

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PPGE- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**A NOÇÃO DE SUJEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM GEORGE
HERBERT MEAD: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA RELEITURA
ÉTNICO-CULTURAL DO CONTEXTO EDUCACIONAL
BRASILEIRO**

Pelotas

2021

MARIBEL DA ROSA ANDRADE

**A NOÇÃO DE SUJEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM GEORGE
HERBERT MEAD: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA RELEITURA
ÉTNICO-CULTURAL DO CONTEXTO EDUCACIONAL
BRASILEIRO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Jovino Pizzi

Pelotas

2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A553n Andrade, Maribel da Rosa

A noção de sujeito de sociabilidade em George Herbert Mead: contribuições para uma releitura étnico-cultural do contexto educacional brasileiro / Maribel da Rosa Andrade ; Jovino Pizzi, orientador. — Pelotas, 2021.

207 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Identidade. 2. Negro. 3. Educação. 4. Epistemologia triangular. I. Pizzi, Jovino, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

MARIBEL DA ROSA ANDRADE

**A NOÇÃO DE SUJEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM GEORGE
HERBERT MEAD: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA RELEITURA
ÉTNICO-CULTURAL DO CONTEXTO EDUCACIONAL
BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas, para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Patrícia Weiduschadt – UFPel/RS

Prof. Dr. Renato Ferreira de Souza – UFLA/MG

Prof. Dr. Clóvis Ricardo Montenegro de Lima – IBITC/RJ

Prof. Dr. Ricardo Salas Astraín - Universidade Católica de
Temuco/Chile

Prof. Dr. Jovino Pizzi – UFPel/RS (Orientador)

DEDICATÓRIA

Para as minhas avós:

ANA CERLINDA BRUM DE ANDRADE
Exemplo de humildade e solidariedade
(In Memoriam)

ALICE BELASQUEM DA ROSA
Exemplo de amor a sua “gente”
(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Aos meus pais, Adão e Maria Andrade, pela vida;

Ao meu filho Pedro pela “parceria” no difícil trajeto percorrido;

As minhas filhas Caroline e Andressa, por acreditarem que eu seria capaz;

Aos meus netos Felipe e Theo por serem o meu “encantamento”.

Ao Prof. Jovino Pizzi, pelas orientações ao longo desses anos, por compartilhar comigo seus conhecimentos, pelas proveitosas discussões em sala de aula e pelo apoio incondicional, na minha trajetória acadêmica;

Aos professores (a) que compõem a banca, por terem tão gentilmente, aceitado o convite;

Aos demais que, de um modo ou outro, torcem por mim.

EPÍGRAFE

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do não ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente tese intitulada “A noção de sujeito de sociabilidade em George Herbert Mead: contribuições para uma releitura étnico-cultural do contexto educacional brasileiro” parte do pressuposto que as interações sociais vividas pelo sujeito podem favorecer tanto o desenvolvimento de valores éticos quanto a sua degradação moral e social. Mead reflete o importante papel da Escola na formação do *self* do sujeito enquanto categoria cognitivo e social que possibilita a este um movimento de autonomia frente ao controle imposto pela sociedade, proporcionando também o desenvolvimento da capacidade da pessoa de tomar decisões no campo pessoal e político. O autor, através de suas reflexões sobre a Escola, defende uma Educação democrática para a formação de sujeitos críticos-reflexivos, condição imprescindível para a cidadania crítica. No entanto, o processo de individualização, a partir do viés teórico de Mead, não obtém sustentação quando o aproximamos da realidade social brasileira e do papel da Escola enquanto “outro generalizado” no tocante à construção do *self* do afro-brasileiro. O que se percebe, em geral, são posições antagônicas que delimitam a vida desses sujeitos, situando-os numa subcultura, numa subclasse social, cujo reconhecimento atribuído a eles ainda é o de seres diferentes e inferiores e esse estigma é uma construção social que nasce com a civilização. Por esse motivo, buscou-se fundamentação teórica no filósofo e psicólogo norte-americano no sentido de restabelecer ao afro-brasileiro aquilo que lhe foi ou ainda lhe é negado: o direito à verdadeira construção da identidade, a percepção da consciência de si. O seu *self*, construído longe das faláncias da Democracia racial brasileira, incrustada sob a ideologia da “cegueira de cor”. Para alcançar seu propósito, a tese defende o (re)pensar a Educação brasileira a partir de uma epistemologia triangular, que subsidiará a reconstrução curricular nas instituições de ensino para que, desse modo, o racismo seja combatido na sua estruturação e o sujeito afro-brasileiro reconhecido como igual e capaz, como autor da sua história.

Palavras-chave: Identidade, Negro, Educação, Epistemologia Triangular

ABSTRACT

The present thesis, entitled “The notion of subject of sociability in George Herbert Mead: contributions to an ethno-cultural reinterpretation of the Brazilian educational context”, assumes that the social interactions experienced by the subject can favor both the development of ethical values regarding their moral and social degradation. Mead reflects the important role of the School in the formation of the subject's self, as a cognitive and social category that allows for a movement of autonomy against the control imposed by society, also providing the development of the person's ability to make decisions in the personal field and politics. The author, through his reflections on the School, defends a democratic Education for the formation of critical-reflective subjects, an essential condition for critical citizenship. However, the individualization process, based on Mead's theoretical bias, does not gain support when we approach it to the Brazilian social reality and the role of the School as a “generalized other” regarding the construction of the Afro-Brazilian self. What is perceived, in general, are antagonistic positions that delimit the lives of these subjects, placing them in a subculture, a social subclass, whose recognition attributed to them is still that of different and inferior beings, and this stigma is a social construction that is born with civilization. For this reason, a theoretical foundation was sought in the American philosopher and psychologist, in order to re-establish to the Afro-Brazilian what was or is still denied to him/her: the right to the true construction of identity, the perception of the awareness of themselves. It's self built far from the fallacies of Brazilian racial democracy, embedded under the ideology of “color blindness”. To achieve its purpose, the thesis defends the (re)thinking of Brazilian Education from a triangular epistemology, which will subsidize the curricular reconstruction in educational institutions so that, in this way, racism is fought in its structuring and the afro subject-Brazilian recognized as equal and capable, as the author of his story.

Keywords: Identity, Black, Education, Triangular Epistemology

RESUMEN

Esta tesis titulada “La noción de sujeto de sociabilidad en George Herbert Mead: contribuciones a una reinterpretación etnocultural del contexto educativo brasileño” se basa en el supuesto de que las interacciones sociales experimentadas por el sujeto pueden favorecer tanto el desarrollo de valores éticos como su degradación moral y social. Mead reflexiona sobre el importante papel de la escuela en la formación del yo del sujeto como categoría cognitiva y social que le permite avanzar hacia la autonomía frente al control impuesto por la sociedad, proporcionando además el desarrollo de la capacidad de la persona para tomar decisiones en el ámbito personal y político. El autor, a través de sus reflexiones sobre la Escuela, defiende una Educación democrática para la formación de sujetos crítico-reflexivos, condición indispensable para una ciudadanía crítica. Sin embargo, el proceso de individualización, desde el punto de vista teórico de Mead, no se sostiene cuando lo acercamos a la realidad social brasileña y al papel de la Escuela como “otro generalizado” en relación con la construcción del yo del afrobrasileño. Lo que vemos, en general, son posiciones antagónicas que limitan la vida de estos sujetos, colocándolos en una subcultura, en una subclase social, cuyo reconocimiento atribuido sigue siendo el de seres diferentes e inferiores y este estigma es una construcción social que nace con la civilización. Por eso, buscamos la base teórica en el filósofo y psicólogo norteamericano para restablecer al afrobrasileño lo que le fue o le sigue siendo negado: el derecho a la verdadera construcción de la identidad, la percepción de la autoconciencia. Su yo, construido lejos de las falacias de la democracia racial brasileña, incrustado en la ideología del “daltonismo”. Para lograr su propósito, la tesis defiende el (re)pensamiento de la Educación brasileña a partir de una epistemología triangular, que subsidie la reconstrucción curricular en las instituciones educativas para que, de esta manera, se combatá el racismo en su estructuración y se reconozca al sujeto afrobrasileño como igual y capaz, como autor de su historia.

Palabras clave: identidad, negro, educación, epistemología triangular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pirâmide Social.....	101
Figura 2: Quadro da educação e relações étnico-raciais.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Da população negra e vítimas negras mortas pela polícia em 2019 (em %)	126
Gráfico 2: % de jovens nas escolas	126
Gráfico 3: Nível de escolarização.....	197
Gráfico 4: Implementação da Lei 10639/2003.....	198
Gráfico 5: Atuação da escola no combate ao racismo.....	201
Gráfico 6: Capacitação dos professores.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2013.....	70
Tabela 2: Distribuição de negros e brancos por faixa salarial.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I.....	20
1.1 Noções introdutórias da Tese.....	21
1.1.1 Sujeito de sociabilidade em George Mead.....	22
1.1.2 O ponto de partida da pesquisa.....	24
1.2 Mead sob uma perspectiva habermasiana.....	26
1.2.1 A construção identitária do afro-brasileiro e o processo de socialização.....	27
1.2.2 O processo construtivo da identidade do sujeito.....	28
1.3 O caráter social humano e a importância da comunicação nesse processo.....	30
1.3.1 O <i>self</i> como estrutura social.....	31
1.3.2 A comunicação linguística: elemento indispensável na integração social.....	32
1.3.3 A universalidade dos símbolos.....	33
1.3.4 O jogo é sempre um “jogo a algo”.....	36
1.4 <i>Self</i> , Outro Generalizado e Preconceito Étnico-racial: uma abordagem a partir da perspectiva da teoria de Mead.....	38
1.4.1 O espaço de “outro generalizado” na formação do <i>self</i>	39
1.4.2 O “eu” consciente do “mim” social.....	41
1.4.3 Compreendendo as duas classes mencionadas por Mead.....	44
1.5 A indissociabilidade do “eu” e do “mim”.....	46
1.5.1 O <i>Self</i> e o Corpo: duas faces da mesma moeda?.....	47
1.5.2 O brincar e o jogar como espaços de descentralização do sujeito.....	48
1.6 A distinção entre o <i>self</i> e o corpo.....	49
1.6.1 O processo de comunicação e a relação com a objetivação do sujeito.....	51
1.6.2 A universalização do processo comunicacional.....	53

CAPÍTULO II.....	55
2.1 A Comunidade, as Instituições Sociais e o papel da Escola.....	56
2.1.1 A possível relação entre: Educação, Escola e <i>Self</i>	58
2.1.2 Consciência como compreensão da experiência, na relação do sujeito com problemas práticos.....	60
2.2 Mente: ação e reação organizada.....	63
2.2.1 Escola e Comunidade: fatores fundamentais na construção do <i>self</i>	64
2.2.2 Sujeito ativo numa relação intersubjetiva.....	66
2.2.3 A experiência possibilitada através dos objetos.....	68
2.3 Afro-brasileiros e a Educação.....	69
2.3.1 Mead & Educação: um diálogo promissor.....	72
2.3.2 Educação, Interação Social e Comunicação.....	73
2.3.3 O indivíduo e a experiência escolares.....	75
2.3.4 Desafios e obstáculos na busca de igualdade social.....	78
2.3.5 Alternativas para problemas sociais conflitantes.....	79
CAPÍTULO III.....	82
3.1 O processo de colonização legitimado.....	84
3.1.1 Brasil: um país afro-latino sob o processo de aculturação luso-europeu.....	86
3.1.2 A “triangularidade comercial” que ignora a “triangularidade cultural”.....	87
3.2 A composição do povo brasileiro.....	90
3.2.1 O negro e os penosos processos civilizatórios.....	93
3.2.2 A escravidão & racismo moderno.....	95
3.2.3 A valoração do que vem de fora da América Latina.....	96
4.1 Brasil, modelo de Democracia Racial.....	100
4.1.1 A vida dos negros no Pós-abolição.....	102

4.1.2 De “modelo de Democracia racial” ao aceleramento da “Desigualdade social”.....	104
4.2 Situação do negro na sociedade brasileira, valores ignorados.....	106
4.2.1 Em busca da Democracia Racial: o reconhecimento do negro como sujeito capaz.....	108
4.2.2 As estatísticas da desigualdade racial.....	112
CAPÍTULO V.....	115
5.1 A estrutura patológica do racismo na sociedade brasileira.....	116
5.1.1 A teoria social de George Mead pode contribuir com questões étnico-raciais?.....	118
5.1.2 A camuflagem das atitudes raciais dos brancos: Pós-era do Movimento dos Direitos Civis dos Negros.....	121
5.2 Racismo e Educação: leitura a partir das contribuições de Mead.....	125
5.2.1 Racismo praticado ao sujeito “anônimo”.....	128
5.2.2 Reconhecimento & Racismo.....	131
5.2.3 O impacto do racismo no processo de reconhecimento do outro.....	133
5.2.4 As esferas hegelianas do reconhecimento: bases para o <i>self</i>	135
CAPÍTULO VI.....	141
6.1 Desempenho escolar com relação ao estudante afro-brasileiro.....	142
6.1.1 O papel da Educação nas perspectivas de Edgar Morin e as contribuições de George Mead.....	143
6.1.2 Contribuições “meadianas” para a Educação.....	146
6.2 A negligência das questões étnico-raciais na Educação brasileira.....	147
6.2.1 É possível vincular a teoria de Mead com a negligência diante das Diretrizes e Bases da Educação brasileira?.....	149
6.2.2 Qual a contribuição de Mead à questão étnico-racial?.....	151
6.3 A LEI 10.639/2003: mudanças necessárias à Educação.....	152
6.3.1 A questão étnico -racial, a Lei e o papel da escola.....	154
CAPÍTULO VII.....	158

7.1	Análise qualitativa e os significados das ações e relações humanas.....	159
7.1.1	A reinterpretação do conceito de “triangularidade”.....	161
7.1.2	O sujeito enquanto um “eu” construído na mediação.....	164
7.2	É possível aproximar Paulo Freire dos pressupostos de George Mead e o Educar para a liberdade?.....	167
7.2.1	Ponto de chegada: George Mead e a Escola como “outro generalizado”.....	169
7.2.2	A experimentação como prática do vivenciar e a construção identitária do sujeito.....	171
7.3	Curriculum: diferença e identidade.....	173
	CONCLUSÕES PARCIAIS.....	176
	REFERÊNCIAS.....	180
	ANEXOS.....	187
	ANEXO A – Imagem da Mulher Egípcia.....	188
	ANEXO B - Cabeças Egípcias.....	189
	ANEXO C - Tena Cota Nok (Nigéria).....	190
	ANEXO D – Camponeses Pretos Prisioneiros Na Tumba Do Faraó Horemheb.....	191
	ANEXO E – Rotas da Escravidão.....	192
	ANEXO F – Total de habitantes no Brasil.....	193
	ANEXO G – Compreendendo o Racismo.....	194
	ANEXO H – Distribuição do pessoal por cor ou raça.....	195
	ANEXO I – Força de trabalho, por cor ou raça.....	196
	ANEXO J – Respostas obtidas nos questionários.....	197

INTRODUÇÃO

Este estudo intitulado *A noção de sujeito de sociabilidade em George Herbert Mead: contribuições para uma releitura étnico-cultural do contexto educacional brasileiro*, é fruto de uma pesquisa para obtenção do título de doutoramento em Educação e tem como principal referência teórica, o pensamento do filósofo e psicólogo social norte-americano, George Herbert Mead. Trata-se de um pensador pouco conhecido no Brasil, porém, bastante estudado em outros países, especialmente em sociologia por sua concepção intersubjetiva da consciência humana. Também pelo pertencimento de George Mead entre os clássicos do pragmatismo filosófico norte-americano, tendo seu nome referenciado ao lado de importantes autores do pragmatismo, como Charles S. Peirce William James e John Dewey.

Considerado um dos grandes autores do pragmatismo americano, ainda sobre o autor, faz-se importante destacar que ele, até a data do seu falecimento (1931), não havia publicado nenhum livro. A maior parte de sua rica produção foi organizada na década posterior à sua morte, a partir dos artigos publicados, de notas de estenógrafos profissionais e das anotações de aulas feitas pelos alunos de Mead, entre eles Charles Morris.

A opção pela teoria de George Mead, vincula-se à ideia de que os seres humanos são pertencentes a uma matriz intersubjetiva, interativa e simbólica, através da qual, imersos em processos de socialização e de aprendizagem constitui-se a identidade, o *self* do sujeito. A proposta de pesquisa fundamentalmente embasada nos conceitos trabalhados por Mead, versa aclarar a necessidade de uma reinterpretação ou, uma nova compreensão étnico-racial do afro-brasileiro¹ no atual contexto social.

O foco central da análise é aproximar as concepções psicossociais de Mead com relação à construção da individualização do sujeito no meio educacional, apontando possíveis contribuições desse autor para se (re)pensar a Educação brasileira. Desse modo, é necessário também uma análise a partir da teoria de George Mead, sobre o papel social das escolas, consideradas sob esta perspectiva como “outro Generalizado” (grupos socialmente organizados). O desafio é pensar de

¹ Optou-se pelo uso do termo “afro-brasileiro” por ser relativo à África e ao Brasil, podendo ser entendido como brasileiro de ascendência africana ([Dicionário.priberam.org](http://Dicionario.priberam.org)). O termo “Negro” também é usado aqui para se referir tanto às pessoas de raça negra pura quanto aos mestiços de ancestralidade negra, chamados no Brasil de pretos (negros) e pardos (mulatos). Os dois termos serão usados alternadamente.

novo a escola e seu papel social, no sentido de renová-la como possibilidade verdadeira para a construção do *self* do afro-brasileiro, enfatizando a importância desta, no desenvolvimento da individualização dos sujeitos.

Nesse horizonte, pretende-se usar os conceitos de George Mead sobre a construção do *self*, como fundamentação para refletir questões ainda não resolvidas na sociedade brasileira. Defender-se-á a ideia de que a Educação, a escola e a sociedade têm a responsabilidade de pensar de novo esse processo, trazendo à tona o sentido da nossa história, o sentido de ser latino-americano, a importância da nossa cultura a partir da própria história, através da autenticidade dos fatos, rememorando como algo a ser compreendido sob outra ótica, pois, é inaceitável negar o nosso próprio ser.

Desse modo, pretende-se sustentar a hipótese de que essa pesquisa, antes de ser uma extensão dos estudos sobre a teoria citada, incorporando uma nova dimensão, buscará aclarar a exigência para um novo quadro social, partindo do pressuposto de que as interações sociais vividas pelo sujeito podem favorecer tanto o desenvolvimento de valores éticos quanto a sua degradação social e moral. Nessa esteira, é eminentemente uma abordagem dos elementos da reflexão do autor sobre a escola, enquanto pensador progressista que defende uma educação democrática para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, condição essa, imprescindível para a cidadania crítica, assim como para o processo de desenvolvimento da estruturação da individualização dos sujeitos em socialização.

Todavia, não se está aqui a afirmar que as escolas brasileiras não desempenham esse papel. O que se está a problematizar é que tal processo acontece nas escolas brasileiras sob o patamar de educação eurocêntrica e que o *self* do sujeito neste espaço emerge a partir dessa perspectiva de Educação monológica.²

Considerando que a obra de Mead, ainda hoje, nos permite compreender o presente por refletir questões que atravessaram o século passado sem respostas concretas, temos como objeto central de estudo a formação do *self* do sujeito na concepção “meadiana”, permitindo uma análise do que é problemático no processo interativo e os conflitos que se instalam no interior das instituições sociais; suas bases curriculares, buscando responder a questão: como, porquê e para

² Vale observar que as traduções dos textos estrangeiros em Espanhol e Inglês, foram feitas pela própria autora.

quem são direcionados os currículos escolares? Para este fim, a tese está dividida em sete capítulos.

Ainda que se faça referência a perspectivas teóricas de autores diversos e distintos, obteve-se como postura centralizadora o pensamento do norteamericano George Mead. Nesse sentido, o primeiro e segundo capítulos têm como eixo central, mencionado anteriormente, o pensamento de Herbert Mead e, fundamentalmente, os principais conceitos desenvolvidos e trabalhados pelo filósofo e psicólogo estadunidense, voltados ao tema da “individualização na socialização”. O objetivo é buscar sustentação nesses conceitos para um repensar pedagógico, um novo olhar sobre a Educação no Brasil e, alternativas para a construção verdadeira do *self* do afro-brasileiro.

Parte-se do pressuposto que não se pode construir um *self* verdadeiramente original quando se está inserido em um meio social que camufla e até mesmo, desconhece a história de seus ancestrais. Acredita-se com isso, que trazer à luz esse conhecimento é papel da Educação, das escolas e dos professores, enquanto parte de um processo institucionalizado, sob a ótica de escola, apontada por Mead como “outro generalizado”.

Destarte, o primeiro capítulo versa acerca dos seguintes temas: a) a influência hegeliana do pensamento de George Mead e o surgir da psicologia social. b) o caráter social da vida humana e a importância da comunicação nesse processo de desenvolvimento. c) a estruturação do *self* e o “outro generalizado” enquanto conceitos que fundamentam o desenvolvimento da proposta da tese.

No segundo capítulo abordar-se-á o interesse de George Mead sobre as imbricações existentes entre a mente e a linguagem, o que faz dele um autor chave para se compreender melhor a representação, a formação do *self* e a inseparabilidade entre as dimensões individual e social do sujeito moderno e o comportamento humano.

O terceiro capítulo apresenta a busca pela originalidade cultural na construção do *self* dos afro-brasileiros, aqueles de cultura esquecida e, ou, ignorada por séculos. Nesse capítulo tem-se a pretensão de retomar um pouco a história, a travessia dos negros africanos para esse continente, estabelecendo desse modo o que posteriormente chamou-se de rotas para um “comércio triangular”, ignorando-se a “triangularidade cultural” intrínseca nessa relação.

Trata-se do grande desafio de pesquisa da presente tese, a qual volta-se para a hipótese de ser a Educação o mecanismo capaz de possibilitar, através das instituições educacionais enquanto “outro generalizado” que somente se efetivará nesse conceito na medida que impactar na

construção do *self* de todos os envolvidos, uma reinterpretação das bases curriculares dessas instituições, permitindo o conhecimento e compreensão da Lei 10.639/2003, para que esta não conste apenas como um apêndice curricular, trabalhando a cultura africana apenas em datas comemorativas ou em forma de projetos, mas que seja proporcionado ao afro-brasileiro conhecer suas riquezas culturais, suas raízes e isso vai além do conteúdo dos livros de história que apresentam o afro-brasileiro, como herdeiro do processo de escravatura, em outras palavras, mostram uma etnia massacrada, inferiorizada, *condenada pela cor da pele*. No entanto, o que se propõe é uma justiça a partir das vítimas, uma justiça de reparação social na busca de igualdade racial, e para além disso, uma consciência de si.

O quarto capítulo, por sua vez, busca aclarar o contexto brasileiro no qual é construído o *self* do Afro-brasileiro e que se reflete nos ambientes escolares. A análise crítica e a autocompreensão científica realizada pelo professor e pesquisador brasileiro Florestan Fernandes, a qual originou sua obra, intitulada *O Negro no mundo dos Brancos*, nos permite elementos esclarecedores sobre a falácia da Democracia Racial no Brasil, tema abordado nesse capítulo. Na obra, o autor, a partir de pesquisa realizada na cidade de São Paulo na década de 1951, apresenta tais constatações.

Dando continuidade ao capítulo anterior sobre o contexto de construção do *self* do afro-brasileiro, o quinto capítulo busca apresentar, sucintamente, a estruturação e institucionalização do racismo inerentes à sociedade brasileira e os males dessa estruturação à população afro desse lugar, vítimas de sua própria cor. As comunidades e grupos sociais organizados, são espaços de convivência e de comunicação através dos quais, segundo Mead, o *self* é constituído, mas, o *self* do afro-brasileiro é construído imerso a um espaço de socialização estruturalmente racista, capaz de afetar sua saúde psicológica e, segundo diversas pesquisas científicas realizadas, o racismo afeta também a saúde física dos negros.

O sexto capítulo pretende uma análise acerca da necessidade da criação da Lei 10.639/2003 como alternativa educacional de minimizar o abismo social instaurado entre os afro-brasileiros e os brancos. Buscar-se-á compreender o modo de aplicação prática da lei nas salas de aulas de escolas brasileiras, através de questionários com algumas questões sobre o tema, enviados aos gestores(as) de escolas da cidade de Pelotas. O objetivo é entender os porquês do menosprezo cultural existente quando o assunto é cultura africana e a resistência por parte dos docentes no desafio de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira no dia a dia de sua sala de aula. Pretende-se

nesta investigação, analisar o modo como a cultura africana, pós-Lei, é implantada nas Instituições Educacionais.

O último capítulo apresenta a possibilidade de agregar todo o referencial teórico trabalhado até então, como subsídios de enfrentamento à discriminação racial, na tentativa de poder construir através de um “novo pensar pedagógico”, o legítimo reconhecimento étnico e cultural do afro-brasileiro, proporcionando a estes o desenvolvimento de seu *self* num ambiente de legitimidade.

Os conceitos apresentados na obra de George Herbert Mead e que levam, de modo exemplar, ao entendimento de que a conexão entre indivíduo³ e sociedade acontece na participação do sujeito⁴ nas atividades sociais que implicam interação e comunicação simbólica, são elementos centrais a partir dos quais se estrutura o *self* e diante do diagnóstico realizado através da trajetória do texto, o sétimo e último capítulo apresenta um prognóstico para se “pensar de novo” a Educação, mais precisamente os cursos de licenciaturas, na expectativa que venham contribuir para a formação de professores que, consequentemente atuarão na Educação Básica de nossas escolas. A formação adequada nesse âmbito, facilitará a construção de um novo pensar educacional, fundamentado numa epistemologia triangular.

Em outras palavras, uma educação que não descarta a cultura europeia, na qual está alicerçada a educação brasileira, mas, acrescenta num primeiro momento, a cultura africana e indígena, formando assim, os verdadeiros pilares sobre os quais a Educação brasileira deve ser pensada e desenvolvida. Trata-se da descolonialidade do saber e nesse horizonte, é fundamental termos claro o importante papel da escola na construção desse processo. A escola como “outro generalizado”, ou seja, como possibilidade de autenticidade na construção do *self* do afro-brasileiro.

3 A noção de Indivíduo como o que é absoluta ou infinitamente determinado foi utilizada com frequência pela metafísica moderna. Foi essa noção que permitiu a Hegel (e a muitos que seguiram seu exemplo) falar de “Indivíduo universal” sem incidir numa contradição de termos: “A tarefa de acompanhar o Indivíduo desde seu estado inculto até o saber devia ser entendido em seu sentido geral e consistia em considerar o Indivíduo universal, o Espírito autoconsciente, em seu processo de formação. (...) O Indivíduo particular é o Espírito não acabado: uma figura concreta em tudo, cujo ser determinado domina uma só determinação, estando as demais presentes apenas em esforço” (ABBAGNANO, N. 2014, p.639).

4 Hegel também vê no Sujeito como tal a capacidade de iniciativa ou o princípio da atividade em geral. “O Sujeito é a atividade da satisfação dos impulsos, da racionalidade formal, vale dizer, é a atividade que traduz a subjetividade do conteúdo (que nesse aspecto é o fim), na objetividade em que o Sujeito se conjuga com si mesmo” (ibidem, p. 1097).

CAPÍTULO I

A INFLUÊNCIA DA TEORIA HEGELIANA EM MEAD E O NASCER DA PSICOLOGIA SOCIAL

Allí donde esté la vida, es tu sitio.
Ama. Sueña. Fúndalo.
Porque no hay nada pequeño, pequeña,
que no se merezca el sol.

(Tejada Gómez)

A nossa Tese tem duas principais temáticas que movem as reflexões propostas: a) a individualização do sujeito na socialização, como fundamento na construção do *self*. b) a estruturação do racismo na sociedade brasileira e seus impactos no desenvolvimento do *self* do afro-brasileiro, considerados a partir dos conceitos do *Self* e do “outro generalizado”, em George Mead.

Para Mead, *ser um self, um si mesmo*, somente pode se concretizar através da interação social, das experiências compartilhadas com os outros. É perceptível que a autoconsciência consiste numa relação intersubjetiva, pois, o indivíduo se constitui em sociedade, numa relação simbólica que implica configuração de sentidos e de significados através da prática mediada pela linguagem. Trata-se de uma construção não como algo isolado no tempo e no espaço, ela se constrói no âmbito das ações e das relações do indivíduo com os outros e com o meio ambiente no qual está inserido.

Como já ressaltado, a consciência de si emerge por meio da, e, na relação com os outros, mediante a internalização dos papéis sociais e das expectativas generalizadas da comunidade de pertencimento e para que isso aconteça é preciso o indivíduo desenvolver o mecanismo de adotar a atitude ou o papel social do outro. Destarte, o afro-brasileiro enquanto herdeiro de um processo de deculturação, constrói o seu *eu* nessa perspectiva, adotando e internalizando os papéis sociais da comunidade de inserção. Em outras palavras, pode-se dizer que a *consciência de si* do afro-

brasileiro é constituída na relação com os outros indivíduos, porém, mediante uma cultura que lhes foi imposta, imersa em preconceitos. Segundo a linha de raciocínio do autor, a constituição do *self*, requer saber e poder expressar-se em termos da comunidade de pertencimento, e de assumir responsabilidades dessa comunidade, capazes de reconhecer suas próprias obrigações, enquanto distintas dos demais.

