÇOSA. Élcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: História, histórias**. Maceió: EDUFAL, 1996

_____. **A propósito dos textos didáticos na prática escolar:** uma abordagem sociopolítica da ação docente. Maceió: Edições Catavento, 1999

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