Na verdade, ao afro-brasileiro restou, na construção do seu *self*, adotar hábitos sociais de uma cultura eurocêntrica. Seus antepassados foram obrigados a deixar para trás suas matrizes, sua identidade, sua cultura, sequer a língua materna, podiam falar, tendo que aprender a língua portuguesa. Os afro-brasileiros são descendentes de uma história cultural apagada, suprimida e feito de forma deliberada pela ordem sistemática. Uma história que precisa então, ser reescrita com valorização e reconhecimento nacional.

1.1 Noções introdutórias da Tese

A metodologia da pesquisa bibliográfica viabiliza o desenvolvimento teórico do estudo, tendo como objetivo a conexão da discussão epistemológica com um conjunto de elementos metodológicos que visam referenciar o entendimento do conhecimento no cotidiano escolar, especificamente no âmbito de “outro generalizado”, na construção do *self* dos indivíduos. A pesquisa terá como fundamentação teórica para realização do estudo, como já citado na introdução, especialmente os conceitos do *self* e de “outro generalizado” trabalhados pelo autor norte-americano George Herbert Mead, buscando sustentação para o desenvolvimento do *self* do afro-brasileiro, a partir do contexto escolar, numa perspectiva de epistemologia triangular e o recorte temporal da pesquisa versa acerca do período da chegada dos negros africanos escravizados ao Brasil, ou seja, entre os anos de 1538 e 1542⁵.

O objetivo principal do estudo consiste em buscar correlacionar a teoria de Mead com questões sociais e educacionais da contemporaneidade brasileira, destacando as possíveis contribuições do autor para com a reinterpretiação de práticas e valores culturais étnicos-raciais vigentes. Para dar conta desse desafio, tem-se como marco teórico a obra póstuma de George

⁵ Na verdade, não existem registros precisos dos primeiros negros que chegaram ao Brasil. A tese mais plausível é a de que em 1538 Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria traficado para a Bahia os primeiros escravos africanos. (Portal Geledés “A história da escravidão Negra no Brasil”, 2020).

Mead; *Mind, Self and Society*, realizando uma análise dos conceitos do *self*⁶ e do “outro generalizado”⁷ desenvolvidos por este autor. Mead é um estudioso que pensa a escola como “outro generalizado”, ou seja, como espaço de possibilidades na construção do *self* que, em outras palavras, proporciona ao ser humano internalizar de modo consciente o mundo exterior e a suplantar a si mesmo, como consciência de si na socialização com o seu outro.

1.1.1 Sujeito de sociabilidade em George Mead

Para Mead, o “espírito” surge através da comunicação, através de um processo de comunicação social ou contexto de experiências e não no seu contrário. A sociedade humana, nessa perspectiva, não poderia existir sem o que o autor chama de “espíritos e *self*”. Vejamos;

sendo que, quase todos os seus traços mais característicos, pressupõem a possessão de ‘espíritos e *self*’ por seus membros individuais; mas, seus membros individuais não possuiriam espíritos e *self* se estes não tivessem surgido ou emergido do processo social humano em suas etapas inferiores de desenvolvimento, das etapas em que tal processo era simplesmente resultante das diferenciações e exigências dos organismos individuais envolvidos nele, nas etapas em que dependia totalmente daquelas” (MEAD, 1999, p. 229).

Nesse sentido, Mead ressalta a existência dessas etapas inferiores do desenvolvimento social humano, pois, os “espíritos” e o “*self*” a consciência e a inteligência, não poderiam haver surgido de outro modo, senão houvesse existido etapas prévias da existência do espírito e do *self* nos seres humanos. O autor está querendo chamar atenção para o fato da existência de alguma classe de processo social em desenvolvimento nas quais os humanos estivessem envolvidos e desse modo possibilitaria adquirir por parte destes o “espírito e o *self* dentro de tal processo. Na análise de George Mead;

a evolução ou desenvolvimento social e a autoevolução ou desenvolvimento são correlativos e interdependentes, uma vez que a pessoa surge do processo vital social. A teoria de George Mead versa sobre ratificar incessantemente que todo e qualquer tipo de organismo vivente tem um aspecto basicamente social e, nesse sentido os impulsos e necessidades biológicos ou fisiológicos fundamentais que se encontram na base da conduta; especialmente os de fome e o sexo, os relacionados com a nutrição e a reprodução, são impulsos e necessidades que, no sentido mais amplo, tem caráter social

6 Por razões de tradução, optou-se por manter o termo *self* no original, em inglês. Talvez no português a melhor tradução seria “*si mesmo*”, mas essa não representaria uma tradução fidedigna da palavra. Na versão traduzida para o espanhol, da obra citada; *self* está traduzido por “*persona*”.

7 Mead entende como *outro generalizado*: a comunidade ou grupo social organizado, que proporciona ao indivíduo sua unidade de pessoa.

ou implicações sociais, pois envolvem ou requerem situações e relações sociais para sua satisfação por qualquer organismo individual dado, e, de tal modo constituem o “cimento” para todos os tipos ou formas de conduta social, por simples ou complexas, toscos ou altamente organizadas, rudimentais ou bem desenvolvidas que sejam (*ibid*).

Em outras palavras pode-se dizer que o desenvolvimento da individualidade de qualquer pessoa está relacionada e é componente de um todo ou processo social mais amplo de experiências. É na experiência com o outro, na intersubjetividade, que se constrói o *self* e, portanto, essa relação, necessariamente precisa ser autêntica, verdadeira e, sobre esse prisma, o papel da escola se faz imprescindível.

Nesse horizonte, é preciso aclarar que a Educação como elemento de transformação social, de reinterpretação de conceitos, deva num primeiro momento, fundamentar-se numa epistemologia triangular que nos proporcione pensá-la inicialmente, a partir da cultura dos três continentes: África, Europa, América do Sul⁸, na tentativa da desconstrução da colonialidade e simultaneamente preocupando-se com a construção de alternativas hospitalares de reconhecimento da diversidade, objetivando um espaço de convivência harmoniosa. É uma proposta audaciosa, pois, mesmo após 132 anos de Abolição, o Brasil tendo a maior parte de sua população composta por descendentes da etnia africana, está entre os países que por trás de uma suposta Democracia racial, esconde um racismo tenaz. Nesse prisma, trata-se de evitar o condicionamento instrumental das formas de vida das pessoas negras.

Diante de tal diagnóstico social, o prognóstico ao qual nos dispomos defender volta-se para a implementação de um “novo olhar” pedagógico capaz de fazer da escola, realmente o espaço de possibilidades para a construção da consciência de si⁹ do afro-brasileiro, entendido pela perspectiva “meadiana”, de construção psicossocial do *self*. Com isso, acredita-se na desconstrução e reinterpretação de conceitos raciais enraizados, práticas raciais estruturadas e institucionalizadas na sociedade brasileira. Para a realização dessa agenda tem-se num primeiro momento, o propósito de 1) apresentar os principais conceitos da teoria de Mead, relacionados com 2) o desenvolvimento da identidade pessoal, a partir da 3) estruturação do *self*.

⁸ Por ser o Brasil, um país com 53,6% de sua população (2014) declarados pretos e pardos, segundo fontes do IBGE, o presente estudo tem como foco a implementação da cultura africana nos currículos escolares, juntando-se à cultura europeia, sob a qual se fundamenta a Educação brasileira. Não será abordada aqui a cultura indígena, originária desse lugar, no entanto, ela também constitui a proposta de epistemologia triangular.

⁹ Na perspectiva “meadiana”, pode-se dizer que consciência de si é quando sua própria experiência como pessoa é uma experiência que um recebe de sua ação sobre outros. Se converte um na medida que pode adotar a atitude do outro e atuar para si mesmo como atuam os outros (Mead, p. 192).

1.1.2 O ponto de partida da pesquisa

A tese tem como ponto de partida a análise de dois objetos que recebem destaque desde o início do estudo: o *self* e o racismo. O primeiro, como já mencionado, é um dos conceitos trabalhados por George Herbert Mead. Para compreender o pensamento do autor e sua teoria da psicologia social que consiste acerca de que a individualização do sujeito só é possível na socialização, como também os conceitos de *Self* e “outro Generalizado”, elaborados por ele, é necessário entender um pouco mais da obra e do contexto vivido pelo autor. A importância da teoria de George Mead para se pensar questões sociais é encontrada, posteriormente em obras de outros autores, como por exemplo Jürgen Habermas, um dos mais importantes filósofos da atualidade que em (1988), recorrendo a Mead, o reinterpreta com o olhar contemporâneo da teoria crítica, destacando-o como importante e atual autor para a elaboração de uma teoria crítica da sociedade. Diz Habermas;

No meu entender, a única tentativa promissora de apreender conceitualmente o conteúdo pleno do significado da individualização social, encontra-se em G. H. Mead. Ele coloca a diferenciação da estrutura de papéis em contato com a formação da consciência e com a obtenção de autonomia de indivíduos que são socializados em situações cada vez mais diferenciadas. Em Hegel, a individuação depende da subjetivação crescente do espírito, ao passo que em Mead ela resulta da internalização das instâncias controladoras do comportamento, que de certo modo migram de fora para dentro (HABERMAS, 1988, p. 185).

Mead, destacou-se nos círculos teóricos atuais por sua originalidade na abordagem da constituição social da consciência e do *Self* humano, a partir de uma matriz intersubjetiva e simbólica. No terreno filosófico, Mead foi um pragmaticista¹⁰, como homem de ciência, um psicólogo social. Mead não publicou nenhuma obra, porém, escreveu muitos artigos. Sua obra é póstuma, fruto de seus artigos e de anotações de seus discípulos,¹¹ como consta na introdução do texto.

10 - O darwinismo, o método experimental e a Democracia são as fontes da corrente pragmatista. Uma corrente defensora de que o sentido das coisas pode ser encontrado na sua utilidade ou efeito prático. A lógica pragmatista, é de que as pessoas com seus atos e ideias, só são verdadeiros se servirem para a solução dos problemas.

11 - A obra considerada núcleo de seu pensamento é *Mind, Self and Society*, publicada em 1934, editada e prefaciada por seu ex-aluno Charles W. Morris, filósofo e semioticista estadunidense, doutor em filosofia sob a orientação de George Mead. Charles W. Morris é o organizador da tradução para o português da obra “Mente, *Self e Sociedade*” de George Herbert Mead. Embora seja uma tradução da obra original, essa versão é referenciada no nome do organizador.

Em Mead havia um imenso desejo de encontrar significância e um sentido ativo e socialmente útil para suas ideias e anseios. Desse modo, influenciado por seu grande amigo Henry Castle, em 1887, Mead vai fazer filosofia na Universidade de Harvard (JOAS, 1985/1997). Neste período tem a oportunidade de interagir com o professor neo-cristão hegeliano Josiah Royce.

Como já enfatizado, Mead busca fundamentação para seu pensamento no filósofo alemão Friedrich Hegel e nesse aspecto, a teoria de Hegel exerce forte influência ao pensamento de nosso autor no sentido de Hegel não dirigir suas principais preocupações a aspectos da vida humana como a origem e inserção no mundo e sim, muito mais para o âmbito do direito, da história e da política, enquanto espaços da realização do homem em seu mundo, foco primordial para Mead (SOUZA, 2011). É do contato com a obra de Hegel que Mead tira sustentação para pensar o sujeito psicológico como peremptoriamente social.

A convite do pensador norteamericano John Dewey, um dos principais representantes da corrente pragmatista, referência na pedagogia moderna, Mead começa a atuar como professor do Departamento de Filosofia na cidade de Michigan. Ministrou cursos de psicologia fisiológica, história da filosofia e, sobre Kant e a teoria da evolução. Embasado nessa teoria buscou implicações para a psicologia, fazendo a relação entre um organismo e seu ambiente. A procura pela clarificação de suas ideias, resultou em um estudo aprofundado do pensamento de Hegel e para isso pode contar com a ajuda de dois colegas hegelianos: John Dewey e Alfred Lloyd.

Segundo destaca Charles Morris, na introdução de *Mind, Self and Society*:

se Dewey proporciona alcance e visão, Mead deu profundidade analítica e precisão científica. Se Dewey é a banda de rodagem e os raios da roda da pragmática contemporânea, Mead é o cubo disso. E ainda que em quilometragem, o aro da roda se desloque mais longe, não pode ir além, na linha de visão do que seu cubo. O pensamento de Mead, repousa intimamente, sobre umas poucas ideias básicas que foram refinadas e elaboradas durante muitos anos. Fiel a suas próprias palavras, a filosofia a que se dedicou cada vez mais em seus últimos anos foi uma elaboração, uma “generalização descritiva” das ideias básicas que representavam o mais seguro conhecimento pertinente que como homem de ciência, poderia obter (MEAD, 1999, p. 15).

O aumento no abstracionismo do pensamento de Mead e o foco de seu interesse na possibilidade de alcançar conhecimentos e valores objetivos, sem desconsiderar as inegáveis pluralidades e perspectivas individuais, tornou-se o núcleo da discussão de sua filosofia e de sua psicologia social. Em 1900, Mead, após seis anos como professor da Universidade de Chicago, onde trabalhou até seus últimos dias, começa a ministrar o Curso de Psicologia Social, termo este empregado por ele em primeira mão.

Em sua trajetória intelectual, Mead foi um estudante de Dilthey e Schmoller (JOAS, 1985/1997). Esse é um fator fundamental para entendermos melhor as “raízes” da intelectualidade de Mead. Por meio desses professores, Mead foi alertado para a existência de um conflito entre a psicologia explicatória (direcionada às ciências naturais) e a psicologia descritiva (com métodos interpretativos das ciências humanísticas), tendo Dilthey como principal expoente. Mead não compartilhava com nenhum dos lados e esse debate resultaria na separação entre o fenomenológico e a psicologia experimental (*ibid*).

Mead teve em John B. Watson, psicólogo estadunidense considerado o fundador do comportamentalismo e que fora aluno de Mead, o principal opositor da sua teoria. Ao se tornar presidente da *American Psychological Association* (APA), Watson lançou um manifesto behaviorista com o intuito de eliminar as noções de consciência, *self* e mente; rejeitava abstrações e direcionava a psicologia para o observável e sujeito à experimentação. Isso corrobora para a teoria "meadiana" cair no anonimato.

Todavia, George Mead, desenvolveu múltiplos conceitos para melhor compreender a relação entre indivíduo e sociedade, ampliando o campo de reflexão sobre o processo de interação social, atribuindo à linguagem o papel central para a formação do *self* e das gêneses constitutivas das identidades psicossociais.

1.2 Mead sob uma perspectiva habermasiana

Aspectos que sustentam a importância e atualidade do pensador norteamericano, podem ser encontrados em autores, dentre eles o já mencionado filósofo alemão, Jürgen Habermas (1988) que como dito, recupera-o e faz uma releitura de Mead apontando-o como importante autor para uma teoria crítica da sociedade;

Um outro mérito atribuído à Mead por Habermas, é de ter adotado certos motivos encontráveis em Humboldt e Kiergaard (HABERMAS, 1988), ao trabalhar o conceito da individualização não como a autorrealização de um sujeito auto-ativo e que se basta tanto na liberdade como na solidão, mas sim, como um sujeito que se constitui em um processo mediado linguisticamente na socialização e concomitantemente, pertencente a um processo constituinte de uma história de vida consciente de si mesma. Parece ser da teoria de Mead que Habermas aborda o

conceito de individualidade como algo que se forma em condições de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento mediado intersubjetivamente pela linguagem.

Habermas também vai à Hegel para compreender melhor o processo de individualização do sujeito. Ele diz que num horizonte escolástico, Hegel interpreta as etapas da construção do ser, como graduações da individualidade. Ele, a partir do processo da história mundial, volta-se à tendência da individualização progressiva do ser como as “figuras da natureza, formações históricas do espírito, sustentando que estas são tanto mais individuais, quanto mais elevada for a sua organização” (HABERMAS, 2002, p.185). Hegel aborda o conceito de “totalidade individual”, segundo Habermas, para aclarar que a simples multiplicidade de determinações predicativas, não consegue estancar a essência da individualidade.

O sociólogo que se depara com problemas dessa natureza, ressalta Habermas; “sente falta de um conceito equivalente, ele não tem um ponto de referência que o impeça de confundir processos de individualização com processos de diferenciação” (ibid). É nesse sentido que Habermas aponta a teoria de George Mead como fonte promissora de entender conceitualmente o conteúdo pleno do significado de “individualização social”. Segundo Habermas;

Mead coloca a diferenciação da estrutura de papéis em contato com a formação da consciência e com a obtenção de autonomia de indivíduos que são socializados em situações cada vez mais diferenciadas. Em Hegel, a individualização depende da subjetivação crescente do espírito, ao passo que em Mead ela resulta da internalização das instâncias controladoras do comportamento, que de certo modo migram de fora para dentro (ibid).

Na medida em que o sujeito cresce inserido num processo de socialização, ele internaliza aquilo que as pessoas de referência esperam dele e através da abstração, integram e generalizam múltiplas expectativas, inclusive as contraditórias, que segundo Habermas, faz com que surja uma capacidade de autocomando do comportamento, imputável individualmente.

1.2.1 A construção identitária do afro-brasileiro e o processo de socialização

Optou-se por fazer uso dos conceitos do *self* e do “outro Generalizado” de George Mead, no sentido de aproximar tais concepções com a realidade do afro-brasileiro e repensar o papel da escola nesse processo. Pretende-se, pois, a partir das constatações “meadianas” de construção do *self*, analisar como os afrodescendentes brasileiros respondem aos seguintes questionamentos: a) quem sou eu? b) Quem sou eu propriamente, isto é, que tipo de indivíduo? c) qual a razão de eu ser *este*?

Indagações como as acima citadas, Fichte responderia, diz Habermas, da seguinte forma: “Sou aquele que eu fizer de mim mesmo. Eu sou desde o momento que cheguei à consciência de mim mesmo, aquele que eu fizer de mim com liberdade, e sou isso pela razão de ser eu mesmo quem faz isso de mim” (HABERMAS, 2002, p. 193). Privados de liberdade por muito tempo, os afro-brasileiros perderam a raiz de sua identidade, a autonomia e as consequências desse processo deixaram sequelas para as gerações futuras, portanto, não sabemos quais respostas dariam à estas perguntas. Nesse sentido, ressalta-se o papel fundamental da escola enquanto possibilidade da (re)construção desse “eu” e, para isso, a teoria psicossocial de Mead é um elemento fundamental de análise.

Por outro ângulo, é possível que o pensamento de Mead, tenha influenciado Habermas a afastar-se dos estudos acerca da filosofia da consciência, aproximadamente na década dos anos 1960/1970, e, voltar-se intensamente a uma filosofia da linguagem, pois;

George H. Mead, reduz a instância-eu da filosofia da consciência a um “Me”, a um *selbst* que se põe apenas em contexto de interação, sob os olhos de um *alter*, tirando assim todos os conceitos fundamentais da filosofia da base da consciência e transportando-os para a linguagem (ibid, p. 196).

Em Mead, o “eu” contém um elemento central intersubjetivo, porque o processo de individualização do qual ele emerge, acontece através da rede de interações mediadas linguisticamente. Habermas ressalta que Mead, foi o primeiro a refletir sobre esse modelo intersubjetivo do “eu” produzido socialmente, enfatizando o enfoque performativo da primeira pessoa com relação à segunda e a relação de simetria do tu-me como núcleo para sua crítica da auto-relação do sujeito que se objetiva a si mesmo. Na perspectiva de George Mead o indivíduo, nessa ótica, deixa de perceber-se como objeto, condição do “mim” e passa a apoderar-se de si mesmo na condição do “eu”, assim, torna-se consciente de si, adquire desse modo o *self*.

1.2.2 O processo construtivo da identidade do sujeito

Mead volta à filosofia da consciência, porém, sob a luz da psicologia funcionalista de Dewey, primeiramente permeando interesses epistemológicos sobre o esclarecimento da subjetividade e da auto-consciência. Logo após, “numa sequência de artigos escreve sobre o acesso auto-reflexivo à consciência e da gênese da auto-consciência” (ibid, p. 205). Em um artigo

de 1913, intitulado “A Identidade Social”, Mead começa a esfera reflexiva a qual Fichte havia dado início, conforme pode-se compreender na citação a seguir;

O “Eu” que o sujeito cognoscente detecta em sua auto-reflexão, já aparece objetivado na forma de um “me” puramente observado. O “Eu” espontâneo, ou seja, o *Selbst* da auto-reflexão tem que ser posto antes do *Selbst* que foi transformado em objeto, porém, o Eu espontâneo não é dado na experiência consciente: Pois, no momento em que é representado, ele já passou para o caso-objeto e pressupõe um Eu que observa, porém, um Eu que só pode revelar-se perante a si mesmo ao deixar de ser sujeito para o qual o objeto “Me” existe (ibid).

Como afirma Habermas, a ideia com a qual Mead rompe esse círculo da reflexão objetivadora, impõem a passagem para o paradigma da interação mediada simbolicamente. Em Mead, a competência de falar consigo mesmo pressupõe automaticamente uma forma elementar de autorreferência. Habermas enfatiza ser esta a razão pela qual a análise “meadiana” versa acerca do nível pré-lingüístico da comunicação através de gestos.

Com respeito à subjetividade, chegamos ao resultado de que a grande guinada intersubjetivista provocada por George Mead, está no fato de a consciência que parece estar centrada no “eu” não ser imediata ou interior, todavia, a auto-consciência forma-se por meio da relação simbolicamente mediada que se realiza com o parceiro de interação, num viés de fora para dentro. A ideia de reconhecer-se no “outro” é o fio condutor no pensamento de Mead, trazendo a possibilidade da auto-referência por meio da participação de um “outro” que participa da interação. Ainda em Habermas, podemos destacar que;

Para entendermos corretamente (talvez melhor que ele mesmo) o pensamento de Mead, temos que respeitar a premissa segundo a qual a interação mediada por gestos ainda é comandada pelos instintos. Assim, nos círculos funcionais do comportamento comandado pelos instintos expressam-se significados ‘objetivos’ na perspectiva do etólogo observador, tais como, por exemplo: fuga, defesa, cuidado, reprodução, etc. É preciso entender também, nesse sentido objetivo a ‘interpretação’ que capta o respectivo comportamento próprio através da reação do outro organismo (ibid, 210).

Mead para esclarecer esse processo, precisou recorrer ao argumento de que ao gesto interpretado pelo outro é um gesto sonoro e através deste, ambos são afetados da mesma maneira e ao mesmo tempo, havendo assim, a possibilidade do primeiro organismo influir sobre si, do mesmo modo que influencia sobre o outro.

Passamos então à análise “meadiana” da construção do caráter social humano, acerca da perspectiva do modelo intersubjetivo de um “eu” produzido socialmente.

1.3 O caráter social humano e a importância da comunicação nesse processo

Para fundamentar o caráter originariamente social do ser humano, Mead ressalta a importância da linguagem no processo de desenvolvimento do *self* e este, possui um caráter distinto do organismo fisiológico da pessoa. Como afirma Mead, o *self* é algo que se constrói na socialização, não estando presente no nascimento. Ele se desenvolve no sujeito dado ao resultado de suas relações sociais como um todo e com os demais envolvidos no processo. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que a “inteligência das formas inferiores da vida animal, como grande parte da inteligência humana, não envolve uma pessoa” (MEAD, 1999, p.167).

O que ele está afirmado é que os sujeitos em suas ações do cotidiano, no mundo que aí está, ao qual estamos habituados de certo modo, não exige nenhum pensamento. Pode-se dizer, nessa perspectiva que,

os caracteres que nos rodeiam podem existir na experiência, sem ocupar seu lugar com relação ao *self*. Naturalmente, em tais condições um deve distinguir entre a experiência que tem lugar imediatamente e a nossa própria organização da mesma na experiência do *self* (ibid).

Em outras palavras, o que se está buscando compreender é que segundo o autor, o *self* não está necessariamente envolvido na vida do organismo, nem tampouco naquilo que chamamos de nossas experiências sensoriais, àquelas que fazem parte do nosso cotidiano, do mundo que nos rodeia, no qual agimos habitualmente. É possível, desse modo, distinguir o *self* do corpo, este último pode operar de forma bastante inteligente sem que haja um *self* envolvido na experiência, pois, na perspectiva de Mead, o *self* é algo para si e essa característica o distingue de outros objetos e também do corpo. Nesse horizonte, ressalta Mead;

É perfeitamente certo que o olho pode ver o pé, mas não vê o corpo como um todo. Não podemos ver as costas, podemos tocar certas partes dela, se somos ágeis, mas não podemos obter uma experiência de todo o nosso corpo [...] podemos perder parte do corpo sem sofrer uma séria invasão no *self* [...] O corpo não se experimenta a si mesmo como um todo, no sentido em que o *self*, de certo modo, entra na experiência da pessoa. O que quero destacar é a característica do *self* como objeto para si. Esta característica está representada pelo termo “*si mesmo*”, que é um reflexivo e indica o que pode ser ao mesmo tempo sujeito e objeto (ibid, p.168).

Destarte, entende-se que o *self* é inteiramente distinto de um organismo cercado de coisas e que atua com referência a tais coisas, inclusive partes de seu próprio corpo, pois, estas podem ser consideradas também objetos. Mead nos leva a questionarmos o fato de como é possível um indivíduo sair de si (experiencialmente) de modo a poder converter-se em objeto para si? Segundo

o autor, este é o problema psicológico essencial de ser *self* ou consciência de si. De acordo com o pensamento do autor, a solução é encontrada quando se recorre ao processo de conduta ou atividade social no qual o sujeito está imerso.

Em outras palavras, é de suma importância compreender que o sujeito se experimenta a si próprio como tal, não diretamente, mas indiretamente, a partir dos pontos de vistas particulares dos demais sujeitos individuais, participantes do mesmo grupo social, ou, mesmo do ponto de vista generalizado do grupo social ao qual pertence. Se converte em objeto para si, apenas quando adota as atitudes dos outros sujeitos para ele, dentro de um meio social ou contexto de experiência no qual ambos estão envolvidos. A partir dessa análise, Mead aponta para a importância do que denominamos “comunicação”, encontrada no fato de proporcionar uma forma de conduta na qual o sujeito e o organismo podem converter-se em objeto para si. Trata-se de um procedimento necessário para que o indivíduo realize suas reflexões e aja sob a perspectiva do seu “eu”.

1.3.1 O *self* como estrutura social

O *Self* enquanto que pode tornar-se objeto para si, é essencialmente uma estrutura social e surge na experiência social. Desse modo é construída a identidade da pessoa, que de certo modo proporciona a si, suas experiências sociais. Quando a individualização é formada (o “eu”), pode-se conceber uma pessoa absolutamente solitária. Mas é impossível conceber o surgimento da pessoa (eu), fora da experiência social. O processo social mesmo é o que determina; é responsável pelo surgimento do *self*, este não existe em separado desse tipo de experiência. Para Mead, o todo da estrutura do *self*, reflete a unidade do processo social na sua totalidade.

Nessa perspectiva, também é válido ressaltar, sob um prisma habermasiano, que na relação intersubjetiva o reconhecimento de todos os envolvidos, admite os demais sujeitos como coautores. Na construção do *self* do afro-brasileiro, é primordial que estes se sintam coautores do processo. Acerca disso, Pizzi ressalta ser importante observar que,

o emprego dos pronomes pessoais é fundamental. A gramática do sujeito pronominal requer uma equidade entre todos os sujeitos atores, na voz ativa. Às vezes o uso do pronome pessoal na terceira pessoa pode indicar um sujeito indesejável ou antissocial, aspecto que elimina a equidade entre todos os pronomes sociais (PIZZI, 2018, p. 1).

Tal constatação é concernente ao reconhecimento intersubjetivo, no qual todos os atores sociais possuem voz ativa. No entanto, a utilização do pronome pessoal na terceira pessoa

(singular ou plural), por vezes pode indicar um sujeito indesejado, ausente, indiferente, enfim, um sujeito na voz passiva, não deixando espaço para estes no desenvolvimento do processo de coautoria. Em outras palavras, nega-se assim, a condição de participantes enquanto sujeitos concernidos. O reconhecimento do sujeito coautor vincula-se a um sujeito pronominal, que como ressalta Pizzi, é reconhecido como um alguém na voz ativa (*ibid*, p.25). A fonte de inspiração para tratar dessas questões encontra-se em George Mead, que pode sucintamente ser entendida na sua célebre frase: “somos o que somos, graças a nossa relação com os outros” (MEAD, 1999, p. 381). Nesse sentido, pode-se fazer também, uma analogia com a significação da palavra africana *Ubuntu*, que na cultura Xhosa¹² significa “eu sou, porque nós somos”.

1.3.2 A comunicação linguística: elemento indispensável na integração social

Sob o prisma da comunicação mediada linguisticamente, Pizzi constata que de acordo com a teoria habermasiana;

A comunicação linguística de Mead, ressalta dois aspectos: “a integração social dos indivíduos que agem visando a um fim e a socialização de sujeitos capazes de ação” (2012, II, p. 10). [...] há em Habermas, uma constante alusão a tese a respeito de Mead. Ela aparece tanto na Teoria do Agir Comunicativo como em Pensamento Pós Metafísico. Sem entrar em detalhes, apenas deseja-se ressaltar a noção da importância da psicologia social de Mead, na configuração de um sujeito social e da socialização, bem como na questão das expectativas de comportamento e na identidade dos sujeitos capazes de ação (PIZZI, 2018, p. 25).

Seguindo a linha de pensamento de George Mead, a organização e unificação do grupo social é igual à de cada *Self* que emerge, dentro do processo social no qual tal grupo está envolvido. Acerca dessa concepção, faz-se necessário que na organização e unificação dos grupos sociais, todos os concernidos estejam representados e que sejam reconhecidos como sujeitos coautores.

Vimos em Mead que o processo social é o que determina a construção do *self*, porém, vale ressaltar que a unidade da mente, não é idêntica a unidade do *self*. A unidade da mente é, em certo

12 Os Xhosas são um grupo cultural sul-africano que enfatiza práticas tradicionais e costumes herdados de seus antepassados. Cada pessoa dentro da cultura xhosa tem seu lugar, que é reconhecido por toda a comunidade (Revista Raça, 2016).

modo, uma abstração da unidade mais inclusiva do *self*. A partir desses apontamentos apresentados por Mead, pode-se dizer que,

Agora se apresenta o problema de como surge, em detalhes, um *self*. Temos que destacar algo do fundo dessa gênese. Em primeiro lugar está a conversa de gestos entre animais, que envolve alguma classe de atividade cooperativa. Ái, o começo do ato de um é um estímulo para que o outro reaja de certo modo, enquanto o começo dessa reação se torna por sua vez um estímulo para que o primeiro adapte sua ação a reação em curso. Tal é a preparação para o ato completo, que ao final conduz à conduta, que é o resultado dessa preparação. No entanto, a conversa de gestos não envolve a referência do indivíduo, o animal, o organismo, a si mesmo. Não é o atuar de certa maneira o que provoca uma reação no organismo mesmo, embora se trate de conduta com referência à conduta de outros: Contudo, temos visto que existem certos gestos que afetam o organismo do mesmo modo que afetam a outros organismos e podem, portanto, provocar no organismo reações de igual caráter que as provocadas no outro. Aqui, pois, temos uma situação em que o indivíduo pode pelo menos provocar reações em si e replicar para eles, com a condição de que os estímulos sociais tenham sobre o indivíduo o efeito que provavelmente tenha no outro. Por exemplo, tal o que está envolvido na linguagem; do contrário, a linguagem como símbolo significante, desapareceria, posto que o indivíduo não obteria a significação do que ele diz (MEAD, 1999, p. 174).

O caráter peculiar encontrado no meio social humano está vinculado à atividade social humana e tal caráter se fundamenta no processo de comunicação, precisamente na relação triádica embasada na existência da significação: a relação do gesto de um organismo com a receptividade adaptativa por outro organismo enquanto sinalizador resultante do ato iniciado que segundo Mead, “sendo a significação do gesto, de tal maneira, a reação do segundo organismo a ele como tal ou como gesto” (*ibid*).

Como sublinha Herbert Blumer (1980), o interacionismo simbólico ou a interação simbólica é uma escola de teoria social, operante sob três premissas básicas: a) os sujeitos humanos agem na vida, a partir dos significados que as coisas¹³ representam para eles; b) os significados sob os quais os sujeitos agem no mundo são oriundos das interações sociais; c) esta premissa ratifica a segunda, ou seja, significados são manipulados por meio de processos interpretativos na medida que são utilizados pelas ações dos sujeitos.

1.3.3 A universalidade dos símbolos

Ao falarmos, por vezes agimos como se uma pessoa pudesse construir os argumentos em sua mente e, logo após, em palavras, transmiti-las a outra pessoa. Mas, de acordo com Mead,

¹³ Entenda-se “coisas” desde objetos físicos (mesa, cachorro, prédios, etc.), objetos sociais, como por exemplo, (minha mãe, professores, meu amigo) e objetos abstratos (liberdade, justiça, ética).

nosso pensamento está imbricado com alguma classe de símbolos. Por exemplo: quando pensamos em cadeira, tem que existir alguma classe de símbolo para ela, podendo este estar relacionado com a forma de cadeira ou com a atitude que adotamos ao sentarmos nela, mas para Mead o mais provável é que seja algum símbolo de linguagem que provoca essa reação. Essa classe de símbolos de significação tende a provocar essa reação e servir, nesse sentido, para outras pessoas. Se não for assim, não seria um processo de pensamento, afirma Mead.

Nesta perspectiva, certifica-se que os símbolos são todos universais e que não podemos dizer nada que seja absolutamente particular. Tudo que falamos e que tenha alguma significação, é universal. O pensamento se efetua por meio universais, interpretado de forma condutista e pode-se dizer ser o social como um todo e que aborda a organização e inter-relação dos envolvidos no mesmo. O pensamento sempre envolve um símbolo que provocará no outro a mesma reação que provoca no pensador e este símbolo é um “universal de raciocínio” e como vimos, de caráter universal. Nesse prisma, racionalidade significa que;

O tipo de reação que provocamos nos outros deveria ser provocado do mesmo modo em nós e que essa reação, por sua vez, deveria ocupar seu lugar, no tocante a determinar que outra coisa diremos e faremos. O essencial para a comunicação é que o símbolo desperte na pessoa de um o que desperta no outro indivíduo. Tem que ter essa classe de universalidade para qualquer pessoa que se encontre na mesma situação. Existe uma possibilidade de linguagem cada vez que um estímulo pode afetar a um indivíduo, como afeta ao outro (ibid, p. 177).

Além das constatações apresentadas, é importante também ressaltar que Mead destaca “outra série de fatores básicos presentes na gênese da pessoa, representados por atividades lúdicas e de esportes” (ibid, p.178). Para melhor compreendermos o que o autor está analisando a partir dessa esfera, far-se-á uma abordagem ao exemplo explorado por Mead quando este, busca explicar seu diagnóstico com relação a absorção dos papéis e da reação provocada na interatividade do eu com o outro. Para Mead, é possível observar nas crianças essa duplidade, quando envoltos em brincadeiras com seus “companheiros imaginários”, produzidos em sua própria experiência.

Nesta prática, as crianças organizam as reações que provocam no outro, como também a si mesmas. O jogar com um companheiro, segundo o autor, nada mais é do que “uma fase particularmente interessante do jogo atual. Todavia, estamos falando especialmente do jogo que antecede aos esportes organizados, trata-se de um jogo a algo.

Na análise de George Mead sobre o brincar e o jogar, enquanto elementos indispensáveis na formação da identidade do sujeito, além da participação nas atividades interativas e linguísticas, encontram-se duas ilustrações defendidas por Mead no processo de desenvolvimento da autoconsciência da criança, estando o “brincar” apontado como primeiro estágio, e o “jogar” como segundo estágio. Importante frisar que estes são distintos entre si” (MEAD, 1981, p. 284), mas, ambos consistem em fatores básicos na gênese do *self*.

Por outro lado, é perceptível que o jogo na condição de esporte, requer certa organização de unidade de ação por parte dos participantes. Há articulação e controle das reações do indivíduo, que envolvem todos os participantes da competição no mesmo processo. Assim, com a internalização da figura do “outro” forma-se, mediante processo de universalização, aquilo que Mead chama de “outro generalizado”. Destarte;

O brincar (play) antecede o jogar (game) há um procedimento regulado e normas. A criança deve adotar não somente o papel do outro, como ela faz no brincar, mas deve assumir os vários papéis de todos os participantes do jogo e governar suas ações de acordo com isso. [...] E essas reações organizadas se convertem no que denominamos de “outro generalizado” (*generalized other*), que acompanha e controla sua conduta. A presença desse outro generalizado em sua experiência é o que proporciona um *self* para si (ibid, p. 285).

A citação acima é imprescindível para que entendamos a lacuna existente na sociedade brasileira no que tange à formação do *self* do afro-brasileiro. Nesse aspecto, o “jogo” possibilita à criança realizar a experiência do apropriar-se das atitudes dos outros participantes de modo organizado, tendo a oportunidade de vivenciar diferentes papéis e de articulá-los com os demais integrantes, organizando as reações que provocam no outro (os) e também em si mesmas.

Quando dizemos ficar clara a lacuna com relação à formação da identidade do afro-brasileiro, em outras palavras, estamos querendo dizer que a criança negra vive imersa a uma sociedade dividida em classe superior e classe inferior, das quais os negros pertencem à segunda.

Supomos que possivelmente os preconceitos e dificuldades já vividos pelas crianças negras, desde o início da socialização, através dos jogos e brincadeiras infantis, como destacados na teoria de Mead, poderão culminar em sentimento de inferioridade e em uma construção identitária sem autoestima.

Nesse sentido, é fundamental o papel da família dessas crianças na desmistificação de conceitos estruturalmente construídos numa sociedade racista. É importante para a criança afro-brasileira a representatividade negra em todos os níveis sociais, de modo que ela possa entender

suas “gentes” sob um olhar positivo e promissor. Nesse sentido, ressalta-se imprescindível o espaço escolar como “outro generalizado”.

1.3.4 O jogo é sempre um “jogo a algo”

De acordo com Mead, a criança brinca(joga) espontaneamente de ser mãe, ser um policial, um professor, isto é, assumindo diferentes papéis, como costumamos dizer, sem preocupações com regras. E isso não é prioridade apenas na vida humana, Mead destaca que no mundo animal também acontece o que chamamos “jogo dos animais”. “Uma gata brinca com seus gatinhos; dois cachorros que brincam, se atacam e se defendem, num processo que se fosse levado em efeito, poderia transformar-se em uma grande briga” (*ibid*). Existe no jogo (brincar) dos animais, uma combinação de atitudes e de reações; algo que freia a intensidade da mordida, contudo, os cachorros não adotam o papel definido do outro no sentido que uma criança deliberadamente adota o papel do outro. Mead chama a atenção para essa tendência que nos ocupa nos jardins de infância, no qual, os papéis que as crianças assumem são convertidos em base para a Educação.

Ao se reportar ao jogo, Mead não está se referindo a “esportes”, pois, para ele, são coisas distintas. O simples jogo de uma criança, como esconde-esconde, por exemplo, não requer da criança o conhecimento exigido no esporte organizado. Neste a criança tem que estar preparada para adotar a atitude de todos os envolvidos no esporte, já no jogo de esconde-esconde, a criança não necessita mais do que a pessoa que persegue e as que são perseguidas. No esporte, precisa saber das normas para pressupor o que farão os outros e que atitudes eles tomariam. É preciso estar preparada para assumir o papel de qualquer dos jogadores de sua equipe, para continuar no jogo. Segundo Mead, não necessariamente precisa ter todos presentes na consciência ao mesmo tempo, mas em alguns momentos é necessário ter alguns em sua própria atitude. A organização no esporte requer que adotemos a atitude do outro para si, para saber como reagir de forma adequada.

Enfim, faz-se importante destacar que a sociedade humana depende, para a construção de sua forma distintiva de organização, do desenvolvimento da linguagem. A linguagem é um mecanismo que permite ao humano adotar a atitude do outro para si em qualquer situação social dada, reagindo e controlando sua própria reação explícita de acordo com a do outro. Esta seria uma relação de intersubjetividade entre sujeitos capazes, mediada linguisticamente, como apresenta Habermas em suas publicações. Vejamos a seguir, como Mead trabalha esses conceitos.

Por vezes, não raramente, na teoria de Mead, é possível encontrar apontamentos relacionados às condições sociais, sob as quais a pessoa emerge como objeto. Nesse prisma, o autor aborda dois exemplos: um no jogo e outro no esporte. Conforme vimos acima, ele apresenta tais exemplos a partir do ponto de vista das crianças, mas, segundo Mead, é possível também exemplificar a partir das atitudes dos povos primitivos dos quais nasce a civilização. O jogo, enquanto distinto do esporte, nesses casos, se encontra nos mitos e nos diversos jogos que os povos primitivos realizam, especialmente nas cerimônias religiosas.

Nesse processo, pode-se observar a distinção entre as atividades que correspondem à cotidianidade das pessoas com os objetos que as rodeiam e o processo de organização do jogo, na adoção da atitude do outro. Temos, de certo modo, o desenvolver da consciência de si. “O processo se desenvolve até converter-se em uma técnica mais ou menos definida e é dominado; entretanto, podemos dizer surgir de uma situação similar àquela em que as crianças jogam de ser pai, professor, vagas personalidades próximas a elas e que as afetam” (ibid, p.179).

Na dinâmica de adotar o papel do outro e interpretá-lo, dominam o desenvolvimento de sua própria personalidade. Faz-se importante observar a afirmação do autor, quando ele diz que o simples fato da necessidade da introdução de organização vinda de fora, por si só, supõe uma falta de organização nesse período experiencial na infância da criança. Na infância, costuma-se dizer que a criança ainda não possui uma pessoa desenvolvida. A criança reage de modo inteligente aos estímulos imediatos que a ela chegam, no entanto, estes estímulos não estão organizados, não organizam sua vida, como gostaríamos que fosse, como um todo. Mas, em comparação a isto, temos o esporte como tal, que requer uma organização desses papéis através de regras para que se possa jogar.

Na organização das atitudes dos envolvidos no mesmo processo, surge a figura do outro organizado. A esta comunidade ou grupo social organizado, que proporciona ao sujeito sua unidade enquanto pessoa, pode ser chamada de “outro generalizado”. Este é um importante conceito que devemos ter clareza quando formos buscar compreender a escola como “outro generalizado” e seu papel enquanto espaço de construção do *self* do afro-brasileiro, enfatizando que Mead deixa evidente que a atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade, na medida que intervém, como processo organizado ou atividade social na relação de experiência

com qualquer de seus integrantes. Compreender esse processo faz-se fundamental quando nos propomos a pensar de novo a Educação no Brasil.

1.4 *Self, Outro Generalizado e Preconceito Étnico-racial: uma abordagem a partir da perspectiva da teoria de Mead*

A análise de George Mead, nesta perspectiva, aguçou-me a refletir sobre a importância do “outro generalizado” enquanto escola, especialmente quando o autor ressalta que;

essa incorporação das atividades amplas de qualquer todo social dado, ou sociedade organizada, ao campo experencial de qualquer dos indivíduos envolvidos ou incluídos nesse todo é, em outras palavras, a base essencial e pré-requisito para o pleno desenvolvimento do *self* desse indivíduo, somente na medida em que adote as atitudes do grupo social organizado ao qual pertence, para a atividade social organizada, cooperativa ou para a série de atividades na qual esse grupo está ocupado, somente nessa medida desenvolverá um *self* completo ou possuirá o tipo de *self* completo que desenvolveu. E, por outro lado, os complexos processos e atividades cooperativos e funções institucionais da sociedade humana organizada são, também, possíveis somente na medida em que cada um dos indivíduos envolvidos nestes ou pertencentes a esta sociedade possam adotar as atitudes gerais de todos os outros indivíduos com relação a estes processos e atividades e funções institucionais, e ao todo social de relações e interações experienciais desse modo constituídas e que podem dirigir sua conduta de acordo com ele (ibid, p. 181).

Para além disso, Mead ressalta a possibilidade de objetos inanimados, não menos que outros organismos humanos, possam também constituir parte do “outro generalizado” e organizado no âmbito socializado em relação a determinado indivíduo humano, na medida em que este reaja a tais objetos socialmente, ou em uma forma social qualquer, através da utilização do pensamento. Segundo o autor, qualquer coisa, objeto ou série de objetos animados ou não, animais ou físicos para o qual atue ou, do que reaja, é um elemento no qual, para ele, está o “outro generalizado” e, quando adota as atitudes deste para si, se torna consciente de si como objeto ou como indivíduo e desse modo desenvolve um *self* ou a personalidade.

Faz-se relevante frisar que é na forma de “outro generalizado” que os processos sociais influem na vida dos sujeitos imersos a ele e que os realizam, ou seja, trata-se de uma forma com a qual a comunidade exerce o controle sobre as ações de seus membros individuais, sendo o processo social, fator determinante no pensamento do sujeito. Apenas diante do processo de adoção da atitude do “outro generalizado” para si, em uma dessas situações, é possível o pensar, pois, segundo Mead, somente assim pode dar-se o pensamento e, desse modo, se faz possível e

emergir de “um universo de raciocínio, como o sistema de significações sociais ou comuns que o pensamento pressupõem” (ibid).

1.4.1 O espaço de “outro generalizado” na formação do *self*

Frente a constatações desse tipo, absorve-se que o completo desenvolvimento do *self* do indivíduo se constitui não apenas por uma organização das atitudes sociais do “outro generalizado”, ou, grupo social organizado ao qual está inserido, mas também, do mesmo modo, as atitudes de outros sujeitos particulares, adotando-as e organizando-as e, em seguida, generalizando essas atitudes adotadas de outros sujeitos particulares, acerca de suas significações e inferências sociais organizadas. A organização das ações comuns ao grupo é o que compõem a pessoa organizada e uma personalidade porque pertence a uma comunidade e incorpora as instituições dessa comunidade para seu próprio comportamento.

O *self* do sujeito se desenvolve, como já mencionado anteriormente, somente na relação com os *selfs* dos outros membros de seu grupo social. Trata-se, portanto, de uma relação de intersubjetividade. Com relação a isso, destacamos novamente a importância da Escola nessa perspectiva, pois, a estrutura do *self* do sujeito, reflete a pauta de modo geral de conduta do grupo social ao qual pertence, assim como a estrutura do *self* dos demais envolvidos. Cada indivíduo tem que adotar também a atitude da comunidade, a atitude generalizada e, deve estar preparado para agir em suas próprias condições, como qualquer outro indivíduo inserido no mesmo grupo social.

Mead, se mostra fundamental quando aponta que não devemos esquecer de outra capacidade “a de replicar para a comunidade e insistir para que o gesto da comunidade mude. Podemos reformar a ordem das coisas, podemos insistir em fazer que as normas da comunidade sejam normas melhores” (ibid, p. 190). O sujeito possui, através do processo de conversação, o direito e o dever de interagir linguisticamente com a comunidade da qual faz parte, interagindo e buscando as mudanças necessárias. As transformações acontecem continuamente no nosso sistema social e, podemos fazê-lo com inteligência, porque pensamos.

Ainda sob essa perspectiva, Mead diz haver uma distinção comum entre a consciência e a consciência de si. Com relação à primeira estão determinadas experiências, tais como as dores, ou experiências de prazer e, com relação a consciência de si, Mead, diz estar relacionada a um reconhecimento ou aparição da pessoa como objeto. Contudo,

em geral se supõe que estes outros conteúdos conscientes também trazem uma consciência de si, que uma dor é sempre a dor de alguém, e se não existisse essa referência a algum indivíduo, não se trataria de dor. Há nisso um elemento de verdade sumamente definido, mas está longe de dizer o todo. A dor tem que pertencer necessariamente a um indivíduo, tem que ser de um, se quiser pertencer a um. A dor pode pertencer a qualquer um, mas, se pertencesse a todos, seria relativamente pouco importante. Suponho que é concebível que sob um anestésico, se produza uma dissociação das experiências de modo que o sofrimento de um já não lhe pertença, por assim dizer (ibid).

Em outras palavras, o que o autor está a mostrar-nos é que podemos sair da coisa, dissociá-las dos olhos que as veem e encontraremos talvez, as características do insuportável. Com isso pode-se dizer que o intolerável da dor, é uma reação contra a mesma, podendo ser impedido tal sofrimento. Existem inúmeros exemplos que se pode abordar com relação aos conteúdos dados e uma pessoa, no sentido de defender nosso reconhecimento dos conteúdos como possuidores de algum valor, distintos da pessoa e, em alguns casos, podendo ser separados absolutamente da pessoa. Falamos em dissociado, mas não de algo acima do limiar da consciência de nós mesmos.

Por outro lado, a consciência de si está definitivamente organizada acerca do sujeito, e isto, como vimos, não é simplesmente pelo fato dele estar inserido em um grupo social, no qual as ações dos outros sujeitos o afetam e vice-versa, mas, porque a sua experiência enquanto *self*, se constrói na medida que adota as atitudes de outro e reage para si mesmo, como o fazem os outros. A observação de George Mead é valiosa para esse estudo, quando constata que nosso corpo forma parte de nosso meio e, é possível ao indivíduo experimentar de seu corpo, assim como conhecê-lo, ter consciência dele e das sensações sensoriais, sem que para isso tenha consciência de si mesmo. Em outras palavras; sem adotar as atitudes dos outros para si. Para focalizar melhor o objetivo a partir dessa perspectiva, cito Mead;

Segundo a teoria social da consciência, o que entendemos por consciência é esse caráter e aspecto peculiar da experiência humana individual devido à sociedade humana, à sociedade de outras pessoas individuais que adotam a atitude de outros para elas. A concepção, ou teoria da consciência-fisiológica é, em si mesma, inadequada; necessita ser suplementada pelo ponto de vista sociopsicológico. A adoção ou experimentação da atitude do outro é o que constitui a consciência de si e não as meras sensações orgânicas das quais o indivíduo tem consciência que as tem experimentado. Até o surgimento de sua consciência de si no processo da experiência social, o indivíduo experimenta seu corpo, os sentimentos e sensações deste, simplesmente como uma parte imediata de seu meio, não como um corpo próprio, não em termos de consciência de si (ibid, p.192).

O *self* e a consciência de si precisam surgir para que, após, tais experiências possam ser identificadas ou mesmo relacionadas com o sujeito. De acordo com nosso autor, para que o

indivíduo se aproprie dessa herança, é necessário que o *self* se desenvolva dentro do processo social do qual é parte. A consciência de si proporciona o núcleo e a estrutura primária da pessoa, podendo dizer tratar-se, nesse sentido, de um fenômeno cognoscitivo antes que um fenômeno emocional. A partir dos três pilares, analisados por Mead; intelectualidade, internalização e dramatização interiores relacionadas ao indivíduo, assim como a conversação externa de gestos significantes que constituem a principal forma de interação entre aqueles pertencentes à mesma sociedade, encontra-se o que podemos chamar de primeira fase experiencial na gênese e desenvolvimento do *self*.

A essência da pessoa, como descreve o autor, é cognoscitiva, se constrói na conversação de gestos subjetivada que, por assim dizer, compõem o pensamento. Por esse motivo, a origem, a base do *self*, como as do pensamento são sociais. Para Mead, a organização da mente, o surgimento da consciência e a estruturação emergente do *self* estão pautadas na linguagem e na capacidade de comunicação humana. Hans Joas, um dos principais comentadores da teoria de George Mead, ao analisar a teoria antropológica “meadiana” e sua imbricação com a linguagem e com a comunicação, ressalta a originalidade do psicólogo norteamericano, apontando como central o conceito de “interação simbólica”. Vejamos a seguir como Mead desenvolve seu pensamento sobre os conceitos do “eu” e do “mim”, no processo de constituição do *self*.

1.4.2 O “eu” consciente do “mim” social

Mead não se detém a desenvolver a questão metafísica de como uma pessoa pode ser um “eu” e um “mim” simultaneamente. O que o autor investiga é a significação da distinção existente entre ambos conceitos. Diante disso, tenta responder à importante questão que emerge: Em qual momento, em que ponto da conduta aparece o “eu” frente ao “mim”? Nessa esteira, quando um sujeito assume sua posição na sociedade e se sente detentor de determinadas funções e privilégios, todo esse processo está se referindo a um “eu”, mas esse “eu” não é um “mim”.

O “mim” e o “eu” são indissociáveis, Mead os separa didaticamente para entendermos essas duas instâncias do *self*. O “mim” é a internalização do “outro generalizado” (da cultura, dos costumes, da tradição); o “eu” seria a forma espontânea do *self* reagir de modo autônomo e criativo a isso. Vale ressaltar que não há uma dicotomia. Se o *self* fosse cindido haveria problemas psicopatológicos.

O “eu” reage à pessoa (*self*) que surge, graças a internalização das atitudes dos outros, adotadas para si. Diante disso temos introduzido o “mim” e, reagimos a ele como um “eu”. Estes são fatos que nos levam a dizer não termos plena consciência de nós mesmos, pois, por vezes, nos surpreendemos com nossa própria ação e ao atuarmos é que adquirimos consciência de nós. O “eu” é segundo Mead, de certo modo, aquilo com o qual nos identificamos. A incorporação do processo constitui o maior problema de grande parte de nossa experiência consciente, pois, é algo não dado diretamente na experiência. Faz-se importante ressaltar que o organismo físico, nesse contexto, segue sendo uma “coisa”. O “eu” em contraste com o “mim” envolvido nas atitudes adotadas é algo incerto e, quando a reação se efetiva, então aparece mais claramente no campo da experiência, como imagem da memória. O ‘eu’ aparece na realidade, na experiência como parte de um “mim”.

A construção do “eu” no âmbito da intersubjetividade é uma diretriz, a qual considero de suma importância para pensar a hipótese da referida tese, quando se busca entender ou aclarar o contexto no qual o *self* do afro-brasileiro é constituído e encontra ancoragem nas palavras do autor, quando este diz;

O “eu” proporciona a sensação de liberdade, de iniciativa. A situação existe para nós, para que atuemos de forma consciente de nós. Temos consciência de nós e do que é a situação, mas jamais entra na experiência a maneira exata em que atuaremos, até depois de que tem lugar a ação. Tal é a base de que o “eu” não apareça na experiência no mesmo sentido que o “mim”. O “mim” representa uma organização definida da comunidade, presente em nossas próprias atitudes e provocando uma reação, mas a reação é algo que simplesmente acontece. Não há certeza com relação a ela. Existe para o ato, uma necessidade moral, mas não uma necessidade mecânica. Quando tem lugar, nos damos conta do que foi feito (ibid, p. 196).

As abordagens acerca do “eu” e do “mim” na situação, assim como os motivos de serem coisas separadas no processo comportamental e, o entendimento de que, mesmos separados no processo, devem estar juntos na perspectiva de serem parte de um todo, acredito estar esclarecido. O “eu” provoca o “mim” e ao mesmo tempo reage a ele. Juntos constituem uma personalidade, tal como emerge na experiência social. Não existiria um sem o outro, pois, o *self* é um processo social intersubjetivo que se realiza na imbricação destas duas fases distinguíveis. Nesse aspecto, é perceptível uma fusão do “eu” e do “mim”, que compõem a base para a estruturação do *self*.

Complementando o que foi descrito anteriormente, buscar-se-á abordar com mais afinco, a ação do “eu” em harmonia com a adoção do papel de outros pelo “mim”, processo necessário para o surgimento do *self*. Segundo Mead, há uma relatividade entre o indivíduo e seu entorno, tanto na

forma como no conteúdo. A teoria do autor busca trazer a forma na qual, dentro desse comportamento tem surgido o *self* e a mente. Uma relação dialética em que ao adotar o papel do outro pelo “mim”, é estabelecida uma situação a qual reage o “eu”, desse modo, tanto um quanto o outro (eu e mim), estão envolvidos no *self* e, ambos se respaldam mutuamente.

Mead faz uma análise da indissociável relação do “mim” e do “eu” na construção do *self*. Uma fusão sob outro enfoque; mediante uma comparação do objeto físico com a pessoa enquanto objeto social: O “mim” representa a situação na qual há o espaço da conduta e o “eu” é a reação à referida situação, no entanto, é preciso a organização das diferentes reações envolvidas no processo.

O que o autor está querendo dizer, por exemplo, é que embora os objetos de um ambiente estejam ali, a sua disposição; (as janelas, o livro, a mesa), eles são utilizados de acordo com o “emprego” que se faz de cada objeto. Os objetos físicos são utilizados para consumar o campo no qual é alcançado o objeto distante. O mesmo resultado se dá na perspectiva temporal, “quando alguém realiza um ato mais distante por meio de algum ato precedente que deve ser posto em prática previamente” (ibid, p. 279). Trata-se de uma organização que segundo o autor, funciona continuamente na conduta inteligente, organizamos o meio de acordo com o que precisamos fazer. No campo da mediação social, o processo é semelhante; somos o que somos, graças a nossa relação com os outros indivíduos, à atitude que adotamos deles para nós mesmos, o que de certo modo, estimula nossa própria reação.

Nesse sentido, como acontece tal “organização” para os afro-brasileiros, sendo que o processo consiste na relação com os outros, na internalização das atitudes dos outros, que adoto para mim e, a elas reajo enquanto um “eu”? Não se falaria aqui de um caminho de mão única? A internalização das atitudes do outro(os) acontece, mas a reação a esse “mim” internalizado, constituindo o “eu”, nem sempre, na perspectiva afro-brasileiro.

O ato mesmo de que está falando Mead, e ao qual chama de o “eu” da situação social, é o núcleo da unidade do todo, enquanto que o “mim” é a situação social que possibilita esse ato expressar-se. Os impulsos sociofisiológicos, comuns a todos os sujeitos humanos, fazem com que estes sejam direcionados a ingressar coletivamente, em sociedades organizadas ou então comunidades sociais, integrando-as e constituindo assim a base de tais sociedades. Esse processo, segundo Mead, do ponto de vista social, são perceptíveis em duas classes principais:

Os que conduzem a cooperação social e os que levam o antagonismo social entre os indivíduos; os que dão nascimento a relações a atitudes amistosas e os que produzem atitudes e relações hostis entre os indivíduos humanos envolvidos nas situações sociais (ibid, p. 282).

O autor emprega o termo “social”, em dois sentidos: um sentido amplo e outro mais rigoroso. Todavia, pode-se dizer que no sentido mais rigoroso e com conotação ética, para Mead, apenas são “sociais” aqueles que conduzem uma conduta social, os de primeira classe.

1.4.3 Compreendendo as duas classes mencionadas por Mead

Enquanto primeira classe, pode ser compreendida aquela composta por sujeitos que produzem amizade e cooperação entre os congruentes. A segunda classe de impulsos fundamentais ou tendências, no pensamento do autor, são antissociais na medida em que esses impulsos ou tendências, em si mesmos, são capazes de devastar toda a organização social humana, não podendo desse modo construir a “base” de nenhuma sociedade humana organizada.

No entanto, mesmo em um sentido amplo e não ético, não deixam de ser menos sociais do que a primeira classe dos referidos impulsos ou tendências de comportamento. Há, desse modo, impulsos ou inclinações de comportamento, universais comuns entre eles. Estes impulsos ou tendências, apontados por Mead, quando fundidos com os de primeira classe, e, controlados por eles, passam ser tão básicos para a construção da organização social humana quanto os de primeira classe, porém, apenas desempenham um papel menos significante em dita organização social e na determinação de seu caráter geral. Sob esta perspectiva, pode-se considerar que,

os indivíduos humanos adquirem consciência de si como tais, quase mais fácil e rapidamente em termos das atitudes sociais relacionadas e associadas com impulsos hostis (ou em termos de tais impulsos, enquanto expressados em ditas atitudes), que quando o fazem em termos de quaisquer outras atitudes sociais ou tendência de conduta enquanto expressadas por ditas atitudes. Dentro da organização social de um Estado ou nação, os efeitos “antissociais” destes impulsos são contidos e controlados pelo sistema legal que constitui um aspecto dessa organização; estes dois impulsos são convertidos nos princípios fundamentais em termos dos quais funciona o sistema econômico que é outro aspecto dessa organização, enquanto combinados e fundidos com impulsos humanos amistosos (ibid, p. 283).

Esta análise, entre tantas, é também uma contribuição muito importante do pensamento de George Mead, para fundamentar aquilo que buscamos, ou melhor, mostrar o sentido antissocial na construção do *self* dos afro-brasileiros. Sujeitos estes, que se veem imersos à classe que propaga o

antagonismo social, que faz com que tenham que enfrentar no dia-a-dia a invisibilidade, o desprezo, a sujeição e o racismo envolvidos nas situações sociais.

Nesse horizonte faz-se necessário desenvolver o caráter reflexivo da consciência de si, pois, ele possibilita ao indivíduo contemplar-se como um todo, desenvolver sua capacidade para internalizar as atitudes sociais dos outros, assim como também as do “outro generalizado” para si, dentro da sociedade da qual fazem parte. Esse conceito em Mead, diz respeito às instituições ou grupos organizados e, por isso podemos considerar, assim como o autor, que as escolas fazem parte dessa categoria. Desse modo, torna-se fundamental o papel dessas, na construção do *self* de cidadãos críticos e reflexivos capazes de compreender que as questões de melanina e cor de pele não definem caráter. O preconceito só existe porque é estrutural, por esse motivo a escola precisa possibilitar Educação para todos(as), pois, não há como pensar em uma educação unilateral, isso pouco significa nesse “avanço civilizatório”.

A internalização das atitudes do “outro generalizado” possibilita que “o indivíduo dentro da sua própria esfera experimental, incorpore a si mesmo como um todo objetivo, integrando e unificando conscientemente os diferentes aspectos de sua pessoa, para formar uma só personalidade consciente, coerente e organizada” (*ibid*, p. 284).

Destarte, as instituições ou grupos organizados, podem propor realizar de modo inteligente, reconstruções da pessoa ou personalidade, a partir de suas relações com o meio social dado, toda vez que esse meio requer tais reconstruções. Uma sociedade humana altamente desenvolvida e organizada, não é uma sociedade que menospreza, que discrimina e que classifica seus membros pela cor da pele, religião, poder aquisitivo ou grupo de pertencimento. Uma sociedade desenvolvida e organizada é aquela em que seus membros individuais estão imbricados em uma multiplicidade de maneiras distintas e complexas, mas que, mediante as quais, compartilham de interesses sociais comuns. Volto a citar o autor quando ele diz que;

As mudanças que introduzimos na ordem social em que nos encontramos envolvidos, também implicam necessariamente que introduzamos mudanças em nós mesmos. Os conflitos sociais entre os membros individuais de uma determinada sociedade humana organizada, que, para sua eliminação, requer reconstruções e modificações conscientes ou inteligentes dessa sociedade por ditos indivíduos de suas próprias pessoas ou personalidades. Assim, as relações entre a reconstrução social e a reconstrução da pessoa ou personalidade são recíprocas e internas, ou, orgânicas; [...] a reconstrução social e a reconstrução da pessoa ou personalidade são dois aspectos de um só processo: o processo da evolução humana (*ibid*, p. 285).

O progresso social humano, é dependente da clarificação e uso, por parte dos indivíduos, do mecanismo de consciência de si, sob forma de manter-se adaptados ao ritmo de tal reconstrução social. Para o autor, em um processo social organizado, a interdependência das relações humanas, que entrelaça os indivíduos entre si, no meio em que se encontram envolvidos, se faz cada vez mais intrincada, compacta e altamente organizada, na medida em que a evolução humana vai se desenvolvendo.

1.5 A indissociabilidade do “eu” e do “mim”

Sob a perspectiva do professor Renato Ferreira de Souza, que é membro do grupo de pesquisas interdisciplinar, com estudos voltados sobre identidade humana, a análise feita por Mead, com relação à gênese social de formação da personalidade, “coloca a referência a uma segunda pessoa como fundamental para qualquer autorreferência” (SOUZA, 2011). Para Mead, o elemento linguístico que tem origem com os gestos, símbolos e suas significações, validados num contexto intersubjetivo, compõem a base de construção do *self*. A ideia de *self*, como temos podido acompanhar, é capaz de promover a integração grupal, porém, afirmando a singularidade do indivíduo, constituída por dois elementos indissociáveis: o “eu” e o “mim” e, somente poderá emergir num contexto interativo, no qual o indivíduo poderá converter-se em *self*, adquirindo assim, a consciência de si mesmo.

Embasados na teoria de Mead, podemos dizer que o acesso ao “eu” é sempre mediado por um “mim”, uma consciência de si constituída através da introjeção das demandas, dos papéis e das perspectivas generalizadas da sociedade a qual pertence, como temos frisado com frequência no desenvolvimento do texto.

A estrutura básica que permite a emergência do *self* encontra-se na linguagem enquanto práxis comunicativa, um processo entendido por Mead (1903), como o *medium* que possibilita a internalização do outro, para posteriormente dar lugar ao “eu”. É plausível, nessa perspectiva, dizer que o sujeito se humaniza e se individualiza mediante processos de socialização, e, por esse motivo, a gênese do *self* é social. Como vimos, no pensamento de Mead, o *self* enquanto objeto para si mesmo, é essencialmente uma estrutura social e surge da experiência social, desse modo, é impossível concebê-lo fora de tal contexto.

Quando tentamos aproximar o conceito do *Self* em George Mead com a realidade, com o contexto do afro-brasileiro, percebemos as lacunas, a fragilidade na construção do *self* destes últimos, pois, o indivíduo somente se converterá em *self* na medida em que está apto a adotar para si, as atitudes dos outros (mim) e reagir enquanto um (eu). Esse processo social é o que constitui o *self*. Sendo os afro-brasileiros, herdeiros de um processo de deculturação e de aculturação, como se constrói essa relação? Como as Escolas e Universidades auxiliam nesse processo? Estas são questões que, no desenvolvimento da tese, buscar-se-á responder.

É possível perceber que a interação social e a adoção da atitude do outro são dois elementos fundamentais na construção do *self*. No entanto, para ter o entendimento desse processo como também de sua importância na construção do “eu”, faz-se necessário, como já mencionado, o mecanismo da linguagem enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento da pessoa.

1.5.1 O *Self* e o Corpo: duas faces da mesma moeda?

Para Mead, o *self* se distingue do organismo fisiológico, pois, o *self* é algo que tem desenvolvimento, não está presente no nascimento, e sim, surge do processo de experiência e atividades sociais. É resultado de um processo intersubjetivo, ou seja, das relações com os outros indivíduos que também se encontram dentro desse processo.

O *self* deve ser entendido como o resultado da imbricação entre o “eu” e o “mim” e, segundo o autor, deve ser compreendido tanto filogeneticamente como também ontogeneticamente. Filogeneticamente enquanto resultado da evolução da espécie humana e ontogeneticamente em termos de desenvolvimento de cada sujeito individualmente. Nesse sentido, o desempenho depende dessa relação entre o “eu” e o “mim”, na qual os sujeitos constroem e controlam seus atos a partir das normas sociais e da dimensão cultural na qual estão imersos.

Habermas diz que “seriam estas as bases do significado da individuação social, para pensarmos a formação da identidade ‘eu’, do tipo não convencional” (HABERMAS, 1988, p. 218). Para o pesquisador brasileiro, Renato Ferreira de Souza, “Sem essa relação entre o ‘mim’ e o ‘eu’, seria impossível pensarmos em identidade estática ou idêntica a si mesma” (SOUZA, 2011, p. 9).

Visto que Mead comprehende o processo originário do *self* a partir da conversação de gestos que evolui para uma comunicação significativa, diante do desenvolvimento do mecanismo

linguístico, ele associado ao processo de comunicação, apresenta, como analogia, o brincar e o jogar, considerados etapas do processo da gênese do *self*. O brincar e o jogar precedem a estruturação do conceito de “outro generalizado”, uma convenção universalizada da vontade coletiva da comunidade, que necessita ser internalizada por parte do indivíduo para que se torne um *self*.

Segundo o pensamento do autor, além da participação nas atividades interativas e linguísticas, existem outros dois procedimentos de fundamental relevância para a construção do *self* na infância: primeiramente o “brincar” e depois o “jogar” e Mead aborda essa questão na parte III de *Mind, Self and Society*, em que o surgimento do *self* é apresentado a partir da atuação da brincadeira e do jogo, e também a noção de funcionamento de “outro generalizado”. Para falar das condições sociais nas quais surge o *self* como objeto, o autor, como já ressaltado anteriormente, faz uso do exemplo, a partir do ponto de vista das crianças.

De modo natural, o processo se desenvolve segundo uma técnica e é controlado” (*Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2010). Havia-se mencionado anteriormente que, quando pequenas, as crianças brincam de ser pai, professor, enfim, personagens vagas que elas interpretam e papéis que elas assumem brincando. É interessante observar que essas personalidades adotadas pela criança, acabam por controlar sua própria personalidade. “Esse resultado é justamente o esperado no trabalho de Jardim de Infância” (ibid). “Neles os caracteres de vários seres vagos são organizados numa relação social de um para com o outro, de forma a construir o caráter da criança pequena” (MEAD, 1896/97). No brincar, a criança expõe uma organização vinda de fora, o que deixa claro a falta de “organização” nesse período da experiência infantil.

1.5.2 O brincar e o jogar como espaços de descentralização do sujeito

Embora muitos pensem o contrário, existe uma diferença fundamental entre o brincar e o jogo. No jogo a criança deve ter uma atitude igual à de todos os outros envolvidos, algo que não está presente no brincar e, o jogar, atividade em equipe, representa um avanço em relação ao brincar individual, pois, abre espaço para a participação do outro, da cooperação social, como também promove a descentralização de si mesmo. Nesse aspecto;

as atitudes dos outros jogadores, assumidas pelo participante, organizam-se em uma espécie de unidade e é essa organização que controla a resposta do indivíduo. O exemplo é de uma pessoa jogando basebol. Cada um dos atos dessa pessoa é determinado pela

presunção da ação das outras que estão jogando o mesmo jogo. O que ela faz é controlado pelo fato de ser apenas uma com as outras, do time, ao menos enquanto as atitudes de todos afetam a própria resposta particular da pessoa. Chegamos a um “outro”, que é uma organização de atitudes de todos os envolvidos no processo (ibid, p. 140)

A comunidade ou grupo social organizado, dá ao individual a unidade de *self*, o que segundo Mead, pode ser denominado de “outro generalizado” (*generalized other*) e, a atitude do “outro generalizado” é a atitude da comunidade como um todo, desde que haja a efetiva participação dos envolvidos. O autor entende que;

se um dado indivíduo humano vai desenvolver um *self*, no sentido pleno, não é suficiente que ele adote as atitudes dos outros indivíduos para com ele próprio e de uns para com outros, tal qual se dá no processo humano social, nem transportar esse processo social como um todo para a sua experiência individual: ele deve da mesma forma que adota as atitudes dos outros indivíduos para com ele próprio e de uns para com os outros, adotar, também, as suas atitudes para com as várias fases ou aspectos da atividade social ou do conjunto de compromissos sociais, nos quais, como membros de uma sociedade organizada, ou de um grupo social, todos estão engajados, ele deve então, através da generalização das atitudes individuais, dessa sociedade organizada ou grupo social, como um todo, agir no sentido de realizar os diferentes projetos sociais, que, em um dado momento o grupo realiza, ou no sentido de realizar as diversas fases maiores do processo social geral que constitui a vida do grupo e da qual esses projetos são manifestações específicas (MEAD, 1992, p. 133).

Em outras palavras, é na função de “outro generalizado”, que a comunidade exerce controle sobre a conduta dos membros individuais, pois, é desse modo que a comunidade ou, o processo social, ressalta Mead, entra como fator determinante no pensamento do indivíduo.

A noção de “outro generalizado” é fundamental para que se compreenda a dinâmica dos atos sociais no pensamento de Mead. Para o autor, além do outro imediato participante do processo de interação, é necessário considerar o papel do “outro generalizado”, que corresponde ao grupo social na sua totalidade, envolvendo comportamentos e valores inerentes e naturalizados na sociedade. A formação do sujeito ocorre quando este consegue ver-se a si mesmo como objeto de reflexão. Trata-se de um processo que Mead denomina “comunicação triádica”, pois se desenvolve através da interação reflexiva entre as três dimensões simultaneamente subjetiva e objetiva: o *I* e o *me* (que constituem o *self*) e o “*generalized other*”.

1.6 A distinção entre o self e o corpo

Na seção anterior buscou-se mostrar o porquê da impossibilidade de dissociação entre os conceitos “meadianos” do “eu” e do “mim”. Nessa seção, tratar-se-á da abordagem sobre a

distinção existente entre o *self* da pessoa e o próprio corpo. Nesse sentido, diz Mead: “o *self* não está necessariamente incluído na vida do organismo, tampouco no que denominamos de ‘nossas’ experiências sensoriais (experiências no mundo que nos rodeia) e para o qual temos reações habituais” (MEAD, 1992, p. 167). O que o autor está querendo ressaltar é que podemos fazer a distinção entre o *self* e o corpo. Para ele, o corpo pode existir e operar de modo sumamente inteligente sem que haja um *self* incluído na experiência.

Na perspectiva habermasiana, pode-se dizer que “o meu corpo enquanto meu corpo, encontra-se num mundo compartilhado intersubjetivamente, de tal modo que os mundos vitais habitados coletivamente encontram-se engrenados, entrecruzados e entrelaçados com o texto e o contexto” (Habermas, 2002, p. 93). O que George Mead ressalta é que, mesmo diante dessas constatações, ainda assim, o *self* é algo distinto do corpo. Desse modo, pensando a problemática voltada acerca da relação do *self* do afrodescendente com o seu contexto, podemos ratificar o que estamos buscando compreender, ou seja, que existe uma distinção marcante entre o corpo e o *self* de um afrodescendente: corpos inteligentes e capazes imersos em um contexto distorcido enquanto espaço de fundamentação para a construção legítima do seu *self*.

O *self* tem a característica de ser um em si e isso se distingue de outros objetos e do corpo. O que Mead destaca, é a característica do *self* como objeto para si na medida que é capaz de refletir-se a partir da internalização da ação internalizada de um outro. Tal procedimento pode-se compreender por uma característica representada pelo termo *si mesmo*. Trata-se de uma reflexão e indica aquilo que pode ser ao mesmo tempo, sujeito e objeto, porém, este tipo de objeto é distinto de outros objetos, segundo o autor, pode ser distinguido como “consciente”, ou seja, uma experiência com a própria pessoa, uma experiência da própria pessoa, supondo-se que a consciência possua de algum modo, essa capacidade de ser objeto para si mesma.

O *self* é, portanto, distinto de um organismo rodeado de coisas e atuando em conformidade com essas coisas, inclusive com partes de seu próprio corpo; o *self* é construção intersubjetiva. Nessa perspectiva, a pergunta inquietante é: como pode o sujeito sair fora de si (experiencialmente), de modo a poder converter-se em um objeto para si? Aqui está o principal impasse psicológico essencial do ser *self* ou consciência de si. A solução do problema, segundo Mead, está no processo da conduta ou atividade social em que o sujeito está inserido;

O aparato da razão não seria completo, ao menos que se lançasse a si mesmo a sua própria análise do campo da experiência; ou ao menos que o indivíduo se localizasse no mesmo campo experencial das outras pessoas individuais com as quais atua em qualquer

situação social dada. A razão não pode tornar-se impessoal a menos que adote uma atitude objetiva, não afetiva, para si; do contrário, teremos simplesmente a consciência, não a consciência de si (MEAD, 1999, p. 169).

O sujeito se experimenta a si mesmo como tal, não diretamente, mas sim, indiretamente, a partir das experiências particulares das experiências dos outros membros individuais do mesmo grupo social, desde o ponto de vista generalizado deste grupo social ao qual pertence. Nessa perspectiva, o afro-brasileiro por pertencer a uma sociedade “pensada por brancos e para brancos”, de acordo com o citado acima, vivencia tal experiência de si mesmo, não de maneira autêntica.

Ao entrar na própria experiência como pessoa ou indivíduo, há uma conversão em objeto para si, quando adota as atitudes dos outros sujeitos para ele dentro de um meio social, no contexto de experiências no qual todos estão inseridos.

1.6.1 O processo de comunicação e a relação com a objetivação do sujeito

Mead aponta para a importância da comunicação como elemento que proporciona um modo de conduta na qual o organismo ou o sujeito pode converter-se em objeto para si.

Esta é uma classe de comunicação que Mead, somado a seus parceiros de pesquisa analisaram e enfatizam que a comunicação da qual estão tratando, não é a comunicação entre animais não humanos, como por exemplo o cacarejar da galinha com seus pintinhos, mas, sim da comunicação humana, dirigida não somente aos outros, mas também ao indivíduo mesmo.

Como já mencionamos, o *self* enquanto objeto para si, é fundamentalmente uma estrutura social e surge na experiência social, após surgido, o *self* de certo modo proporciona a si mesmo suas experiências sociais e assim, podemos conceber uma pessoa solitária (indivíduo), mas, é impossível o surgimento do *self* fora da experiência social. Destarte,

descobrimos o que vamos dizer, o que vamos fazer, dizendo e fazendo, e no processo controlamos continuamente o processo mesmo. Na conversação de gestos, o que dizemos, provoca certa reação no outro que, por sua vez, muda nossa ação, de modo que nos separamos do que começamos a fazer, devido a réplica feita pelo outro. A conversação de gestos é o começo da comunicação (ibid, p.171).

A experiência social é o que determina a proporção do *self* que entra em comunicação e este processo social é responsável pela construção do *self*. O “eu” não existe separado desse procedimento, desse tipo de experiência. O sujeito completo, com consciência de si, reflete a estrutura e a unidade do processo social no qual está inserido. Nesse sentido, pode-se dizer que

uma nova compreensão do processo educacional brasileiro a partir de uma epistemologia triangular não é tarefa fácil, mas é tarefa urgente.

Ao caráter social da vida, Mead denomina de sociabilidade (*sociality*)¹⁴. Para fundamentar o caráter essencialmente social do ser humano, como já salientado anteriormente, o autor recorre a uma analogia entre a sociedade humana e a sociedade de outros animais, como a sociedade dos insetos, e entre outros animais vertebrados. O autor afirma que todas as sociedades, todas as formas sociais de vida estão pautadas em relações sociais e a diferença entre elas encontra-se na capacidade de comunicação simbólica dos humanos e de sua participação intencional em projetos comuns. É necessário para a construção do *self* que o sujeito reaja a si mesmo, e isso, para Mead, é a classe de conduta social que proporciona e, dentro da qual emerge o *self*.

Na perspectiva “meadiana”, do mesmo modo sociofisiológico como o indivíduo humano adquire consciência de si, adquire também consciência de outros indivíduos e ambas são igualmente fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento organizado da sociedade ou grupo social a que pertence. Nesse horizonte, o que se pretende é saber como essa aquisição da consciência de si e da consciência dos outros acontece para com o afro-brasileiro, sendo o procedimento de intersubjetividade comunicativa e de interação social, fundamentais para tal construção e como é sabido, infelizmente, que o afro-brasileiro foi e ainda o é visto com inferioridade em muitas das esferas das relações sociais.

Para o autor, o princípio para a organização social humana é o da comunicação que requer a participação do outro e é nesse processo intersubjetivo, que emerge a consciência de si (através do outro). Trata-se de uma participação viabilizada, devido a comunicação que os animais humanos, nas palavras do autor, “estão em condições de realizar”, uma comunicação distinta da encontrada em outras formas de sociedades que não possuem esse princípio.

Graças à capacidade de adotar o papel do outro, o indivíduo adquire condições de voltar para si e, de certo modo, administrar seu próprio processo de comunicação. A citação a seguir corrobora com a análise do contexto de construção do *self* do afro-brasileiro. Vejamos,

E é esse controle da reação do indivíduo mesmo em virtude da adoção do papel do outro, o que proporciona o valor desse tipo de comunicação desde o ponto de vista da organização da conduta no grupo: Leva o processo de atividade cooperativa mais longe do que pode ser levado no rebanho como tal, ou na sociedade de insetos. E é assim como o controle social, enquanto funciona em termos de autocritica, se exerce tão íntima e

¹⁴Trata-se de um conceito que requer situar a evolução humana a partir de bases naturais.

extensamente sobre a conduta individual, servindo para integrar o indivíduo, com suas ações com referência ao processo social organizado da experiência e a conduta no qual ele está envolvido (*ibid*, p. 247).

Nessa perspectiva, a autocrítica é crítica social e a conduta controlada pela autocrítica, consequentemente é conduta controlada socialmente. No entanto, a organização da comunidade consciente de si depende que os indivíduos adotem a atitude dos outros indivíduos e, na medida em que o processo vai se desenvolvendo, ou melhor, “quando um homem adota a atitude de um indivíduo do grupo, tem de adotá-la em sua relação com a ação dos outros membros desse grupo e se quer adaptar-se por completo, terá de adotar as atitudes de todos os implicados no processo” (*ibid*, p.248). Se a organização da comunidade consciente de si depende que os indivíduos adotem, internalizem as atitudes dos outros, deixa bastante complexo se pensar em termos de organização de comunidade ou grupos em que os afrodescendentes são discriminados. Nesse aspecto faz-se importante frisar os grupos de resistência, chamados Grupos de Movimento Negro que surgem na luta política por reconhecimento e dignidade desse povo, intrínsecos na nossa cultura (na música de Jorge Bem, Gilberto Gil, Jorge Aragão, WD, no rap e na literatura, como nos livros de Conceição Evaristo).

1.6.2 A universalização do processo comunicacional

É importante ressaltar que na teoria de George Mead, o processo de comunicação é de certo modo, mais universal que outros processos cooperativos, tais como o processo da religião, ou, o econômico. O processo da comunicação é o meio através do qual as ditas atividades cooperativas podem ser realizadas na sociedade consciente de si. No entanto,

não existe nenhum campo do pensamento, enquanto tal, que possa simplesmente funcionar por si mesmo. O pensamento não é um campo ou um reino em que há algo que comunicar, em que exista um processo cooperativo, em que possa utilizar-se socialmente o que é comunicado. Há que supor essa classe de situação cooperativa afim de chegar ao que se denomina “o universo do raciocínio”. Tal universo do raciocínio é o veículo para todos esses distintos processos sociais, e nesse sentido, é mais universal que eles, mas não é um processo que por assim dizer, funcione por si mesmo (*ibidem*, p. 250).

Mead chamou atenção para essa questão, pois, a filosofia e os dogmas que ele acompanhava, estabeleciam “um processo de pensamento e uma substância pensante que é o antecedente desses processos dentro dos quais se realiza o pensamento” (*ibid*). No entanto, na perspectiva do autor, o pensamento não é outra coisa do que a reação do indivíduo frente a atitude

do outro no vasto processo social em que estão imbricados e o resultado, a direção da ação antecipatória, um mesmo por meio das atitudes dos outros que um adota. Sendo que nisso consiste o processo do pensamento, e, na perspectiva do autor, este não pode funcionar por si mesmo.

Nessa perspectiva, o processo de comunicação não pode ser estabelecido como algo existente por si, ou como uma pressuposição do processo social, mas, o referido processo deve ser pressuposto com a finalidade de tornar possível o pensamento e a comunicação. Embora seja possível projetar uma sociedade para o futuro, através do pensamento, como foi mencionado acima, esta não é a realidade de uma sociedade que discrimina e inferioriza pessoas pela descendência étnica.

Antes de passarmos para o próximo capítulo, faz-se importante destacar a crítica de Habermas a Mead. O filósofo alemão diz que,

Mead considerou a individualização social somente pelo ângulo da individuação progressiva. No seu entender, as sociedades modernas sobrecarregam o indivíduo com decisões que exigem uma identidade-eu pós-convencional, tornando necessária, assim, uma radicalização da auto-compreensão prática do ator, a qual já está sempre pressuposta no uso da linguagem, orientada para o entendimento. Contudo, a realidade é outra. Os processos de individualização social não se desenvolvem de modo linear. Os processos complexos revelam-se sob aspectos confusos e contraditórios. E estes só podem ser diferenciados adequadamente se interpretarmos os conceitos básicos convencionais da sociologia à luz da teoria da comunicação, que Mead desenvolveu primeiro num outro enfoque metódico (HABERMAS, 2002, p. 227).

Tanto num enfoque ou outro, a hipótese de tese se ratifica. Em outras palavras; o contexto no qual se desenvolve o *self* do afro-brasileiro apresenta lacunas a serem preenchidas e, os conceitos do *self* e do “outro generalizado” desenvolvidos pelo psicólogo norteamericano são primordiais para uma nova compreensão desse processo, o qual, como ressalta Habermas, não se trata de um processo linear.

CAPÍTULO II

DIÁLOGO COM OS TEMPOS MODERNOS: A ESCOLA, O “RECONHECIMENTO SOCIAL” E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO AFRO-BRASILEIRO

“¿Quién soy si soy? ¿Soy el que está durando?
¿Soy o que ha partido o el que está llegando a su ser, a su uso
infinito de estar sólo estar?
¿Cuándo polvo me habita? Y aún, ¿cuánto barro?
¿Qué de mí está enterrado? ¿Hasta qué edad de olvido?
¿Quién me dejó olvidado en esta eternidad?”

(Los telares del sol, p. 35)

Dando continuidade à análise do procedimento apresentado por Mead, com relação à identidade do sujeito, neste capítulo buscar-se-á correlacionar as concepções psicossociais de Mead sobre a construção da identidade intersubjetiva do sujeito com o meio educacional, buscando compreender a análise do autor sobre o nobre papel das escolas e das Instituições Sociais, enquanto “outro Generalizado” (grupos socialmente organizados), no espaço social, voltado para a construção e desenvolvimento da individualização do sujeito.

Na defesa da emergência de uma reconstrução político-pedagógica para a Educação brasileira, encontrou-se no pensamento do autor norte-americano, sustentação teórica para a ideia central da tese, em outras palavras; cientes do processo da individualização na socialização, a partir de uma perspectiva “meadiana”, a escola precisa ter claro a importância de seu papel social enquanto espaço de possibilidades para todos, sem distinções culturais. Enfim, é necessário o resgate da cultura africana para a construção do *self* do afro-brasileiro, pois, o esquecimento das origens, “torna o sujeito incapaz de apreciar com justeza o que é vital para uma pedagogia emancipatória” (PIZZI, 2018, p.5).

As posições antibehavioristas de George Mead e seu interesse acerca das relações entre a mente e a linguagem o fizeram um autor chave para se compreender melhor a representação, a formação do *self* e a inseparabilidade entre as dimensões individual e social do sujeito moderno e o comportamento humano. Como mencionado anteriormente, no Brasil, ainda é um autor pouco

estudado e no mercado editorial, raras são as traduções dos escritos de Mead para o português. Todavia, pretende-se, neste capítulo, a partir dos principais conceitos desenvolvidos pelo autor, apontar a relação e a ubeidade dos mesmos para o campo da educação, especialmente a aproximação destes com o papel da escola.

Na Universidade de Chicago, Mead e John Dewey mantiveram estreitas relações intelectuais e Dewey reconhecia no amigo uma acurada percepção para os problemas sociais, a partir de uma perspectiva inédita e promissora. Para Dewey, a originalidade no pensamento de Mead, deriva do fato de que este “tinha o poder de observar os elementos comuns, os quais são ignorados precisamente por seres comuns” (DEWEY, 2002, p. 89).

Em tempos contemporâneos, como vimos no capítulo anterior, Habermas é um dos pensadores que retomou e utilizou largamente os escritos de Mead, (re)posicionando-o como um autor fundamental para as ciências humanas, principalmente com respeito à teoria da comunicação e o interacionismo simbólico. Habermas, como vimos, aponta a originalidade de George Mead no fato de propor a compreensão do processo de individualização exclusivamente por meio da socialização (HABERMAS, 2002, p. 219).

Nessa esteira, buscar-se-á na teoria de Mead, especialmente nos seus conceitos e na afirmação de que a construção da individualização se dá na socialização, assim como, em sua análise sobre o papel social da “escola” nesse processo; embasamento para correlacionar a escola, enquanto “outro generalizado”, com a questão do “reconhecimento social”, para se pensar o processo identitário do afro-brasileiro, considerando que “a influência do ambiente é exercida sobre o indivíduo e a adaptação deste, resulta das influências do ambiente sobre ele” (MEAD, 1999, p. 55).

2.1 A Comunidade, as Instituições Sociais e o papel da Escola

Não poderíamos deixar de abordar na teoria de George Mead, as questões relacionadas aos grupos sociais e suas relações com as instituições sociais, analisadas de modo brilhante pelo autor e que, auxiliará na explanação, interpretação e entendimento das “atitudes sociais generalizadas” fundamentais na construção do *self*. Segundo Ferreira de Souza;

o aumento do ‘abstracionismo’ no pensamento de Mead e a concentração do seu interesse na possibilidade de atingir valores e conhecimentos objetivo levando em conta a pluralidade inegável das perspectivas individuais, em que estes valores humanísticos seriam imensamente ameaçados, tornou-se o cenário principal para discussão de sua filosofia e de sua psicologia social (SOUZA, 2006, p.55).

Destarte, não há dúvidas que a realidade social não é caracterizada apenas simbolicamente, tal simbolismo não se resume meramente àquilo que é textual, discursivo ou linguístico. Para Mead, existem práticas que vão além dessa perspectiva simbólica, responsável pela produção de sentido e significado e, os objetos fazem parte dessa imbricação. No entanto, podemos nos perguntar “Que elementos podem caracterizar tal propedêutica”? Como é possível interpretar tais práticas? E o mais instigante; como se relacionam com a produção do social?

A todas essas questões, a melhor resposta parece estar na formulação de uma cultura material, cuja revisão da proposta, consta da análise de George Mead, na qual se pode observar como a relação do *self* com o mundo físico se apresenta enquanto relação social. Na sua obra é perceptível uma aclaração sobre o papel que os objetos desempenham na constituição e manutenção de identidades sociais. Nesse prisma pode-se considerar que, “o material forma um sistema de signo, um discurso não verbal: uma cultura material, paralela à discursiva” (DOMÉNECH, 2003, p.20).

A questão das atitudes sociais e o mundo físico na obra de George Mead, é algo muito valioso e pouco explorado. Mead aborda a objetividade do mundo material que nos cerca e o considera também como um “outro generalizado”. Destarte,

Mead é um dos poucos autores que elabora uma explicação sobre o papel que os objetos desempenham na produção da sociabilidade a partir da estrutura fornecida pelo pensamento social. Embora não seja um dos aspectos mais conhecidos de sua obra, proporciona uma compreensão sistemática e abundante do papel que as entidades físicas desempenham na constituição do “Eu” e das relações sociais (*ibid*, p. 21).

Nessa perspectiva, a escola, na sua estrutura física é capaz de educar para a emancipação das crianças. A cultura africana é recheada de significações representadas pelos objetos representativos. A pergunta é: a cultura negra é representada no mundo físico das escolas brasileiras? A estrutura é adequada para o desenvolvimento dos processos de socialização (brincadeiras, jogos) de todas as culturas que representam o povo brasileiro? Pode-se observar que no Brasil, especificamente no campo da Educação vem ocorrendo nos últimos anos, um fato semelhante ao que ocorre na França, considerando as devidas proporções obviamente, ou seja, nunca se falou tanto em cultura como atualmente: cultura escolar, cultura da escola, diversidade

cultural, multiculturalismo, inerculturalismo, sujeitos sócio-culturais, cultura indígena, cultura negra, etc. Segundo a ativista Nilma Gomes,

por mais que tal apelo à cultura possa significar um modismo pedagógico, ou o mais novo jargão da nossa área, ou uma mudança de paradigmas, acredito que só o fato da palavra *cultura* começar a fazer parte (ou voltar a fazer parte) do vocabulário educacional já constitui um dado pedagógico que merece nossa atenção. Constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos. [...] A cultura, seja na Educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo (GOMES, N. 2003).

Embora toda a discussão acerca da cultura, a predominância da cultura negra se dá “entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população” (ibid). Na Educação brasileira, especificamente, tal discussão sobre a cultura negra, assim como sua representatividade no mundo dos objetos nas escolas, não pode omitir a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Esse procedimento nos afastará de práticas educativas que insistem em trabalhar a cultura negra no lugar do folclore, do exótico, e, certamente possibilitará oportunidades de construção de uma política acerca da questão racial na Educação brasileira.

2.1.1 A possível relação entre: Educação, Escola e *Self*

Talvez aqui esteja a correlação possível entre a escola, o entorno do seu público e o seu papel na formação do *self* do afro-brasileiro. Para Mead, a relação entre mente e corpo é aquela encontrada na organização do *self*, relacionado a seu comportamento enquanto membro de uma comunidade rationalmente organizada, em que o organismo corporal é visto em seu pertencimento à coisa física.

Segundo o autor, o ser humano é rationalmente caracterizado na relação de todo o processo, no qual o sujeito “ocupa-se consigo mesmo, assim como se reflete em sua adoção dos papéis organizados dos outros, ao estimular-se a si mesmo para dita reação” (MEAD, p. 203).

Emerge assim, um sujeito que, enquanto distinto dos demais, reside no âmbito da comunicação, no qual os outros também residem. Desse modo;

a linha de demarcação entre o *self* e o corpo, se encontra, pois, primeiramente na organização social do ato dentro do qual surge o *self*, em seu contraste com a atividade do organismo fisiológico. A base legítima entre a mente e o corpo é a que existe entre os esquemas sociais e os esquemas do organismo mesmo. A educação deve unir estreitamente a ambos. Até agora não temos uma categoria que os compreenda. Isto não quer dizer que exista logicamente algo que se oponha a isto: se trata, simplesmente, de uma imperfeição do aparato de conhecimento (*ibid.*).

É válido ressaltar que no processo do “eu” e do “mim”, o sujeito adota algo que é objetivo e o transforma em algo subjetivo. Nessa relação existe um dinamismo de viver juntos por parte de todos integrantes de uma comunidade, perceptível por meio dos gestos. Gestos estes, enquanto etapas das atividades colaborativas que atuam como mediadores em todo o processo. De acordo com Mead, não se pode dizer que os sujeitos surjam primeiro e a comunidade como sucessão disso, pois, para o autor, os sujeitos surgem no processo mesmo, “assim como no corpo humano ou qualquer forma multicelular surgem as células diferenciadas. É preciso que se esteja realizando um processo vital a fim de que existam as células diferenciadas” (*ibid.*, p. 204). Trata-se de um fenômeno que somente poderá se realizar graças às interações desenvolvidas dentro do grupo social. Nessa perspectiva, pode-se citar como exemplo, segundo Mead, a relação familiar, na qual estão o homem, a mulher e a criança que precisa ser cuidada.

Do mesmo modo, faz-se necessário que se esteja desenvolvendo um processo social para que os sujeitos existam. A análise de George Mead aponta para a certeza de que, assim como no processo fisiológico, não poderia haver sujeitos sem o processo social no qual está inserido, sem a comunidade a qual faz parte.

Outrora, na perspectiva “meadiana”, a linguagem é elemento imprescindível no processo social e, no entanto, não teria surgido, simplesmente como uma série de termos arbitrários, relacionados a certos estímulos. As palavras surgem numa inter-relação social. Trata-se de um processo intersubjetivo, pois, de nada vale os símbolos sem as reações. Não haveria pedido de ajuda se não houvesse uma tendência de reações a ele. O que os seres humanos buscam fazer é organizar a reação a determinados símbolos que compõem um ato social, adotando para si a atitude do outro que coopera com ele.

Nesse sentido, entende-se que a linguagem composta por símbolos significantes, é o que, segundo Mead, entendemos por mente e o conteúdo de nossa mente é formado, nessa perspectiva, pela,

1) conversação interna, a internalização da conversação desde o grupo ao indivíduo; 2) ...imaginação. A imaginação deveria ser considerada em relação com a conduta na qual funciona (1931). A imaginação desempenha no ato, precisamente o mesmo papel que a fome no processo da alimentação (1912)" (ibid, p. 206).

O autor ressalta que, se entende o conteúdo posto na mente como sendo somente desenvolvimento e produto da integração social. No entanto trata-se de um desenvolvimento muito importante, por vezes remetendo o sujeito a complexidades e complicações da sociedade que parecem fugir do nosso alcance a análise, mas, segundo Mead, originariamente nada mais é do que a adoção da atitude do outro, pois, por exemplo, na medida em que um animal adota a atitude de outro animal e faz uso desse processo para determinar seu comportamento, nessa perspectiva temos o que denominamos “mente” e esse procedimento, destaca o autor, é o único mecanismo envolvido na aparição da mente.

2.1.2 Consciência como compreensão da experiência, na relação do sujeito com problemas práticos

Neste horizonte, pode-se dizer que não há outra maneira para que a inteligência ou a mente emerjam, que se apresente distinto do caminho da internalização por parte do sujeito, dos processos sociais, da experiência e do comportamento. Atos de um indivíduo, segundo George Mead, só se tornam conscientes, ou reflexivos, quando são problematizados. Para exemplificar essa questão, Mead faz uso de um exemplo paradigmático apresentado por Dewey: uma criança atraída pela luz de uma vela, estende seu braço para alcançar a vela e se queima com a chama. Para Mead, no momento em que a criança se queima, aquela ação se torna reflexiva e, possivelmente, aprende a não repeti-la futuramente, dito a grosso modo.

A internalização da comunicação de gestos significantes, possibilita ao sujeito, a adoção desse processo para si e para o que se está pensando e, se assim surge a mente e o pensamento, então, não pode ter havido pensamento sem a linguagem. Desse modo, as etapas da linguagem precedem a mente e o pensamento.

Faz-se necessário a compreensão de que casos patológicos, podem ser diagnosticados, quando no processo, do qual se está inserido, em interação com os outros demais membros do mesmo processo, o sujeito se torna inevitavelmente como os outros, reproduzindo as mesmas atitudes, sem que esse processo esteja imbricado com o que chamamos consciência. Ter consciência do processo significa adotar definitivamente a atitude dos outros, mas, essa é uma situação distinta da anterior. No mundo animal, por exemplo;

quando uma formiga é introduzida em um formigueiro de outra espécie, estas se lançam contra ela e a fazem em pedaços. A atitude da comunidade humana pode ser a do indivíduo mesmo, negando-se a submeter-se porque adota essa atitude comum. O caso da formiga é uma questão extremamente externa, mas no indivíduo humano se trata de um assunto de adotar as atitudes dos outros e de adaptar-se ou lutar. Este reconhecimento do indivíduo como pessoa, no processo de utilizar sua consciência de si; é o que lhe proporciona a atitude de afirmação de si ou a atitude de dedicação à comunidade (ibidem, p. 207).

Nesse sentido, quando as atitudes, as reações da comunidade são internalizadas pelo sujeito, passa a existir um novo valor na experiência e uma nova ordem de reações, desde que, como já mencionado, os sujeitos tenham consciência de si e não pelo simples fato de adaptar-se às ações dos que o rodeiam. Graças a essa relação de intersubjetividade, aos processos sociais racionais que se realizam nas comunidades, existem os cidadãos que, reagem constantemente às atitudes sociais e tornam-se capazes de transformar, através de um processo cooperativo, a comunidade de pertencimento.

Todavia, o que se está buscando aclarar é o fato da “violência de intrusão de um mundo em outro, ou, algo além disso; uma violência ideológico-cultural que implica a negação da equidade dos seres afro-brasileiros, constituem o meio social no qual estes estão inseridos e, nele, na relação de intersubjetividade sob esse patamar, constroem seu *self*.

Mead denomina “atitudes sociais generalizadas” aquelas que possibilitam a construção da pessoa organizada. Nas palavras do autor,

Na comunidade existem certas formas de atuar em situações essencialmente idênticas, e tais formas de atuar por qualquer um, que são aquelas que excitamos nos outros quando tomamos certas medidas. Se defendemos nossos direitos, provocamos uma reação definida, simplesmente porque se trata de direitos universais, uma reação que todos devem ter e, talvez a tenham. Pois bem, essa reação está presente em nossa própria natureza; em certo grau estamos preparados para adotar a mesma atitude para com qualquer outro, se ele apresentar estímulo. Quando provocamos essa reação nos outros, podemos adotar a atitude do outro e em seguida, adaptar nossa conduta a ela (MEAD, 1999, p. 251).

Na comunidade em que vivemos, encontra-se uma diversidade de tais reações, comuns entre seus membros e, a essas reações denominamos “instituições”, em outras palavras, segundo o raciocínio de Mead, a instituição representa uma reação comum por parte dos integrantes de uma comunidade para determinada situação especial. Pode-se dizer que, uma reação comum diverge naturalmente de acordo com o caráter do sujeito. Portanto, há reação comum que surge de maneiras diversas e, tais variações podem ser exemplificadas nos distintos integrantes, pois, possuem uma organização que segundo o autor, confere unidade a variedade de reações. Toda a forma organizada de atividade social, instituição ou grupo organizado, nos quais seus membros atuam de modo adequado, internalizando as atitudes dos outros para ditas atuações, contemplam o que Mead chama de “outro Generalizado”.

No entanto, existem instituições que não possibilitam esse espaço de construção do *self*, pois, são instituições que oprimem, ultraconservadoras e estereotipadas, dentre estas, Mead (considerando o contexto do autor), cita como exemplo “a igreja que, com sua anti-progressividade mais ou menos rígida e inflexível, esmagam ou apagam a individualidade, inibem qualquer expressão de conduta e pensamento desalinhados ou original nas pessoas ou personalidades individuais implicadas” (MEAD, 1999, p. 252). Nessa perspectiva, vale ressaltar que o processo de escravização das pessoas negras, pelos portugueses e espanhóis, teve o aval da Igreja Católica, tema que será abordado no desenvolvimento do texto.

Mead ratifica não haver razões necessárias, tampouco inevitáveis para que as instituições sociais sejam opressivas ou rigidamente conservadoras, ou para que não sejam, pois, muitas o são, flexíveis e progressistas, para que não possam encorajar a individualidade no lugar de inibi-la. Destarte, sem alguma classe de instituições sociais, sem as atitudes e atividades sociais organizadas, através das quais se constituem as instituições sociais; numa perspectiva meadiana, não haveriam pessoas ou personalidades individuais plenamente maduras, porque os indivíduos somente o podem ser, na medida em que refletem e aprendam em suas experiências particulares essas atividades e atitudes vivenciadas socialmente, incorporadas e representadas pelas instituições sociais.

Na linha de pensamento do autor da psicologia social, a individualização da pessoa é algo que se constrói, ou, emerge por meio da socialização, e, somente a partir desse processo interativo que o *self* se apresenta enquanto consciência de si.

2.2 Mente: ação e reação organizada

Desse modo, é plausível que as instituições sociais e também as pessoas individuais, na abordagem do autor, sejam desenvolvimentos dentro do processo vital social em seu plano evolutivo humano, ou manifestações particulares e formalizadas de dito processo. Portanto,

a organização das reações sociais possibilita ao indivíduo a provocação em si, não simplesmente de uma mera reação do outro, senão, a reação, por assim dizê-lo, da comunidade como um todo. Isto é o que proporciona ao indivíduo o que denominamos “mente”. Fazer agora qualquer coisa significa certa reação organizada, e, se um tem em si, tal reação, tem o que chamamos “mente” (*ibid*, p. 254).

As significações dos termos que costumamos utilizar, tais como, governo, propriedade, família, diz Mead, debruçam suas significações sobre certas reações. Nesse horizonte, é importante frisar que uma pessoa que traz consigo a reação universal da comunidade de pertencimento, possui, nesse sentido, o espírito da comunidade. O desenvolvimento mental do indivíduo consiste em internalizar para si essas reações organizadas, em suas relações mútuas intersubjetivas. O espaço racional disso, que acompanha ao que chamamos de “linguagem”, é o símbolo e, este na concepção de Mead, é o mecanismo graças ao qual se realiza a reação. Então, para que haja uma cooperação efetiva, é necessário que se tenha os símbolos através dos quais se consiga pôr em prática as reações, desse modo o autor ressalta a importância de se conseguir uma linguagem significante. Para o nosso autor;

a linguagem implica reações organizadas, e o valor, a inferência de tais reações, se encontrará na comunidade da qual dita organização é transferida da natureza do indivíduo mesmo. O símbolo significante não é senão essa parte do ato que serve como gesto para provocar a outra parte do processo, a reação do outro, na experiência e na forma que faz o gesto (*ibid*).

Em outras palavras, os símbolos, enquanto tais, são modos, maneiras de provocar reações, não são meras palavras, mas palavras que correspondem a certas reações e, quando se realiza a combinação de símbolos, inevitavelmente haverá certa série de reações. O pôr-se no lugar do outro, possibilita um norte sobre o que devo fazer, como devo reagir em determinadas situações. Esse procedimento proporciona ao homem o que Mead aponta como o caráter formado a partir de sua imbricação com a comunidade em que vive, o homem cidadão desde o ponto de vista político, sua condição de membro de qualquer dos distintos pontos de vista a que pertence na comunidade.

Existe a realização de um processo de organização por debaixo de toda a experiência consciente e, quanto mais essa organização é colocada em prática mais nos mantemos unidos. De acordo com o autor, quanto mais provocamos em nós a reação que nossos gestos provocam no outro, tanto o mais o entendemos. A partir dessa concepção, ratificamos a ideia de que há uma contradição quanto à formação do *self* do afro-brasileiro, pois, uma sociedade na qual o racismo ainda se manifesta todos os dias, não se pensa na reação que os gestos e ações praticados pela classe dominante provocam, ou, provocaram um dia, nessas pessoas. Assim, não é proporcionado espaço para que sejam compreendidos como um *outro* que também integra, que faz parte da construção da individualidade do ser. O assunto, nesse sentido, apresenta-se bastante complexo, pois, é necessário entender o *outro*, mas, esse *outro*, também precisa entender-se, ter consciência de si, para que o *self*, literalmente, possa emergir.

Sem dúvidas, é fundamental correlacionarmos a Escola, com o conceito de “outro generalizado” apresentado por Mead, para que se possa (re)pensar o ensino, buscando construir um novo espaço de construção da identidade do sujeito. Sabe-se que, não apenas no ambiente escolar se dá a comunicação, a interação social dos grupos organizados, dos quais o sujeito internaliza as atitudes para si, na perspectiva de um “mim” e, reage a estas já com a identidade do “eu”. No entanto, a Escola enquanto “outro generalizado”, possui a responsabilidade de auxiliar na construção do *self* do sujeito. Seu papel nessa perspectiva é metodologicamente imprescindível. Não é tarefa fácil, mas é uma tarefa urgente.

2.2.1 Escola e Comunidade: fatores fundamentais na construção do *self*

Mencionou-se anteriormente a ênfase apontada por Mead de que, do mesmo modo sócio-fisiológico como o sujeito humano adquire consciência de si, adquire também consciência dos demais sujeitos e ambas são importantes para seu desenvolvimento pessoal, assim como, para o desenvolvimento da sociedade organizada ou comunidade de pertencimento.

Outro aspecto importante de ser observado na teoria de George Mead, é a de uma compreensão ampla e sistematizada do papel que as entidades físicas desempenham na constituição do “eu” e das relações sociais. Pode-se dizer haver na teoria do autor, uma Psicologia Social dos objetos. Destarte, vale destacar a sustentação “meadiana” de que os organismos com

consciência “os *elves*” estão imbricados em processos complexos de interação com objetos humanos e não humanos.

O *self* do sujeito se concretiza quando este é capaz de ver-se a si mesmo como objeto de sua própria experiência, como objeto de sua própria análise, assim como sua capacidade para reagir ou pensar. Cito o autor;

O caráter reflexivo da consciência de si permite ao indivíduo contemplar-se como um todo, sua capacidade para adaptar-se às atitudes sociais de outros indivíduos e também as do outro generalizado para ele, dentro da sociedade organizada da qual é membro, possibilitam que ele se incorpore a si mesmo, como um todo objetivo, dentro de sua própria esfera experimental; e assim, pode integrar e unificar conscientemente os distintos aspectos de sua pessoa, para formar uma só personalidade consciente, coerente e organizada. Mais ainda, pelos mesmos meios, pode propor-se e efetuar e realizar, inteligentes reconstruções dessa pessoa ou personalidade em termos de suas relações com a ordem social dada, cada vez que as exigências da adaptação a seu meio social requererem tais reconstruções (MEAD, 1999, p. 285).

As mudanças necessárias de serem introduzidas na ordem social na qual nos encontramos pertencentes, requerem para isso que primeiramente, introduzimos mudanças em nós mesmos. Pensarmos e ofertarmos alternativas aos conflitos sociais entre os membros individuais de uma sociedade humana organizada, que clama por reconstruções e modificações conscientes e realizadas de modo inteligente pelos seus integrantes, requer igualmente, reconstruções e modificações de seus sujeitos, de suas próprias personalidades.

Na reciprocidade entre reconstrução social e reconstrução do sujeito, pode-se dizer haver reciprocidade interna ou orgânica. Tal reconstrução social e reconstrução do sujeito-membro ou personalidade, são duas faces de uma mesma moeda, identificadas no processo de evolução social humana. Na perspectiva de George Mead, fundamentalmente as sociedades crescem em complexidade de organização somente por meio da realização progressiva de proporções cada vez maiores de diferenciação, funcional, de comportamento entre seus integrantes.

Para a psicologia social, na relação do *self* com o mundo físico, os objetos desempenham um papel de relevância, pois, permitem a definição de um *self* encarnado ou corporeizado dentro de um ambiente concreto. Entre outras coisas, na obra de Mead é possível observar e compreender como a relação do *self* com o mundo físico se configura como relação social.

Como já mencionado, a consciência de si mesmo emerge, enquanto entidade distinta em determinado tempo e espaço quando se confronta com o mundo dos “outros” e com o mundo das coisas. São dois mundos, social e físico que emergem na experiência através da ação contrastada dos sentidos da distância e do contato. Com a visão e o tato, construímos um mundo físico sólido e

estável". (DOMÉNECH, 2003, p.7). Desse modo, dizemos ter havido antes da constituição do mundo físico pela mão humana, algo desprovido de coisas ou objetos.

Nesse sentido, Mead destaca a função das mãos que enchem o ambiente com coisas, com objetos manipuláveis e por meio da mão é possível a reconstrução e a transformação. A mão é responsável pelo que denominamos coisa física. Nessa esteira,

O contato com os objetos físicos constitui a realidade das coisas que uma pessoa pode aprender e proporciona ao corpo da mesma, um sentido de sua orientação no espaço na medida em que compartilha com outras entidades. Essa relação define limites para ambos. As coisas físicas são definidas por seus limites e o corpo não é uma exceção (*ibid*).

Para exemplificar tal fato, voltemo-nos à infância. Quando crianças, somos jogados a um mundo isento de paisagens, mas, nele começamos a conhecer nosso corpo a partir dos limites que este tem com as outras coisas. Coisas estas que por vezes nos são obstáculos a serem vencidos e descobrimos nosso corpo enfrentando os limites impostos por superfícies que pressionam nossos pés, nossa pele, limitam nosso corpo. Assim, vamos descobrindo novos limites e com eles o alcance de nossa corporeidade.

Nessa perspectiva, é válido frisar que do mesmo modo como o desenvolvimento do *self* depende do processo intersubjetivo de comunicação com os demais *selves* e também das relações com o "outro generalizado", a consciência primária de que somos portadores de uma interioridade ou algo relacionado a um núcleo de atividade particular centrado em nosso corpo.

2.2.2 Sujeito ativo numa relação intersubjetiva

Para Mead, somos sujeitos capazes de comprometer-nos com atividades cooperativas imbricadas com os objetos e, para esclarecer melhor essa questão, o autor lança mão do paralelismo encontrado na sua concepção de comunicação estabelecida entre *selves*. Ser sujeito ativo numa relação intersubjetiva, adotar a atitude do outro, requer ser consciente do "outro", assim como consciente da resposta que esse outro dará frente a uma atitude nossa, por esse motivo, devemos estimular-nos para atuar de acordo com o que o outro atuaria. Trata-se de um movimento caracterizado por uma articulação de fora para dentro. É esse o processo que, enquanto "núcleo duro", se definirá como sociabilidade.

Nesse prisma, as pessoas também são capazes de adquirir ou adotar o papel dos objetos. Por esse motivo, Mead menciona a importância de entendermos a relação dos sujeitos e objetos,

na constituição do *self*. Portanto, o processo de interiorização não se completa apenas com o novo ponto de vista, segundo o autor é necessário a experiência física com os objetos. Esta é uma parte do pensamento de George Mead, bastante complexa, não muito estudada, mas essencial de ser abordada, quando se está buscando ressaltar o papel da Escola na construção do *self*.

O autor constata que ao entrarmos em contato físico com um objeto, somos levados a experimentar certa atividade de resistência por parte deste. Porém, é nesse processo de resistência que aprendemos a ação pessoal, de segurar ou empurrar uma coisa, desde a própria coisa. Quando Mead se reporta à geração do “mim”, está a observar um caso de experiência de contato e, não há dúvidas de que o “mim” é um centro de atividade em sua teoria, pois, é perceptível que;

a resposta de um objeto é o peso quando tento pegá-lo, a aspereza de seu tamanho, seu volume, a cor ou o frio que me transmite, etc. e também implica que invoco neste centro de atividade que é o “mim” o tipo de resposta de resistência do objeto com o sentido de esforço que acompanha a minha própria resposta. Ao invocar a resposta da resistência do objeto, respondo com minha própria conduta. Assim, estou situando no “mim” uma resposta cooperativa com o objeto. Os objetos são a oportunidade de descobrir-nos, de experimentar-nos. E nós somos a possibilidade que os objetos, por sua vez, “sejam”, porque a resposta do objeto e minha própria resposta faz com que o conceitualize como algo com um interior e uma natureza inherente. A resistência do objeto significa que é algo mais do que um conjunto de superfícies, é uma estrutura com interioridade (ibid, p.9).

Segundo a análise de Mead, há um jogo de interioridades que emerge e se amplia no jogo de relações com os objetos e, nos movemos sempre dentro desse processo, criamos o interior a partir deste;

vemos que o objeto não oferece simplesmente uma resistência passiva, mas sim que nos resiste ativamente. Mas a importância fundamental deste fato para a emergência do objeto físico na experiência, creio que não tem sido reconhecida. É fácil contornar isso, posto que a atitude da resposta da coisa à pressão é idêntica à do organismo, apesar de oposta em sua direção. Tal oposição se revela a si mesma, na aparição do organismo como objeto físico. E tal objeto, somente pode aparecer, quando o organismo tem tomado a atitude de atuar para si mesmo, e o convite a tal coisa se encontra no fato de que nos estimulamos graças a nossa atitude para com a coisa física, para responder como a coisa responde (MEAD, 1932, p. 138; in: *Artigo Psicologia e Sociedade*. 2003, p. 10).

Nessa esteira, poder-se-á enxergar o mundo que habitamos como um mundo de objetos sociais e estes, estão diretamente relacionados com a construção do *self* que, como objeto, depende da relação com outros objetos com os quais se identifica. Trata-se de uma relação social com as coisas, na qual a realidade das coisas emerge, através desse processo de identificação. Segundo Mead, o mundo em que vivemos é um terreno composto de objetos sociais, cuja existência está relacionada com a nossa própria experiência como *self*.

2.2.3 A experiência possibilitada através dos objetos

Não é o objetivo de Mead, explicar a origem do mundo físico, tampouco buscar uma metafísica da relação sujeito-objeto. O interesse do autor consiste exatamente em aclarar o como e em que consciência adquirimos desse mundo. A relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, na condição de identificação ou de continuidade, é elemento necessário para a autorreflexividade. “A experiência humana está possibilitada pelos objetos, estes estão no mesmo nível lógico que o *self* e conferem pontos de referência para a auto-definição. A coisa física tem um papel ativo na constituição do *self*” (ibid, p. 13).

No entanto, há uma novidade na obra de Mead que merece ser destacada. Vejamos na citação a seguir;

Há duas características da experiência perceptual que já tenho indicado, mas que desejo enfatizar de novo. A primeira destas é que a percepção das coisas físicas pressupõe um ato que está ocorrendo na frente da percepção e que é um processo em que a percepção reside; a segunda é que a percepção implica uma inibição desse processo de movimento em direção ou para longe de um estímulo distante; uma inibição que se dá graças à presença no organismo de conclusões alternativas ao ato (JOAS, 1980, p. 148).

Em outras palavras, a percepção está vinculada ao encadeamento de ação, mas também na interrupção. A inibição da ação, libera a percepção. Pode-se dizer tratar-se de um movimento sistemático de inibição da ação, algo muito importante em dois sentidos: “primeiro por ser um mecanismo que demarca uma diferença básica entre os humanos e os animais nas suas relações com os objetos. Em segundo lugar, a noção de inibição da ação põe em primeiro plano a relevância que o conceito de ‘ato’ tem na obra de Mead.

Nessa perspectiva, a representação no Brasil, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resolveu encomendar, junto à Universidade Federal de Minas Gerais, a pesquisa que resultou no texto publicado em 2019, intitulado “Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil”. Os resultados apontam para uma melhora no índice de infraestrutura das escolas, mas ressalta qualidade ainda baixa nas escolas municipais.

Em analogia com o que expomos anteriormente sobre a relação do mundo social com o mundo físico, o mundo das coisas, cito a Coordenadora da Unesco no Brasil, Rebeca Otero;

A qualidade da educação depende de diversos fatores, sendo um deles a infraestrutura do ambiente escolar. O estudo prova que o desempenho da aprendizagem dos estudantes é maior quando as escolas são seguras, confortáveis, limpas, acessíveis, convidativas e estimulantes. Nesse sentido, a ideia da UNESCO, quando encomendou a pesquisa, foi fornecer, aos gestores das escolas e da educação de uma forma geral, um guia do que precisa ser melhorado e quais são os pontos que precisam de maior atenção (Brasil, Ministério Público do Paraná, 2019).

Sob esse ângulo, referimo-nos a todo e qualquer estudante brasileiro. Essa é uma questão primordial para o desempenho educacional de todo cidadão. Mas, a hipótese da pesquisa é de que não há, ou há minimamente, estrutura física e social nas escolas brasileiras (outro generalizado) que verdadeiramente proporcionem um ambiente adequado e capacitado sob os dois aspectos (físico e social) para a constituição do *self* do afro-brasileiro, considerando-se a importância do mundo dos objetos e suas significações na cultura africana e a ausência do ensinamento sobre a referida cultura nas salas de aula das escolas brasileiras.

2.3 Afro-brasileiros e a Educação

Em 2005, o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), apresenta um diagnóstico do desenvolvimento social no Brasil, e conclui tratar-se de um processo que exclui a população negra. Brasil, um país que preserva diferenças gritantes quando os indicadores são medidos de modo distinto, diferenciado entre a população negra e a branca. O racismo no Brasil é camuflado sob o véu da “cegueira de cor”.¹⁵ Mas, os diversos estudos e pesquisas do RDH (Relatório Desigualdade Humana), revelam o existir de uma situação de desigualdade nesse país, em diversos níveis: educação, saúde, renda, habitação, etc. Dentre estas, a educação no Brasil, ocupa lugar de destaque. Cito;

A exclusão socioeconômica a que está submetida a população negra produz perversas consequências. De um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 37).

No Brasil, as escolas que contemplam o maior número de estudantes afro-brasileiros, são as escolas de periferias, de bairros pobres, onde não apenas o “mundo social” requer

15 Termo utilizado pelo escritor Eduardo Bonilla da Silva, na Obra Racismo sem Racistas.

transformações, melhorias, políticas afirmativas, entre outras coisas; também o mundo dos objetos é precário e, todo esse conjunto de déficits, influenciam na má constituição do *self* do afro-brasileiro. Segundo a pesquisa “raça e educação inicial”, realizada por Flávia Rosemberg (1991), “é constatada que as oportunidades educacionais ofertadas pelo sistema público às crianças negras, são de pior qualidade” (ZANDONA, E. p. p. 1, 2008).

À maioria dos jovens afro-brasileiros, pela própria condição sócio-econômica e, frente ao racismo estrutural e institucional que prevalece na sociedade brasileira, não lhes é permitido acesso ao Ensino Médio na rede privada. Este é um diagnóstico levantado por Rosemberg em sua pesquisa; a defasagem das escolas públicas, junto ao ensino de baixa qualidade, são fatores que revelam os principais entraves no acesso à Universidade.

A condição de pertencimento racial, é parâmetro para ampliação da desigualdade social e econômica. Jovens negros apresentam desempenho escolar inferior quando comparados com jovens brancos. Além disso, pesquisas mostram que muitos dos jovens negros que acabam interrompendo seus estudos é por terem que trabalhar para sobreviver.

Pode-se observar uma análise de indicadores sociais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme tabela 1 abaixo.

TABELA 1 – ESTUDANTES DE 18 A 24 ANOS DE IDADE, TOTAL E RESPECTIVA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL, POR NÍVEL DE ENSINO FREQUENTADO E COR OU RAÇA, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES - 2013

Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 anos de idade (1)				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)			
		Fundamental	Médio	Superior (2)	Outros (3)
Branca					
Brasil	3 388	2,9	22,4	69,5	5,2
Norte	176	4,1	34,3	52,2	9,4
Nordeste	605	6,1	30,1	58,1	5,6
Sudeste	1 542	1,9	20,3	73,1	4,8
Sul	795	2,3	19,4	73,1	5,2
Centro-Oeste	271	2,0	18,5	75,5	4,0

Preta ou parda					
Brasil	3 389	8,8	43,4	40,7	7,1
il					
Norte	510	11,7	46,1	34,0	8,2
Nordeste	1 350	12,9	46,7	33,7	6,6
Sudeste	1 051	4,4	41,6	47,3	6,7
Sul	161	4,7	37,6	45,5	12,2
Centro-Oeste	318	3,0	33,8	57,2	6,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013 (acessado em 17 de janeiro de 2021).

(1) Exclusive as pessoas de cor ou raça amarela e indígena. (2) Inclui mestrado e doutorado. (3) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

A Constituição Imperial de 1824 previu a Educação primária gratuita a todos os cidadãos. No entanto, os escravizados eram excluídos dessa determinação, apenas os libertos poderiam frequentar os estabelecimentos de ensino. “A raça forte não destrói a fraca pelas armas, esmaga-a pela civilização” (CUNHA, 1902, p.47). Destarte, pode-se dizer que a população afro-brasileira, vem sofrendo os prejuízos da discriminação racial desde sempre e, com fortes reflexos até nossos dias.

A escola brasileira enquanto “outro generalizado”, fundamental na constituição do *self* dos sujeitos, necessita compreender o seu social, a partir de uma epistemologia triangular. Essa triangularidade pedagógica será tema do último capítulo deste trabalho. Mas, as escolas brasileiras necessitam também de transformações físicas, destacando a importância do mundo dos objetos e seus significados culturais, na legítima construção do *self*, no espaço educacional.

Voltando ao nosso autor, faz-se importante frisar que entre os principais temas trabalhados por Mead, está a noção do *self*. Para o autor, a mente, a consciência e o *self* são constituídos na convivência social, estruturando-se simbolicamente de modo intersubjetivo. O mérito de Mead foi ter demonstrado que a mente e o *self*, são emergentes sociais e que o procedimento linguístico é um dos elementos primordiais para tal emergência.

Mead supera o binômio “indivíduo” e “sociedade” na perspectiva de entes fechados e excludentes. Estamos diante de um autor defensor de um perspectivismo alicerçado numa

ontologia da pluralidade: “si mesmo posto em diálogo, enlace e tensão autoconsciente pela via do outro generalizado” (CASAGRANDE, 2012, p. 25).

2.3.1 Mead & Educação: um diálogo promissor

Direcionados ao tema “Educação” e buscando as contribuições de Mead, pois, este também se mostra um autor promissor nessa temática a proposta do texto é aproximar suas concepções com relação à educação e o papel das escolas, na tentativa de (re) pensar a ação pedagógica dessas instituições voltadas à construção do *self* do afro-brasileiro.

Mead manteve envolvimento direto e prático com a “Escola Laboratório de Dewey”, atuando como presidente da Associação de pais da Escola, por vários anos (BIESTA, G; TRÖLLER, D. 2008, p. 02). É possível perceber que, os processos formativos e educacionais, são temas primordiais para nosso autor. Esses processos são trabalhados por Mead enquanto catalisadores¹⁶na busca de formação da individualidade e de uma forma democrática de sociedade, dando ênfase ao progressivo processo de desenvolvimento das “estruturas internas” que, segundo o autor, têm seu início na fase de infância de adolescência.

Retomemos que para Mead, o desenvolvimento da sociedade e a estruturação da consciência de si mesmo são concebidos como procedimentos imbricados com ações de comunicação, de cooperação e de participação, na vida de um determinado grupo social. A partir da concepção autor, pode-se novamente apontar para a lacuna existente na construção do *self* do afro-brasileiro, visto que o *self*, como mencionado anteriormente, emerge por meio de um processo social interativo e simbólico, pressupondo a internalização das referências simbólicas que compõem o mundo, a sociedade no qual o indivíduo está inserido.

Para o psicólogo estadunidense, a escola é uma instituição social que possibilita ao educando, experiências que explanam atitudes da sociedade, mais ampla, com relação a ele mesmo. A escola na teoria de Mead, é abordada como uma instituição de socialização, pois, oferece elementos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito na sociedade. Paralelamente a essa concepção, a escola deve buscar o desenvolvimento de um projeto de formação direcionado para a aquisição de capacidades cognitivas necessárias ao pensamento reflexivo. Ambas as ações:

16 Catalisador - no sentido de atrair elementos de um meio e transformar o seu contexto.

sociais e cognitivas da escola, são ferramentas indispensáveis e indissociáveis para a formação do *self*.

Analisando alguns dos dados bibliográficos disponíveis, relacionados ao processo de formação do sujeito e o papel da educação, é perceptível em Mead um envolvimento direto com a educação, especialmente com relação a projetos educativos da universidade de Chicago, como mencionado anteriormente¹⁷.

No Brasil, a obra de Habermas, convém ressaltar, é portadora de total reconhecimento no meio teórico atual, embora não esteja focada na educação e a de Mead, não recebe muita atenção no cenário educacional brasileiro. No entanto, devido a atenção que Mead dispensa à Educação, enfatizando a importância desta, no desenvolvimento da identidade do sujeito, decorre a opção por dedicar-nos com mais afinco à teoria de George Mead. Os escritos desse autor vêm sendo redescobertos e apresentam interessantes conceitos capazes de facilitar a compreensão de leitura e interpretação do processo de ensino e de aprendizagem, assim como dos pressupostos necessários à formação das novas gerações, pois, na perspectiva “meadiana” das relações e interações sociais, provêm o material para a formação de conceitos e significados, sendo esta, importante tarefa da educação. Esta precedência mostrou-se fecunda para analisarmos o papel da educação nos dias atuais e como essa questão é abordada pelas escolas e instituições educacionais.

2.3.2 Educação, Interação Social e Comunicação

Mead comprehende a educação, relacionando-a “com a interação social, com a comunicação, com a produção, a construção de significados, e ao desenvolvimento de uma consciência reflexiva que, também pode ser concebida em termos de desenvolvimento do *self*, e ao desenvolvimento de um método de pensamento” (CASAGRANDE, 2012, p. 118). O interacionismo social¹⁸ defende a ideia de que a ordem social depende de uma relação de interações complexas que envolvem o ‘aqui e agora’ das situações sociais. Trata-se de um

17 Mead compartilha com os teóricos pragmatistas a concepção de que o conjunto de situações de aprendizagens oferecido pelo professor deve ser considerado pelo *como* e pelo *quanto*, defendendo uma visão processual da formação do indivíduo (SANT'ANA, 2005, p 69).

18 Denominada Interacionismo simbólico, com o objetivo de resgatar suas origens, consolidação, pressupostos centrais e contribuições ao campo da Psicologia Social. Com base em algumas concepções de pensadores reconhecidos como precursores dessa corrente, com destaque para o trabalho de George Mead (Psicologia: Ciência e Profissão, 2010).

processo que se une a uma rede de significações sociais e essas, transcende ao encontro face - a - face. Sob esse prisma “a ordem social se manifesta na interação cotidiana entre os indivíduos, supondo um jogo de interpretação recíproco e contínuo, sujeito ao confronto e a negociação entre interesses diferentes” (SANT’ANA, 2005, p. 68). O interacionismo preocupa-se com uma abordagem que esteja voltada para o cotidiano da prática escolar que desvele as ações dos sujeitos que dele participam, e, isso torna o interacionismo uma abordagem fecunda para os estudos críticos sobre a educação.

A etnografia da prática escolar e o interacionismo social se aproximam ao propor princípios básicos para a investigação, entre os quais podemos destacar: a) explorar a situação tal como é concebida pelos sujeitos dela integrantes, considerando seus significados e interpretações. Um outro princípio bastante importante é: b) “analisar a relação da sala de aula e seu contexto de inserção e, c) construir as hipóteses e os argumentos no interior do trabalho de campo” (*ibid*, p. 69). O interacionismo social, tem papel fundamental na investigação da Escola como instituição por proporcionar a imbricação dos recursos teóricos metodológicos com a discussão epistemológica, enfatizando, assim, o cotidiano escolar.

Para George Mead, está claro que o encontro com o outro, nas instituições sociais, é sempre delimitado pelas expectativas das ações ofertadas pelas pautas de conduta instituídas pela sociedade, portanto, nesse âmbito, existem distintas perspectivas e esse fator abre possibilidades de mudança e de resolução criativa de conflitos.

Pode-se dizer que, a teoria de Mead é uma das mais importantes contribuições teóricas de psicologia social, voltada para a formação humana. Uma teoria que reflete, inclusive, o papel da escola para a formação de indivíduos pertencentes a uma sociedade democrática. Segundo Sant’Ana, (2005) Mead compartilha com teóricos pragmatistas de sua época, a concepção de que o conhecimento oferecido pelo professor deve ser contemplado pelo “como” e pelo “quanto”, parte que integra o processo da formação do sujeito.

O pragmatismo sempre se preocupou com a ação exercida pelas instituições sociais, na formação do sujeito; analisando o movimento de “coação” e de “resistência” a essas ações no interior das instituições. “Para seus autores, a ampliação da individualização e a diminuição do peso da tradição e do conservadorismo nas pessoas, poderiam facilitar a libertação dos indivíduos de constrangimentos das instituições tradicionais” (*ibid*).

No entanto, Mead, busca uma socialização mais aberta ao novo, ao outro, almeja por instituições sociais mais democráticas e, nessa perspectiva afirma que;

um movimento de oposição entre uma certa potência ativa do indivíduo e injunções sociais, em que um pode transformar o outro, sem que seja possível prever um resultado absoluto no final do processo. Daí a importância de uma educação democrática para a democratização da sociedade, pois isso estimularia a formação de um indivíduo mais autônomo, menos tolhido na sua potência ativa e mais aberto à participação social, necessária à renovação da sociedade e de suas instituições. Em outras palavras, para que as pessoas tratem de assuntos sociais e pessoais sob a ótica dos direitos e das normas democráticas, faz-se necessário que desenvolvam as competências necessárias a isso, cultivadas desde crianças, por meio de interações, proporcionadas por seu mundo social (MEAD, 1934/1967, apud in SANT'ANA, 2005, p. 69).

A citação acima diz muito sobre o que se está buscando aclarar com a pretensa tese. A participação do afro-brasileiro nesse processo de construção do *self* foi, ou, de certo modo, ainda é tolhido. Dessa questão trataremos nos próximos capítulos, nos quais pretende-se explicar os argumentos.

2.3.3 O indivíduo e a experiência escolares

Seguindo a linha de pensamento de Mead, a experiência escolar deve estar fundamentada no experimento, visto que estes permitem ao indivíduo o observar, o perceber; permite o contato, o viver e manipular e tudo isso, o autor exemplifica utilizando dois mecanismos fundamentais para a construção do *self*, o brincar e o jogar, como vimos no primeiro capítulo. Este, além de ser um modo muito prazeroso de compreensão, de internalização da ação do outro, possibilita o encontro do sujeito com as atitudes da comunidade, com o *outro generalizado*. Nesse sentido,

o *outro generalizado* permite ao ser humano, “internalizar conscientemente o mundo exterior e suplantar a si mesmo, convertendo a si mesmo como consciência de si, no seu outro”, ao permitir o diálogo interiorizado. Ou seja, por meio da reflexão com o “si mesmo”, endereçando-se para outro sujeito, existente ou abstrato, o indivíduo pode ampliar a consciência de seus atos, problematizando suas experiências (*ibid*).

Mead, aponta a causa do fracasso da educação, de seu tempo, no modo como é entendida. Nas escolas de ensino médio de seu país, por exemplo, defendia-se a ideia de que “o educando deve primeiro compreender as diferentes linguagens utilizadas em cada disciplina científica para posteriormente formular e resolver problemas” (SASS, 2000). A relação do aluno com o conhecimento, desse modo, adota um caráter fragmentado, e intelectualista, afastando-se do sentido concreto.

A constituição do *self* depende das interações sociais que ocorrem no tempo e no espaço, apresentando características de uma organização temporal que articula passado, presente e futuro, isto é, a memória presente no *self* possibilita a articulação entre essas fases temporais (passado, presente e futuro) devido às experiências vividas. Para o autor, essas experiências do sujeito;

é o que permite certa autonomização do funcionamento do pensamento, que se torna capaz de significar e ressignificar as palavras e as coisas, o que parece constituir a condição necessária para que a pessoa possa intervir verdadeiramente no processo de desenvolvimento dos seus grupos mais significativos de pertencimento (ibid, p. 70).

Destarte, Mead busca mostrar a relação entre desenvolvimento cognitivo e interação social de modo a salientar que não são os avanços cognitivos os responsáveis por produzir a capacidade de interação social, mas sim o seu contrário e, desta forma, ele procura exemplificar a questão através do jogo e da brincadeira. Estes, são mecanismos de aprendizagem próprios do mundo infantil que favorecem, como já salientado anteriormente, a formação do *self*. A ação é uma forma de confronto com a realidade e isso, possibilita a formação da consciência, do pensamento e da linguagem simultaneamente. Essa é a razão pela qual se faz necessário pensar o agir na escola. Partindo dessa concepção, ressalta-se a necessidade de se pensar ou, pensar de novo as ações pedagógicas brasileiras com relação às possibilidades oferecidas pelas escolas na construção do *self* do afro-brasileiro.

O pensador estadunidense defende que a escola deve ser um espaço de convivência democrática, formadora de sujeitos capazes de transformar as instituições sociais democratizando-as, isto significa, um lugar de trocas de experiências sociais da criança entre si e destas com os adultos. Ao abordar a importância do pensamento de Mead, ou, de suas reflexões sobre o papel da escola, ou mesmo da educação, Sass destaca que;

[...] sob a ótica do pragmatismo a) escola é compreendida como instituição social que proporciona ao aluno de maneira peculiar um conjunto de atitudes da comunidade, sociedade e cultura; ou seja, a escola é um outro generalizado; b) experiência entendida como experiência inteligente que conduz à reflexão; é a base para organizar o currículo escolar, propiciando ao aluno a aquisição dos métodos de investigação científica e sua inserção, cada vez mais complexa, como membro da sociedade e como cidadão. Educação, experiência, ciência e democracia são indissociáveis, segundo os pragmatistas, para construir o novo homem (ibid, p. 136).

A escola deve desempenhar a tarefa de garantir a integração social mediante processos socializantes que ocorrem no seu espaço, considerando que também devem fazer parte do rol de

suas atribuições: a formação para a cidadania e para a participação democrática. No entanto, mesmo nos dias atuais, podemos nos apropriar das palavras do autor, quando este diz:

Se nos voltarmos para o nosso sistema de educação verificamos que os componentes do currículo têm sido apresentados como perceptos (perceps) capazes de ser assimilados, pela natureza de seu conteúdo, por outros conteúdos da consciência, e o método indicado tem sido aquele que esses componentes podem ser mais favoravelmente preparados para tal assimilação. Esse tipo de tratamento psicológico do material e da aula é imediatamente reconhecido como método herbartiano. É um tipo de psicologia que é associacionista. Seus críticos acrescentam que é intelectualista. Em todo o caso, não é uma psicologia social, visto que a criança não é considerada como uma personalidade (*self*) entre outras personalidades (*selves*); é considerada como uma massa aperceptiva (*apperceptions masse*). As relações das crianças com os outros membros do grupo nem encontram sustentação imediata no material, nem com o aprendizado dele. O banimento pela escola tradicional das atividades de jogos e de quaisquer atividades adultas em que a criança poderia tomar parte como uma criança, isto é, o banimento do processo em que a criança pode ter consciência de si mesma a partir da relação com os outros, significa que o processo de aprendizagem tem tão pouco conteúdo social quanto possível (MEAD, 1910, apud SASS, 2000, p. 58-59).

Nesse sentido, uma escola fundamentada numa concepção intelectualista não será capaz de oferecer à criança experiências que possibilite abarcar relações sociais entre os sujeitos, mostram-se, segundo Mead, inadequadas com relação a sua função socializadora, não constituem um lugar privilegiado que contribui para a formação do sujeito reflexivo. Ao remetermo-nos à questão da formação do *self* do afrodescendente, mesmo que hoje em dia as escolas adotem as atividades de jogos, estes pouco, ou em quase nada contribuem para que todos, negros e brancos, possam compreender na igualdade, suas diferenças.

No contexto atual, torna-se perceptível que os aspectos mais significativos da realidade são elementos de disputa acerca de suas significações e isso requer considerar que as lutas de classe, gêneros, raças e idade “também envolvem contestação de significações que perpassam a vida social e que sustentam relações sociais assimétricas, hierárquicas, de dominação e exploração” (SANT’ANA, 2005, p. 73). Vivemos em uma sociedade racista, excludente e desigual e, o uso do mecanismo linguístico pode sim, orientar e manter relações de subordinação de opressão, de exploração e discriminação, ao abordar a experiência por meio de um discurso articulado para atingir o consenso ideológico dos oprimidos.

Destarte, cabe ao educador desarticular tal conceito e buscar construir experiências sociais capazes de favorecer a luta por novas significações à realidade social e, que possam atingir os estudantes na proximidade do construir das significações mais importantes da experiência social. É possível assim, que a linguagem se renda às mudanças, às provocações trazidas pela

experiência, possibilitando uma nova interpretação da realidade, uma realidade que se distancia das significações instituídas.

2.3.4 Desafios e obstáculos na busca de igualdade social

Na linha de pensamento da psicologia social de Mead, a pessoa completa é aquela concebida na imbricação de um “eu” e um “mim”, em que resulta o princípio da ação e do impulso e, a ação pode mudar a estrutura social. Como ressalta o autor, “o indivíduo não é um escravo da sociedade. Constitui a sociedade tão legitimamente como a sociedade constitui ao indivíduo” (MEAD, 1999, p. 17).

No Brasil, estamos longe da sociedade ideal. O papel social das escolas, é fundamental, desde que desempenhado adequadamente na desconstrução de alguns conceitos discriminatórios, que menosprezam, inferiorizam e, enxergam o afro-brasileiro, porém, não os reconhecem enquanto iguais. Para usar do termo habermasiano; a inclusão do “outro” se torna difícil. Os preconceitos étnico-raciais, ainda prevalecem, tornando o Brasil um país extremamente racista e opressor, o que no desenvolvimento da tese, pretende-se mostrar através de dados coletados e da argumentação teórica. Entende-se, nesse sentido, que a consciência de si mesmo é um procedimento primordial, na solução desse impasse e, por esse motivo, busca-se sustentação na teoria de Mead.

O conceito de “pessoa” nesse estudo, parte da concepção “meadiana”, ou seja, do ponto de vista da experiência e surge da atividade cooperativa, tornando-se possível por meio das relações da própria pessoa e os outros, uma relação de intersubjetividade. “Na medida em que o indivíduo pode provocar em sua natureza essas reações organizadas e, de tal maneira adotar a atitude do outro para ele, nessa medida poderá desenvolver a consciência de si mesmo” (ibid, p. 293). Por outro lado, no desenrolar desse processo, o autor aponta para um momento essencial, que consiste na resposta do sujeito a essa reação que contém o grupo organizado, ao que é comum a todos, o que Mead denomina de “mim”. Nesse prisma,

Se os indivíduos se distinguem uns dos outros de tal modo que não possam identificar-se entre si, se não existe uma base comum, então não pode existir uma pessoa completa em nenhuma das partes. Tal distinção, por exemplo, existe entre a criança e a sociedade humana em que ingressa. Não pode ter a completa consciência de si do adulto; e ao adulto resulta difícil, colocar-se na atitude da criança, no entanto, isso não é uma coisa impossível, e nosso desenvolvimento da educação moderna descansa sob a possibilidade de que o adulto encontre uma base comum entre ele mesmo e a criança (ibid).

Em uma sociedade democrática, essa distinção tende a ser eliminada, pois, as ideias éticas dentro de qualquer sociedade, inclusive na democrática, surge na consciência de cada um de seus membros, a partir da dependência social comum de todos esses sujeitos entre si, e, da dependência social comum de cada um destes com a sociedade como um todo e aos demais sujeitos. Todavia, os problemas éticos surgem para os integrantes de qualquer sociedade determinada, sempre que estes se veem individualmente enfrentados numa situação na qual não conseguem adaptar-se com facilidade, ou então, nas situações sociais que não conseguem realizar-se ou não conseguem integrar-se com sua própria conduta, com sua própria cultura.

2.3.5 Alternativas para problemas sociais conflitantes

É possível que alternativas para esses problemas sociais conflitantes, possam ser encontradas também na teoria de Habermas.

Habermas é um autor que defende a ideia de que questões práticas devem ser decididas racionalmente, quando ele se refere a questões práticas, está falando das esferas políticas, moral e do direito. Uma nova perspectiva centrada na razão e na ação comunicativa, que tem fundamentação no diálogo e na argumentação entre os agentes capazes, interessados e envolvidos na situação apresentada. Esse autor propõe o “consenso” entre os envolvidos, mediado pela linguagem e pela conversação. A linguagem é para ele, uma forma de ação, na qual, os sujeitos compartilham um mundo objetivo, um mundo social e um mundo subjetivo.

O agir comunicativo, mediante o qual os agentes interagem uns com os outros, emerge a partir do espaço, na condição em que se constitui reciprocamente a cultura, a sociedade, o sujeito. Com relação à aprendizagem, podemos dizer que em Habermas são processos efetivados a partir dos componentes do mundo da vida. É importante destacar que estes possuem papel fundamental na “reprodução da tradição (cultura), de solidariedades (sociedade) e de identidades (personalidades)” (CASAGRANDE, 2012, p. 135).

Ainda sobre uma perspectiva habermasiana, a educação tem a tarefa de auxiliar no processo de reconstrução dos componentes do mundo da vida; cultura, sociedade e personalidade. Nesse sentido, a educação precisa rever, repensar suas formas de ação, de operar os processos de aprendizagem, fazendo com que haja uma apropriação e reconstrução do saber cultural e que as relações sociais, sejam orientadas por uma razão comunicacional e pelo prisma da participação e

responsabilidade de todos os envolvidos. Desse modo, espera-se que os agentes sejam capazes de compreender cognitivamente o mundo que os cerca, podendo realizar intervenções de maneira responsável, buscando a construção de um modo democrático de convivência social.

Ancorados, pois, na teoria de Mead, voltamos a enfatizar que o desenvolvimento das ideias éticas dentro de qualquer sociedade, inclusive na democrática, emerge na consciência de cada um dos envolvidos a partir da dependência social comum de todos entre si e da dependência social comum de cada um destes com a sociedade como um todo e aos demais sujeitos. Nesse processo, destacamos o papel fundamental da escola na construção do *self*, apontado por George Mead.

A abordagem de Mead acerca da constituição da identidade do “eu”, precisamente o conceito de *self*, junto a noção de interação simbólica, absorve um promissor potencial para a compreensão do papel da Educação na constituição do ser (identidade) e sua personalidade. Nesse ângulo, para o autor, a intersubjetividade desempenha papel de extrema relevância e, é apontada por Gert Biesta (1998, p. 203) como uma “intersubjetividade radical”, pois, atribui ênfase à dimensão social da vida humana.

Como vimos, a sociabilidade (*sociality*) em Mead, está imbricada com todos os níveis da vida humana, desde o físico, o orgânico, até o desenvolvimento da mente e do *self*. A sociabilidade em Mead é um conceito que busca situar a natureza e a evolução da vida humana a partir de bases sociais e, para fundamentar essa questão o autor realiza uma analogia entre a sociedade humana e outras sociedades animais. Um exemplo notável disso, é a sociedade dos insetos. Todos os organismos vivos, estão conectados por uma relação social, por um complexo de inter-relações e interações sociais da qual depende a continuação de sua existência. Não há organismo vivo de nenhuma espécie, cuja natureza é tal que lhe permita existir ou manter-se em completo isolamento dos demais organismos vivos. Nesse sentido, ressalta o autor;

Tenho indicado que o organismo social é utilizado pelos indivíduos cuja utilidade cooperativa é essencial para a vida do conjunto. Tais organismos sociais existem fora da sociedade humana. Os insetos revelam um desenvolvimento curiosíssimo. Em nossas explicações da vida das abelhas e formigas sentimos a tentação de mostrarmos antropomórficos, já que parece relativamente simples encontrar nas organizações de ditos insetos a organização da comunidade humana (MEAD, 1999, p.231).

Mead ressalta que, embora a possível analogia, faltam argumentos para justificá-la, pois, não se tem nenhuma base, não estamos em condições de identificar nenhum sistema de comunicação entre as sociedades de insetos, assim como, o princípio de organização é algo distinto do encontrado na comunidade humana.

Em outras palavras, pode-se dizer que a organização dos insetos é o da plasticidade fisiológica, que no nascimento desenvolvem um verdadeiro processo fisiológico que o remete a determinadas funções de liderança e de reprodução no grupo. Nessa perspectiva, Mead aborda em sua teoria o exemplo das abelhas e das formigas.

O que se está querendo dizer com isso é que todas as formas sociais de vida, inclusive a dos animais inferiores¹⁹, estão embasadas em relações sociais, as quais se constroem da manutenção e da evolução de tais sociedades. No entanto, a intersubjetividade, a linguagem e a capacidade humana de comunicar-se, nos diferenciam dos demais animais. Outrora se por um lado, a existência da sociedade humana com sua capacidade linguística é requisito para o desenvolvimento do sujeito, por outro lado, são estes sujeitos que possibilitam uma sociedade tipicamente humana. Esta indissociabilidade implica, por consequência, reconhecer o caráter intersubjetivo da sociedade humana.

A análise “meadiana” sobre o indivíduo completo, que tem consciência de si, vem corroborar com a proposta da tese. Através de um “novo olhar pedagógico”, pretende-se a compreensão da necessidade de sujeitos completos, conscientes de si, assim como, do papel da escola nessa transformação social. Devido ao desenvolvimento do sujeito completo, a sociedade, por sua vez, é transformada por mediação do sujeito social reflexivo. “Um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação, da perspectiva, simbolicamente representada de uma segunda pessoa” (HONNETH, 2009, p. 131). Contudo, é preciso ter clareza desse processo e sua importância no combate à desigualdade étnico-racial e social.

A partir dos próximos capítulos, pretende-se a busca escavadora da legitimação da identidade do afro-brasileiro na formação do seu *self* no contexto brasileiro-latino-americano, lugar que foi campo de etnocídio da cultura africana. No capítulo a seguir, far-se-á uma abordagem observacional acerca da etno-história. Pretende-se, desse modo, compreender a relação do afro-brasileiro com o mundo dos objetos e com o mundo social e as implicações herdadas desse processo, na constituição do seu *self*.

19 Por animais inferiores, entenda-se os animais não humanos.

CAPÍTULO III

SLAVERY ROUTS E O ETNOCÍDIO DA CULTURA AFRICANA

Nossa vida começa a terminar no dia em que ficamos em silêncio sobre coisas que importam.

(Martin Luther King Jr)

Na busca de correlacionar os conceitos de George Mead sobre o *Self* e o “outro generalizado” com o contexto educacional atual e o papel da escola na formação do *self* do afro-brasileiro, faz-se necessário uma compreensão clara dos fatos para o melhor entendimento do processo de ordem historiográfica e antes disso, étnico-político. A história de um mundo forjado pelo tráfico de pessoas escravizadas, um mundo onde reina a violência, a subjugação e a ganância impunham suas rotas. Talvez não sejam alcançadas neste estudo respostas que possam “justificar” a desigualdade racial, o racismo estrutural e institucional que se instaura na sociedade brasileira, encobertos pelo “mito da Democracia racial”. Para o sociólogo argentino Eduardo Grüner é impossível;

compreender ética e politicamente e não somente cientificamente o papel da América Latina na conformação do sistema-mundo sócio-econômico, cultural, político, ideológico, capitalista, sem a história tragicamente solidária da nossa, da escravidão em geral e da África e seu etnocídio escravista em particular: já são muitos os estudos dos mais alto nível acadêmico e intelectual que certificam um lugar decisivo para a escravidão, (não somente) negra na constituição mesma daquele sistema-mundo e que vem agregar-se a uma tradição mais antiga de uma antropologia, uma sociologia cultural ou uma etnohistória que analisa a conflitiva, ambígua, abrangente presença africana na cultura de nosso continente em praticamente todos os seus aspectos e registros [dos sincretismos religiosos aos musicais, dos rituais a gastronomia, das línguas aos costumes, da literatura às artes visuais, do folclore ao artesanato] (GRÜNER, 2011, p. 272).

A equivocada ideia de inferioridade do negro já está presente quando se pretende comprovar o início da civilização, enquanto constituída por homens brancos. Nesse sentido, é viável a reflexão do historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop, quando em seus estudos ressalta que;

se os Egípcios perseguiram os Israelitas como diz a Bíblia, e se os Egípcios eram negros, filhos de Ham, como a mesma Bíblia diz, não podemos mais ignorar as causas históricas da maldição sobre Ham, apesar da lenda sobre a embragues de Noé. A maldição entrou na

literatura judaica, bem mais tarde do que o período de perseguição. Assim, Moisés, no Livro de Gênesis, atribuiu as seguintes palavras para o Deus Eterno, dirigida à Abraão em um sonho: saiba, com certeza que a sua posteridade será peregrina em uma terra que não é deles, pois eles devem ser submetidos à escravidão e será afligida por quatrocentos anos (Gênesis, XV, 13). Se a versão bíblica é, pelo menos, um pouco precisa, como poderia o povo Judeu ser livre de sangue negro? Em 400 anos, cresceu de 70 para 600 mil pessoas em meio de uma nação negra, que os dominou durante todo esse período (DIOP, 1974, p. 37).

Atualmente quase não se fala sobre os traços negros dos Judeus, isso talvez se justifique devido ao seu cruzamento com elementos europeus, desde a sua dispersão. Segundo as investigações, atualmente é quase uma afirmação que Moisés era um Egípcio, portanto, um negro. Nas pesquisas de Diop, encontramos a seguinte constatação;

O termo “Kemit ou Ham (da Bíblia), significa” preto” na língua egípcia, e, assim, eles chamavam seu país. *Kemit* designava o solo preto do Egito, preferencialmente ao homem preto, e por extensão à raça preta do país dos pretos” (ibid, p. 38). *Ham* é amaldiçoado, enegrecido e feito ancestral dos negros, mas o interessante disso tudo é que o mesmo *Ham* é “branqueado” sempre que se busca a origem da civilização (ibid).

O desenvolvimento acontece, o descobrimento de terras virgens, a necessidade de mão-de-obra barata, enfim, a África indefesa, passa a ser a valiosa e grande fonte de recurso para suprir tais necessidades. O moderno comércio de negros escravizados foi considerado uma necessidade econômica, antes do advento da máquina e isso perdurou até meados do século XIX (1800). Tal processo traz consigo, a partir dessa nova relação técnica de trabalho uma outra; a relação de Senhor e Escravo entre Brancos e Pretos, no âmbito social.

Nesse mesmo período Medieval, a memória de um Egito negro, que havia dado origem à civilização, passa a ser obscurecida, cada vez mais, segundo Diop, consequência da ignorância da antiga tradição, escondida nas bibliotecas ou enterradas sob ruínas. Difícil imaginar que tais memórias permanecessem no anonimato e se tornariam mais obscuras durante os quatro séculos de escravidão. A origem dos fatos foi ou, ainda o é por muito ignorada, desde os primórdios. Nessa esteira, é possível observar que,

inflados por sua recente superioridade técnica, os europeus olharam para o mundo Preto e condescenderam em não tocar nada, além de suas riquezas. A ignorância da antiga história dos pretos, diferenças de costumes e hábitos, preconceitos étnicos entre duas raças que acreditavam estar frente a frente pela primeira vez, combinados com a necessidade econômica de explorar, tantos fatores predispôs a mente do europeu para distorcer a personalidade moral do preto e suas aptidões intelectuais (Ibid).

A partir disso, o negro torna-se sinônimo de ser primitivo, inferior, herdeiro de uma intelectualidade limitada ou ausente, os sencientes²⁰. Todavia o homem, está sempre ansioso por justificar sua conduta, seus atos, então os europeus foram ainda mais longe; era preciso legitimar a colonização, a comercialização, o tráfico de escravos.

3.1 O processo de colonização legitimado

O diagnóstico construído sublinha que, a condição social do negro no mundo moderno, suscita toda uma literatura que vem a descrever os chamados traços de inferioridade do povo negro. Diop destaca que gerações e mais gerações europeias foram assim doutrinadas na seguinte equação: Negro = humanidade inferior.

Trata-se de uma equação Ocidental, aceita quase que instintivamente como verdade, perdurou no continente europeu e, ainda hoje perdura em muitos países, inclusive no Brasil que, fora a África, é o lugar com maior número de pessoas negras do mundo, é o segundo maior país africano do mundo, porém, um dos países mais racistas. Índices e dados estatísticos comprovam essa afirmação.

Quando George Mead destaca a importância do mundo dos objetos com suas significações, na relação de construção do *self* do indivíduo; faz-se importante frisar que o mundo dos objetos dos afro-brasileiros, foi recheado com relações de fortes significações (o chicote, o pelourinho, a máscara de ferro, as pesadas correntes, etc.) capazes de fazer o próprio sujeito, acreditar na sua condição de inferioridade frente a classe privilegiada. Esta perspectiva europeia de visão do mundo, inerente à mencionada equação ocidental, são bases sob as quais se desenvolve a Educação no Brasil.

Aos negros, no máximo são atribuídos alguns dons artísticos, relacionados a sua sensibilidade como animal inferior²¹. Esse contexto de alienação afeta, desde então, a personalidade do negro, “especialmente àquele negro educado que teve a oportunidade de tornar-se consciente da opinião pública mundial sobre ele e seu povo” (Ibidem). Isso fez, ou faz, com que

20 O termo alude discriminar um animal apenas por não ser humano. Configura um caso de especismo, que o filósofo põe no mesmo patamar do racismo ou da escravidão. Trata-se de classificações não exatamente abonadoras (Folha de São Paulo, 2010).

21 Essa relação pode ser encontrada na opinião de Joseph de Gabineau, precursor da filosofia nazista, que em seu livro sobre a desigualdade das raças humanas, atribui o artístico como inseparável do sangue negro, no entanto reduz a arte como manifestação inferior da natureza humana.

o negro instruído, perca a confiança em sua própria capacidade, possibilidades e nas de sua raça. Ainda hoje somos incapazes de acreditar que tenham sido os negros os precursores dos papéis mais antigos do processo civilizatório.

Em suma, nos deparamos frequentemente com negros acorrentados a suposta dualidade de superioridade do homem branco com relação ao preto. O negro alienado a ideia nazista de uma raça criadora da arte, o ser sensível, emocional e, o branco como o detentor da racionalidade. Dessa forma, segundo DIOP;

A memória da recente escravidão, a qual a raça preta foi sujeitada, claramente mantida viva na mente dos homens, especialmente, nas mentes pretas, muitas vezes afeta negativamente a consciência preta. Pois, daquela recente escravidão, foi feita uma tentativa de construir, apesar de toda a verdade histórica, uma lenda de que o preto havia sempre sido reduzido à escravidão pela superior raça branca com a qual ele viveu, onde quer que possa ter sido (*ibid*, p. 66).

Os brancos fizeram uso desse argumento para justificar “a presença de negros no Egito, na Mesopotâmia ou Arábia” (*ibid*), embasados na afirmação de que eles eram escravos. Esse não passa de um dogma concebido para “falsificar” a história, contribuindo para alienar a consciência Negra. No entanto, vale destacar, o espanto do estudioso dos povos do Egito, Conde de Constantin Volney (1757 - 1820), imbuído de todos os preconceitos relacionados ao negro, relatando, após suas análises e pesquisas que; “essa raça de homens pretos, hoje nossos escravos e objeto de nosso

desprezo, é a própria raça a qual devemos as nossas artes, ciências e até mesmo o uso da fala” (C. F. Volney, 1787, p. 74 -77; in: DIOP, 1974, p.68)²².

A negação ou falsificação da história da humanidade pelos historiadores modernos, compõem, sem dúvidas, o mais horripilante problema a ser combatido. A constatação da origem da civilização, oriunda da raça Negra, é quase inadmissível e por mais que pesquisadores tentem buscar comprovações, encontram inúmeras dificuldades. Provas são sucumbidas, eliminadas ou mesmo distorcidas, pode-se dizer tratar-se de uma catástrofe civilizatória.

Ao longo desse processo, de transformações da relação do negro com o “mundo dos objetos e com o mundo social”, tornou-se cada vez mais difícil e, na sociedade contemporânea, praticamente inadmissível, para àqueles que desconhecem seu passado de glórias (os próprios negros), acreditar que possam, seus antepassados terem originado a primeira civilização de que se tem conhecimento, a qual toda humanidade deve grande parte do desenvolvimento.

22 Vide imagens em Anexos: Anexo A e B.

Diante dessas constatações e de tantas outras, encontradas na obra de Diop, estreitamos o caminho do entendimento sobre o pesado fardo de inferioridade e menosprezo atribuídos ao negro, gerando nestes uma falsa consciência de si. A argumentação para tal afirmativa, perpassa por conhecer um pouco mais sobre a história, sobre a cultura africana, assim como as rotas da escravidão que fizeram do Brasil, um país com mais da metade da sua população descendente da etnia africana e que carrega o legado dos “anos mais da escravidão”. Nessa perspectiva,

modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões tiveram como destino o Brasil. (BRASIL, Fundação Cultural Palmares, 2020).

A diáspora africana²³, contribuiu para a formação cultural da sociedade brasileira, mas, contudo, não foi o suficiente para desmontar o etnocentrismo europeizante estabelecido neste lugar. Infelizmente o Brasil é um país marcado pela violência do racismo, o que contribui para manter velada o reconhecimento de tal contribuição.

3.1.1 Brasil: um país afro-latino sob o processo de aculturação luso-europeu

A história de um mundo cujo as rotas²⁴ e fronteiras foram traçadas pelo tráfico de africanos escravizados, em que a violência, a ganância, o lucro e a exploração impunham suas rotas. Um sistema criminoso que determinou a história do Brasil. O sistema escravagista criou a maior concentração planejada de riquezas e também originou enorme desigualdade social e racial, lançando os negros a uma pobreza sem precedentes.

Além disso, o desenvolvimento colonial desse Brasil-latino europeizado, foi às custas do saque humano e material do Continente africano, o que resultou em consequências trágicas,

23 Diáspora Africana é a denominação dada a um fenômeno sócio-cultural e histórico ocorrido nos países africanos, caracterizado pela imigração forçada da população africana a países que adotavam a mão-de-obra escrava. Foi um termo utilizado por historiadores que pesquisam o tema, movimentos civis e descendência de escravos recentes. O período da Diáspora Africana compreende o início da Idade Moderna e o final do Século XVIII (Estudo Prático, 2014).

24 As quatro principais rotas dos navios negreiros que ligaram o continente africano ao Brasil foram as da Guiné, Mina, Angola e Moçambique. Elas concentravam o comércio de seres humanos que, na maioria dos casos, eram aprisionados em guerras feitas por chefes tribais, reis ou sobas africanos para esse fim (Rotas da escravidão em Só História, 2009-2021). Vide, anexos – Anexo A.

em termos sócio-econômicos, político-culturais e ainda demográficos, seguem afetando hoje a essa sofrida porção do planeta, onde depois de tudo tem nascido a humanidade como tal, assim como segue afetando a esse mal chamado “novo mundo” (posto que é muito mais antigo que a Europa, denominado América e em particular a sua porção “latina” (também assim, pessimamente chamada: ou não são “americanos” os indígenas, os mestiços, os *zambos*, cruza de negro e índio, os mulatos e é claro, os próprios negros, todos os quais têm um pouco ou nada de “latino”? (GRÜNER, 2011, p. 279).

Nesse horizonte, ambos, América e África, mediante todo o processo de exploração colonial, neocolonial, pós-colonial e imperialista, destaca Grüner, “tem feito a Europa, o Ocidente”, no sentido de como descrito anteriormente, obtêm suas riquezas às custas do genocídio e do etnocídio desses dois continentes, contribuindo de modo substancial à emergência do capitalismo europeu” (ibid).

No documentário francês, denominado *Slavery Routs*, consta que, nos arquivos nacionais de Lisboa, a Bula *Romanus Pontifex*²⁵, escrito pelo Papa, cedeu carta branca aos portugueses, estabelecendo a legalidade da escravização da África. “*Escravidão Perpétua*: duas palavras decretadas pela mais alta autoridade católica, que afeta os africanos como um veredito. Duas palavras que justificariam tudo, em nome de Deus”²⁶.

Como se não bastasse, por volta de 1455, há toda uma série de Bulas expedidas que deram legitimidade para que os “exploradores” para “reivindicar propriedade”, sobre os territórios que seriam “descobertos” ao longo da costa da África. Sob a benção do Papa, a Europa, significativamente representada pelos portugueses, assume o controle do ouro e dos escravos africanos.

3.1.2 A “triangularidade comercial” que ignora a “triangularidade cultural”

Os portugueses chegaram na Ilha de São Tomé no século XV e ficaram extasiados com as técnicas agrícolas ali desenvolvidas. São Tomé foi um laboratório em muitos sentidos: é o

25 A bula *Romanus Pontifex*, foi uma bula pontifícia emitida pelo papa Nicolau V para o Rei Afonso V de Portugal, datada de 08 de janeiro de 1455. Nesse documento e na sequência da anterior bula *Dum Diversas* de 1452, o papa reconhecia ao reino de Portugal, seu rei e sucessores, o seguinte: a) a propriedade exclusiva de todas as ilhas, terras, portos e mares conquistados nas regiões que se estendem “desde o Cabo Bajador e Cabo Não (atual Cabo Chaunar), ao longo de toda a Guiné e mais além, a sul, b) o direito de continuar as conquistas contra muçulmanos e pagãos nesses territórios, c) o direito de comerciar com os habitantes dos territórios conquistados e, por conquistar, exceto os produtos tradicionalmente proibidos aos ‘infiéis’: ferramentas de ferro, madeiras para construção, cordas, navios, armaduras” (<https://nacaomestica.org>).

26 *Slavery Routs Documentary*. Disponível em: www.alliancefrnairobi.org, acessado em 20/11/2019.

primeiro grande experimento com cana-de-açúcar nos trópicos e é isso que permite, mais tarde, a transferência da produção para o Brasil e depois para o Caribe.

São Tomé, Brasil, Portugal: foram estabelecidas assim, as primeiras rotas do tráfico transatlântico escravista. Cito a fala de um homem negro, não identificado no documentário:

Entre nós, está na hora de falar entre nós, trabalharmos entre nós, começar a questionar quem fomos, antes e depois de Naus e Caravelas terem levado tantos de nós, corpos que eles negaram a ancestralidade africana, porque carregam as ideias e imagens construídas daqueles que alegam que nada fomos, nada construímos, nada ensinamos, ainda hoje negam a presença ou herança negra na Europa, pré-tráfico negreiro (depóimento verbal)²⁷.

Os estudiosos da Europa, hoje se perguntam: o que aconteceu com os negros da Europa? É difícil comprovar que tenham milhares desaparecido, sem deixar rastros, vestígios, sem terem passado nada para gerações futuras. Para os historiadores não é difícil encontrar essa resposta, pois trabalham com arquivos ancestrais africanos, mas, para a história familiar das pessoas, parece ser algo que esqueceram ou que não querem pesquisar.

Contudo, a captura de escravos, as invasões na África se multiplicaram, Luanda tornou-se um dos pontos do comércio transatlântico e no Congo a relação de igualdade com os portugueses acabou. Luanda, em 1590, torna-se o ponto principal de onde os africanos partiam. A maioria tinha como destino o Brasil que, de longe, era a maior área a receber os africanos escravizados, vítimas, como já mencionado anteriormente, de um processo civilizatório de deculturação e, posteriormente de um processo de aculturação. O processo de pessoas livres, empurradas para a escravidão. Processo o qual, com o aval da Igreja, torna-se prática legal.

Apesar dos problemas, a relação entre a cana-de-açúcar e os africanos, estava estabelecida. Por volta de 1620, os portugueses tornaram-se incontestavelmente “mestres” no tráfico de escravos. Isso desencadeou a construção e desenvolvimento distorcido da história e da formação do povo brasileiro.

Atualmente a história do Brasil, deve ser compreendida de modo distinto do que foi até pouco tempo, ou seja, uma história de alusão à colonização (dominação e aculturação) praticada pelos portugueses nessas terras. No entanto, não se deve também concentrar apenas, como cita o romanticismo, na história dos Tupis, ou segundo o sonho de alguns representantes africanos, a dos negros em o Novo Mundo.

27 Depoimento encontrado no Documentário *Slavery Routs Documentary*.

De acordo com o pesquisador bibliográfico, professor e historiador brasileiro, Sílvio Romero (1851- 1914) na obra “História da Literatura Brasileira”, revela tratar-se, antes de tudo;

da história da ação de um tipo novo pela ação de cinco fatores, formação sextária em que predomina a mestiçagem. Todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas ideias. Os operários deste fato inicial tem sido: os portugueses, o negro, o índio, o meio físico e a imitação estrangeira (ROMERO, 2001, Tomo 1, p.2).

Nesse sentido, ressalta-se que tudo o que tenha contribuído para a diferenciação nacional, para a constituição do povo brasileiro, inclusive a miscigenação cultural, deve ser estudado. Somente por esse viés, poder-se-á alcançar o reconhecimento do outro, nas suas diferenças originárias. “Tanto mais um autor ou um político tenha trabalhado para a determinação de nosso caráter nacional, quanto maior é seu merecimento. Quem tiver sido um mero imitador do português, não teve ação” (ibid).

É preciso conhecer e compreender as leis, os passos que demarcaram e continuam a determinar o espírito, o caráter e o espaço dos sujeitos que compõem o povo brasileiro. Diante disso é mister, segundo Romero, tratar das imbricações da nossa vida intelectual, com a história política, social e econômica da nação. Nesse prisma, há um processo que vai do “invasor”²⁸, colonizador e implementador de novas regras, dito português, que em suma foi-se transformando ao contato com o indígena, com o negro, com a natureza americana e, imbricado a tudo isso, mais as ideias estrangeiras, se faz emergir o “brasileiro”.

Para Sílvio Romero, todo problema histórico e literário há de ter no Brasil duas faces principais: “uma geral e outra particular, uma influenciada pelo momento europeu e outra pelo meio nacional, uma que deve atender ao que vai pelo grande mundo e outra que deve verificar o que pode ser aplicado ao nosso país” (ibid, p.4).

Em 1843, Carlos Frederico Filipe de Martius²⁹ em uma dissertação intitulada *Como se deve escrever a história do Brasil*, indica em ligeiros traços os diversos elementos do povo brasileiro; “os selvagens americanos e os seus costumes e suas aptidões psicológicas, os negros africanos e

28 Termo utilizado: Invasor - está relacionado a não ser possível “descobrir” algo que possui dono. “A América, diz o homem que melhor conheceu a pré-história do Brasil, o Dr. Lund, já era habitada em tempos em que os primeiros raios da história não tinham ainda apontado no horizonte do Velho Mundo, e os povos que nessa remotíssima época habitavam nela, eram da mesma raça daqueles que, no tempo do ‘descobrimento’ aí habitavam” (ROMERO, 2001, p.6).

29 Carlos Frederico Filipe de Martius, foi um naturalista alemão que veio para o Brasil na missão científica de 1817.

seus hábitos, os portugueses e suas vantagens de gente civilizada, tudo isso deve ser interpretado escrupulosamente, porque de tudo isso é que nasce o povo brasileiro” (*ibid*, p.5).

3.2 A composição do povo brasileiro

Estes são elementos que não se deve deixar de analisar e de compor o processo de ensino e de aprendizagem, pois, estes elementos de natureza muito diversa, os quais, segundo Martius, formam o homem convergido de modo particular três raças, a saber: a cor de cobre ou americana (indígena), a branca ou cacausiana (português) e, a preta ou etiópia (negro).

O destino brasileiro pode ser entendido como um “prolongamento americano” da civilização ibérica, cada vez mais presente até a total unificação, com indígenas, negros importados ou, seus descendentes. A teoria da história de um povo deve ser estudada de forma ampla e compreensiva, de modo a não deixar nada ocultado, apresentando o caminho evolutivo de um povo, esclarecendo segredos do passado, rumo ao futuro. Nessa perspectiva, cito Romero;

A teoria da história de um povo, não é só mostrar o que esse povo tem de comum com os outros; sua obrigação é ao contrário, exibir os motivos das originalidades, das particularidades, das diferenciações desse povo em meio de todos os outros. Não lhe cumpre só dizer, por exemplo, que o Brasil é um prolongamento da cultura portuguesa a que se ligaram vermelhos e negros. Isto é muito descarnado e seco; resta ainda saber como estes elementos atuaram e atuarão uns sobre os outros e mostrar as causas de seleção histórica que nos vão afastando de nossos antepassados ibéricos e de nossos vizinhos também filiados na velha cultura ibera (*ibid*, p.8).

A abordagem da história de um povo é um dos mais temerosos problemas de que possa se ocupar a inteligência humana, especialmente quando se trata de uma história “maquiada” como a brasileira. Uma teoria da evolução histórica do Brasil, “deveria elucidar entre nós, a ação do meio físico, por todas as suas faces, como fatos positivos e não por simples frases feitas; estudar as qualidades etnológicas das raças que nos constituíram” é uma dentre tantas outras ações que deveriam ser estudadas, esmiuçadas nas Escolas.

Não é necessário fantasiar teorias sobre o meio e o povo para tratar das nossas características. Segundo Romero, temos fatos, é só averiguar: Para Sílvio Romero, o Brasil não é, não pode, não deve mais ser uma cópia da antiga metrópole. É passada a hora de firmarmos definitivamente, nossa liberdade intelectual, pois, o “reino” não nos pode mais servir de inspiração.

Romero, em sua obra, levanta o questionamento sobre se o povo brasileiro é um grupo étnico, estreme e característico ou é uma determinada formação histórica? A esta indagação ele mesmo responde com convicção não se tratar nem de uma coisa, nem de outra. Não é a primeira opção porque é o resultado pouco determinado de três raças diversas que ainda acampam em partes separadas, embora ao lado uma da outra. Também não é uma formação histórica pois ainda não somos donos de uma feição característica e original. Ao se tratar de caracterizar a nação brasileira, precisamos focar, enfatizar o povo de quem descendemos diante daqueles que a cercam. Faz-se importante frisar que,

a raça ariana, reunindo-se aqui, a duas outras totalmente diversas, contribuiu para a formação de uma sub-raça mestiça e crioula, distinta da europeia. A introdução do elemento negro não existente na maior parte das repúblicas espanholas, habilita-nos, por outro lado, a afastar-nos desta de um modo bem positivo (*ibid*, p.20).

Os indígenas que ocupavam essa porção da América, se distinguiam de qualquer outra raça. Os *brasílio guaranis* ocupavam parte do continente, onde vieram estabelecer-se o negro e o português. Este fator contribuiu para nos afastar ainda mais dos hispano-americanos que, diferentemente dos brasileiros, não tiveram a figura do elemento africano e sim, um vasto cruzamento indígena com o diverso selvagem desse lugar. Ainda sobre a composição do povo brasileiro, pode-se dizer que;

a estatística mostra que o povo brasileiro compõem-se atualmente de brancos arianos, índios tupis-guaranis, negros quase todos do grupo banto e mestiços destas três raças, orçando os últimos, certamente por mais da metade da população. O seu número tende a aumentar, ao passo que os índios e negros puros, tende a diminuir. Desaparecerão, num futuro talvez não muito remoto, consumidos na luta que lhes movem os outros, ou desfigurados pelo cruzamento. O mestiço, que é a genuína formação histórica brasileira, ficará só diante do branco quase puro, com o qual se há de, mais cedo ou mais tarde, confundir (*ibid*).

Não se está a descrever nenhum absurdo, basta refletirmos um pouco. Já havia sido mencionado anteriormente a existência de aproximadamente três milhões de indígenas nesse lugar. Onde estão hoje? Certamente reduzidos a uns poucos milhares, espalhados pelo interior do Brasil. Não diferente, também computavam-se alguns milhões de negros arrancados de suas terras, escravizados e trazidos para cá, pela cobiça dos brancos. Onde estão eles? Resta apenas aproximadamente uns dois milhões de negros puros. Fatores como pestes guerras e trabalho forçado (no caso dos negros), contribuíram para o extermínio dos grupos. Além disso, o branco, na

sua condição de privilégio, tirou o que pode de indígenas e de negros e depois os jogou à própria sorte, como descartáveis.

O processo de mestiçagem, ao término de algumas gerações, faz prevalecer o tipo da raça mais abundante entre nós; das raças puras a mais numerosa, pela imigração europeia, tem sido e tende predominantemente ser, cada vez mais, a branca. Faz-se importante destacar, por isso, a proverbial tendência do pardo, do mulato em geral, a fazer-se passar por branco quando a cor pode iludir. Sim, é compreensível, as coisas do mundo vivido são mais fáceis para os privilegiados da cor. As futuras gentes desse Brasil, provavelmente, será uma mescla de afro-indígena, latino-germânica (se perdurarem as imigrações alemãs), ao lado da portuguesa e italiana.

Devemos aos portugueses a civilização por uma raça europeia, seu sangue, suas ideias, que nos prendem ao grande grupo de povos da civilização ocidental. No entanto, deles (povos ibero-latinos), também herdamos seus prejuízos de toda a casta, políticos, sociais, religiosos, econômicos, etc.

Ainda na obra de Sílvio Romero, encontramos algumas observações feitas pelo Padre Ivo d'Evreux³⁰, sobre os negros que miscigenaram a população. Ressalta o Padre com a seguinte menção;

Resta-me falar dos povos negros que entraram em nossa população. Eram quase todos do grupo banto. São gentes ainda no período do fetichismo, brutais, submissas e robustas, as mais próprias para os árduos trabalhos de nossa lavoura rudimentar. O negro é adaptável ao meio americano, é suscetível de aprender, não tem as desconfianças do índio. Pode viver ao lado do branco, aliar-se a ele. Temos hoje muitos pretos que sabem ler e escrever; alguns formados em Direito, Medicina ou Engenharia. Alguns comerciantes e ricos, outros jornalistas e oradores. Ao negro devemos muito mais do que ao índio; ele entra em larga parte em todas as manifestações de nossa atividade. Cruzou muito mais com o branco. O mestiço é um produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil. É a forma nova de nossa diferenciação nacional (*ibid*, p.28).

Nessa esteira, pode-se considerar a humanidade um gênero separado em duas ou mais partes ou espécies, ou, uma espécie dividida em diferentes variedades, mas, nesse panorama, é sempre certo que coabitam entre si e reproduzem, segundo Silvio Romero, uma descendência fecunda.

O conhecer essa fecundidade cultural que compõe o povo brasileiro, trazendo a tona suas origens, é indispensável para o desenvolvimento do *self* do indivíduo que é parte desse todo social e, é tarefa da Educação, da escola enquanto “outro generalizado”, promover estes espaços.

³⁰ Padre Ivo d'Evreux escrevia mais de um século depois da “invasão” dessas terras.

3.2.1 O negro e os penosos processos civilizatórios

O negro era arrancado de seu lugar, de sua terra, de suas gentes. Poucos ou quase ninguém lhes estudava a língua. Eram escravizados e não lhes davam o direito de mais nada, a não ser trabalhar mais e mais, sem nada em troca, que não os maus tratos. Eram conduzidos a esquecer as tradições de infância, como tampouco podiam cultuar suas crenças³¹.

Os estudos feitos sobre a história da África e a cultura afro-brasileira, nas escolas são recentes e geralmente, alusivos ao processo geográfico e antropológico de modo geral e exterior, do que propriamente a abordagem e compreensão das lendas, dos mitos e em suma, do pensamento africano mesmo.

Ao negro escravizado, não foi permitido o direito de entrar na história, suas contribuições intelectuais foram anônimas e até hoje, pouco prestigiadas, assim como, seu trabalho físico e consequentemente sua participação no desenvolvimento das sociedades, historicamente ignorados. Mesmo diante de fatos importantes como o do Estado dos Palmares, a história se apresenta anônima. Prova disso é se perguntarmos aos nossos estudantes: Como se chamava o herói negro, o último Zumbi³², morto frente aos seus, nos Palmares? Poucos saberão responder, nem mesmo os próprios estudantes afro-brasileiros. Muitos são os exemplos de lacunas, com relação à cultura afro-brasileira, que a Educação necessita preencher.

É uma questão de “justiça” conceder um lugar ao africano na nossa história, para que não apenas os afro-brasileiros, mas também os não-africano, possam conhecer e respeitar a participação dos africanos para o com o desenvolvimento desse país. O reconhecimento do outro enquanto sujeito capaz e a equidade na distribuição dos papéis e oportunidades, constituem uma luta de mais de quatro séculos.

Assim como os europeus e indígenas, o negro também influenciou marcadamente o desenvolvimento da sociedade brasileira e muitos dos nossos costumes foram por eles transmitidos. Muito da nossa corporeidade; gingado, danças e músicas, sem falar na religiosidade, tem em si, a origem africana. A grande lacuna a ser preenchida, é a de as escolas de modo geral,

31 A Escravatura: é um dos atos mais cruéis praticados pelos seres humanos, baseado numa prática social que permite a posse e comercialização de determinados indivíduos por outros indivíduos.

32 Com poucos dias de vida, Zumbi foi capturado na região de Palmares pela expedição de Brás da Rocha Cardoso e dado de presente ao padre Antônio Melo, em Porto Calvo. Batizado com o nome de Francisco, cresceu aprendendo latim e português. Aos 15 anos, fugiu para Palmares e adotou o nome Zumbi, que significava “Guerreiro” (Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2005, p. 3).

não abordarem de forma satisfatória, a triangularidade cultural que deram início à composição do povo brasileiro, apenas enfatizando a cultura europeia como dominante e superior.

Nesse aspecto, nossa “aparente riqueza” é antagônica. Somos em geral, um país pobre, não há uma distribuição equitativa dos bens, sequer de valores. Temos um país essencialmente agrícola, mas, parte significativa da população passa fome e vive em condições precárias. Corpos enfraquecidos que sem trabalho e nem pão, se tornam alvo fácil de exploração. Obviamente a situação econômica do Brasil, não é mais a mesma e, de acordo com Romero, podemos citar alguns momentos econômicos do país;

nos primeiros séculos da colônia, o açúcar; no século XVIII, o ouro; mais tarde, o café; e agora que todos esses produtos estão desacreditados nos mercados europeus, onde não podem lutar com rivais mais aperfeiçoados, nós, que não temos mais a África e o ventre das pretas para nos socorrerem em nossa miséria, aproximamo-nos da grande crise econômica, que aí vem, espumante e fatal! (ibid).

O comércio brasileiro era movido pela lei do mais forte, talvez ainda o seja; os grandes comércios, quase todos estrangeiros e os pequenos quase em absoluto português, o que infelizmente seria também estrangeiro. De local, havia pouco. É importante fazer essa curta abordagem sobre a economia, para que se compreenda questões de desigualdades no campo da Educação, oriundas desse processo e que prevalecem até nossos dias.

A posição econômica, proporcionava aos filhos daqueles que podiam, (negociantes ou agricultores), o estudo. Fazem cursos de Direito, Medicina, etc. e, vão engrossar o setor de empregos públicos ou lançar-se à política. De outra parte, a grande pobreza das classes populares, devido a tal fator; a falta de instrução e os abusos de uma organização civil e social deficitária. O quadro parece não ter sofrido grandes alterações daquele tempo para cá. O processo é semelhante ao regime colonial anterior a 1822.

Embora todos os esforços implantados por algumas lideranças políticas, no Brasil, as academias são de criação e ampliação recentes. Há muita dificuldade para aquisição de cultura nesse país. A vida intelectual não é atraente, os livros são caros, os autores brasileiros pouco são lidos e, a concorrência com o estrangeiro desestimula qualquer investimento. Enfim, o meio social também não contribui; o abandono nos comprime. A vida brasileira é dura e desenhada por uma imensa desigualdade social e, quando falamos de afro-brasileiros tudo se torna mais difícil diante de uma sociedade racista. As relações econômicas e sociais do Império e da Colônia, ainda nos assombram.

3.2.2 A escravidão & racismo moderno

Segundo o sociólogo argentino, Eduardo Grüner, na medida de nossas possibilidades, temos que destacar as diferenças fundamentais entre,

a escravidão antiga (ou pré-moderna, ou não-moderna) e a escravidão na modernidade, particularmente na América Latina e o Caribe, no contexto da conformação do *sistema-mundo* capitalista, e também haverá de revisar rapidamente a complexa questão do *racismo*, que, como dissemos na introdução, tal como o entendemos atualmente é uma “invenção” moderna estreitamente ligada ao fenômeno histórico igualmente moderno da escravidão afroamericana e ao fato dela, como teremos ocasião de mostrar reiteradamente, uma das mais rentáveis empresas da modernidade (GRÜNER, 2010, p. 99).

Não se trata de fazer uma “arqueologia”, mas é imprescindível que nos ocupemos do tema da escravidão em geral, enquanto conceito, instituição e enquanto relação social de poder e especialmente como cultura que se instaura e se estrutura e, mesmo com a Abolição, permite que a desigualdade racial no Brasil prevaleça, sob a falácia da Democracia racial. Compreender o processo histórico-racial, faz com que se possa “pensar de novo” o papel da escola como “outro generalizado” na construção do *self* do afro-brasileiro e, consequentemente, na desconstrução do racismo. Quando dizemos “pensar de novo, ou, pensar outra vez”, segundo o professor Jovino Pizzi (2018), não se trata de “repetir”, mas sim, de “renovar”, reinterpretar, a partir de uma perspectiva trabalhada pelo filósofo francês Merleau-Ponty.

Neste âmbito, é fundamental o papel da escola para preparar cidadãos aptos à vida do nosso tempo, (re)construtores de uma sociedade que seja capaz de oferecer possibilidades equitativas para todos. Basta de uma Educação lacunosa que tem o “estrangeirismo” como instigador do pensamento e como fundamentação de sua prática. É hora de desenvolver uma Educação pensada a partir deste lugar, fundamentada não apenas nas bases europeias, mas também, nas bases de um Brasil ameríndio-afro-latino, considerando a ideia a partir de uma epistemologia triangular. Pois,

a nação brasileira não tem, pois, em rigor, uma forma própria, uma individualidade característica, nem política, nem intelectual. Todas as nossas escolas, numa e outra esfera, não tem feito mais do que glosar, em clave baixa, as ideias tomadas à Europa, às vezes em segunda ou terceira mão. Esta linguagem não agrada: *veritas odium parit*, sabe-se desde Cícero. Uma outra forte alusão do povo brasileiro é esta justamente: a relutância que temos em ouvir a verdade a nosso respeito, diga-se de passagem (ROMERO, 2001, p.40).

O brasileiro, precisa ver-se como sujeito coautor de sua história e intelectualmente precisa deixar de sentir-se organicamente incapaz de produzir por si. A enumeração ou classificação dos problemas que emergem na sociedade, devem partir dos fatos mais íntimos e indispensáveis para o mundo da vida dos sujeitos, sem os quais, nem mesmo a subsistência a estudar seria possível.

3.2.3 A valoração do que vem de fora da América Latina

A historiografia, as dissertações políticas, entre outras coisas que se escreve no Brasil, apresenta um grave problema com relação às coisas deste lugar e de suas gentes: o de tratá-los como se tudo aqui fossem fragmentos de países do exterior, mais precisamente Europa e Estados Unidos da América, no que apresentam de mais culto, progressivo e desenvolvido. É dispendiosamente desgastante tratar dos incômodos problemas de nossa origem, por mais lícito que seja buscar suas origens, para que verdadeiramente, se conheça um povo na sua estrutura social.

Os três povos que deram início à sociedade brasileira (indígenas, portugueses e africanos), antropológica e etnograficamente distintos “que nos tem vindo a forjar, a amalgamar na incide e no cadinho da história, cujo estado interno e social é preciso sondar, agora por método novo, para ser possível o exato conhecimento da alma brasileira de hoje” (*ibid*, p.70).

Interessante destacar que acerca dos indígenas até aconteceram algumas discussões, mas, com relação aos negros, o silêncio na ciência do país foi absoluto. Dos negros, ninguém dispensou tempo para falar, ratificando assim, a insignificância a eles atribuída. Na obra já mencionada de Sílvio Romero, o autor elenca uma série de questões sobre a África, devido à hereditariedade que temos com esse povo e que consequentemente deveríamos conhecer. Cito Romero;

Qual a carta etnográfica d’África ao tempo do descobrimento do Brasil, na época em que começou este a importar escravos dalém-mar? E no século XVII que nos forneceu centenas de milhares de africanos? E no XVIII que prosseguiu fartamente na messe? E no XIX até 1850 que se excedeou no terrível comércio? Qual então a classificação das raças, a situação política de vários Estados do continente fronteiriço? Qual o grau de cultura em que se achavam? Qual a organização social dessas gentes? Quais as tribos de que nos trouxeram cativos? E em que número? Que lhes devemos na ordem econômica, social e política? Ninguém o sabe, ainda hoje!...Ninguém jamais quis sabê-lo, em obediência ao prejuízo da cor, com medo de em mostrando simpatia em qualquer grau por esse imenso elemento da nossa população, passar por descendente de raça africana, *passar por mestiço!* Eis a verdade nua e crua (*ibid*, p. 75).

Esta é uma citação bastante forte e reproduz exatamente a situação ainda hoje. É importante frisar que quando se diz: “ainda hoje”, não estamos nos referindo aos intelectuais e sim aos estudantes em geral e ao papel da escola. Aos primeiros porque estes, não sabem responder tais indagações; ao segundo porque não trabalha de modo adequado tais temáticas, de modo a proporcionar conhecimento suficiente para que os estudantes brancos e não brancos, pudessem respondê-las. Voltando a George Mead, a questão que prevalece é: Pode ser esse o mundo físico e social para a constituição verdadeira do *self* do afro-brasileiro?

É necessário e urgente trabalhar e enfrentar a desigualdade racial nesse país e nesse aspecto, o papel da escola é fundamental. “É mister deixar de temer preconceitos, deixar de mentir e restabelecer os negros no quinhão que lhes tiramos: o lugar que a eles compete, sem a menor sombra de favor, em tudo que tem sido, em quatro séculos, praticados o Brasil” (*ibid*).

Infelizmente, o que causa desconforto é o fato de os negros inteligentes, mestiços ou não, muitos detentores de elevadas posições sociais, em suas representatividades pouco fazem pelas suas gentes. Enfim, tem-se um caminho árduo a ser percorrido nesse sentido. Destaca-se nesse patamar, o papel das mulheres negras, incansáveis combatentes ao racismo.

Quem queira saber um pouquinho sobre a formação, da constituição e do caráter da sociedade brasileira, precisa entender que o Brasil foi palco de despejo de numerosíssimos contingentes para a “argamassa de sua população” (*ibid*, p. 88). Em outras palavras, não é mais do que viver séculos escravizando duas raças, explorando o trabalho alheio e depois, querer arrancar páginas da história priorizando fidalguias.

Felizmente hoje, existem trabalhos portugueses voltados a clarear a lacuna escurecida e quase oculta da nossa história. Não é mais possível cativar o negro, tampouco exterminá-lo, seria inadmissível tal loucura. Faz-se necessário e urgente incorporá-lo e por isso surge a necessidade de conhecer. É preciso inclusive ampliar esse “conhecer” para os currículos escolares, os estudantes em geral carecem desse conhecimento e, os docentes precisam estar capacitados para o desenvolvimento desse processo.

Sem dúvidas, os negros são gentes de ânimo mais alegre, mais robustas e resistentes, com uma personalidade, em geral, mais expansiva do que os indígenas. Na ordem econômica, é sabido; foram eles que desbravaram, trilharam os caminhos dessas terras. Cultivaram engenhos e fazendas, trabalharam na construção civil, tratados de maneira hostil, porém, contribuindo muito no desenvolvimento da urbanização desse país, além do mais, faziam todo o serviço doméstico.

Poucos sabem que, “no exército e na marinha foram em todos os tempos o núcleo da resistência de nossas Forças Armadas, e a eles cabe, em boa justiça, o melhor das glórias de nossa história militar” (ibid, p.113).

Para concluir, pode-se dizer, debruçados na esteira dos fatos e da ciência que, os indígenas, junto aos negros, incorporaram e garantiram o trabalho indispensável à produção econômica do povo novo que se formava, sem esquecer que o “mestiçamento” foi algo vantajoso nesse sentido, como ressalta Romero;

a) para a formação de uma população aclimada, ao novo meio; b) para favorecer a civilização das duas raças menos avançadas; c) para preparar a possível unidade da geração futura que, jamais se daria se os três povos permanecessem isolados em face um do outro, sem se cruzarem; d) para desenvolver as faculdades estéticas da imaginativa e do sentimento, fato real no próprio antigo continente, como o demonstrou o ilustre de Gobineau (ibid, p.114)

Enfim, somos uma nação “mestiça” como muitas outras, e, por assim dizer, todas da América Latina, embora alguns países não admitam, fingindo ignorar esse fato, porém, ainda o sê-lo-emos por muito tempo, assim como todos os sul-americanos, por mais apagado que fiquem, certos povos que contribuíram em nossa formação, eles permanecerão subentendidos, pois, em qualquer dos mundos, físico ou social, tudo se transforma, nada se destrói!

No capítulo a seguir, buscar-se-á através da pesquisa de Florestan Fernandes, a qual originou sua obra intitulada *O Negro no mundo dos brancos*, dados que mostram a desigualdade entre negros e não-negros no Brasil. Índices apontam tal desigualdade em diversos setores sociais, como: mercado de trabalho, distribuição de renda, baixa representatividade, ou, a falta dessa em praticamente todos os ramos sociais, assim como na Educação e, as implicações desses fatores na construção do *self* do afro-brasileiro.

CAPÍTULO IV

BRASIL: UM LABORATÓRIO DA CIVILIZAÇÃO RACIAL

Este país não teve e não tem comunismo.

O que tem no Brasil é escravismo.
O que não acabou é a casa-grande e a senzala.

Júlio Lancellotti

No intuito de colaborar com a reinterpretação do contexto de construção do *self* do sujeito afro-brasileiro, em linhas gerais, sem detalhar a profundidade do tema e sim, apenas para contribuir no debate, buscou-se na pesquisa realizada pelo sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, abordar sucintamente a temática sobre a Democracia Racial.

Desse modo, constatou-se que no século XVI o Brasil já era caracterizado por suas gentes de cores e costumes distintos. Segundo Florestan Fernandes, “não há como resumir essa história feita de nomes e cores, o que se pode sim, é afirmar que raça sempre deu muito que falar sobre o e no Brasil” (FERNANDES, 2013, p.6). Esse fato, por vez, serve como motivo de exaltação, por outro lado, de descrédito e a questão também passa a ser vinculada com a ideia de identidade nacional, visto que especialmente a partir do século XIX, por meio da raça era definida a nossa particularidade. Fernandes destaca que;

um Brasil branco e indígena, na imagem idealizada do Segundo Reinado, um país branqueado na concepção corrente na virada do século XIX para o XX, ou, já nos anos 1930, uma nação “divinamente mestiça” nesse contexto em que o cruzamento de raças e culturas virava o símbolo do Estado. Essa era, porém, a representação basicamente retórica, sem que qualquer contrapartida que levasse à valorização dessas populações fosse implementada (*ibid*).

Contudo, os afro-brasileiros continuavam às margens das benesses estatais e o acesso destes ao trabalho, ao lazer, à educação e às infraestruturas básicas, permaneciam e, ou, ainda permanecem diferenciados. É importante ressaltar que todo o brasileiro, mesmo os de pele branca, trazem em si, seja na alma ou no corpo, a sombra, um traço, uma gota de sangue indígena ou negro, fruto do cruzamento das raças.

Este fator é destacado na obra sociólogo brasileiro Gilberto Freyre; o cruzamento de raças passava a singularizar a nação, nesse processo que fazia com que a miscigenação emergisse “como

sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade, se transformassem em modelos de sociabilidade” (ibid, p.8).

4.1 Brasil, modelo de Democracia Racial

Em 1951, a UNESCO financiou uma grande pesquisa, intermediada pelo antropólogo suíço Alfred Métraux, tendo como fio condutor um projeto do médico alagoano Arthur Ramos, onde estava previsto o desenvolvimento de estudos sociais e etnológicos no Brasil. O pesquisador acreditava que seu país poderia oferecer alternativas para o agudo problema existente entre os povos, das misturas de raças e de culturas, embora, o antropólogo reconhecesse o preconceito de cor. Segundo o próprio Arthur Ramos, a UNESCO tinha o propósito de usar o caso brasileiro como propaganda e, desse modo, lançou o *Programa de pesquisa sobre relações raciais no Brasil*. Nas palavras de Arthur, éramos um “laboratório de civilização”. A hipótese seria que o Brasil pudesse ser um caso neutro com relação a manifestação de preconceito racial e, isso poderia servir de modelo para outros países, menos democráticos. O que não se sabia, era que vivíamos uma “falsa” Democracia racial.

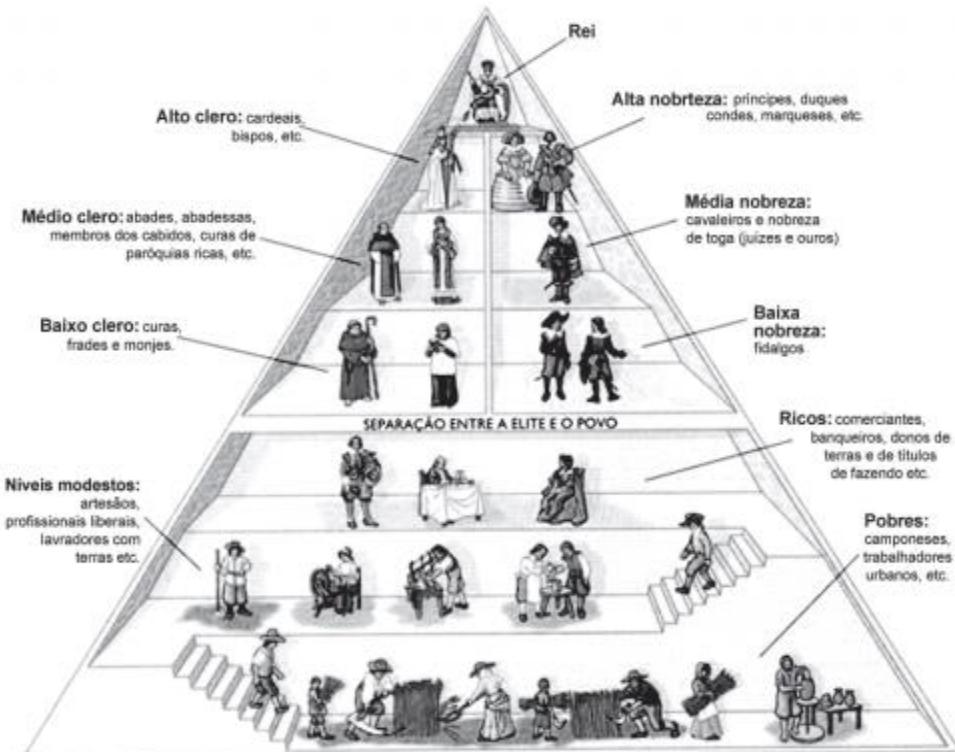
Para colocar em prática a referida pesquisa, cuja função deveria ser a de pesquisar a realidade racial no Brasil, fez-se necessário contratar especialistas e dentre estes, estava o pesquisador brasileiro Florestan Fernandes. A Unesco esperava que tais estudos, viessem a comprovar o êxito da mestiçagem, e que também aclarasse o possível convívio harmonioso entre diferentes etnias e culturas nas sociedades modernas.

Não foi exatamente assim que aconteceu; Florestan Fernandes e o sociólogo francês que veio para o Brasil, Roger Bastide, foram para São Paulo, um dos polos da pesquisa, onde buscaram revisar esses modelos quase oficiais, de um projeto ideológico antirracista. A partir das análises desses pesquisadores, os resultados não foram o que se esperava, pois, resultou nas “falácia do Mito” que, invés de democracia, apontavam indícios de discriminação e o lugar de harmonia, era ocupado por imenso preconceito racial.

Se para Gilberto Freyre, no Brasil não havia problema racial, portanto, não havia conflitos; para Florestan, o conflito racial era explícito, havia então um problema. Estábamos diante de uma sociedade recém-egressa da escravidão, em que pessoas negras, então libertas, são vítimas de uma “abolição” que não aboliu.

Florestan Fernandes, abordou a mesma temática racial, proposta pela pesquisa, porém, a partir de outro ângulo. Enquanto estudiosos como Freyre, viam no branqueamento da população, certo modelo de harmonização e enfatizavam a mestiçagem cultural, Florestan apontava seus estudos para o ângulo da discriminação e da desigualdade. Na cidade de São Paulo o processo de urbanização se instalava de forma irreversível, mas, segundo Florestan, a escravidão permanecia como herança intocada. A pergunta que norteia o livro desse autor, *O Negro no mundo dos Brancos*, é direta; “Como se coaduna a modernidade com a integração do negro? Como combinar ordem capitalista e racional com ordem estamental³³ e escravocrata?” (ibid, p.14). Vejamos a Figura 1 abaixo:

FIGURA 1 – PIRÂMIDE SOCIAL



(Fonte: Estuda.com – UNIC 2018/1)

33 Antes do nascimento da Sociedade Industrial, a qual como se sabe foi consequência direta das Revoluções Industrial e Francesa, o tipo de estrutura social vigente era a que caracterizava uma sociedade estamental. Nessa sociedade, aqueles que nascessem nos estamentos mais baixos estariam condenados à neles permanecerem, uma vez que não havia a possibilidade de ascensão social (RIBEIRO, P.S.).

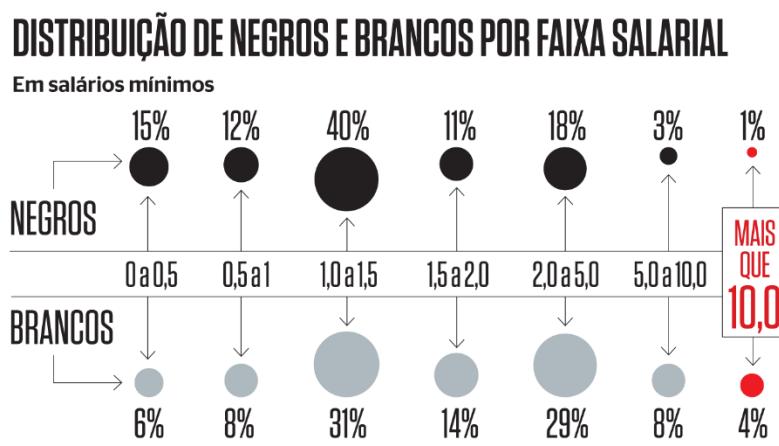
A centralidade do problema desloca-se para a dualidade “ordem social & ordem estamental”, na qual o sociólogo brasileiro, busca entender a situação do negro, a partir de perspectivas não somente sincrônicas, mas também das diacrônicas. Sincrônicas porque estariam, tais relações imbricadas com o modelo social praticado desde antes de 1888 (portanto não moderna) e, diacrônicas porque representam o modelo social mais lapidado de uma ordem social competitiva (*ibid*).

Com relação à sociedade contemporânea de um país que se diz não-racista, ou, o país da Democracia racial, a situação dos afro-brasileiros, em maioria, não difere da situação explanada na figura 1 apresentada acima. “Entre aqueles que não têm emprego ou estão subocupados, negros são a maior parte. Também são a maior parte entre as vítimas de homicídio e compõem mais de 60% da população carcerária do país” (Folha de São Paulo, 2019). As desigualdades com relação à classe privilegiada continuam, mesmo após exatos 132 anos de abolição, um processo que deu a liberdade ao negro, mas não lhes deu condições de vida digna, tampouco de inserção da massa de negros libertos na sociedade brasileira.

4.1.1 A vida dos negros no Pós-abolição

Na verdade, os ganhos sociais desse grupo foram bastante modestos durante todo esse período de 132 anos de abolição e ainda hoje uma parcela substancial da população afro-brasileira, está concentrada nos estratos mais baixos da pirâmide social, inclusive segue a distinção entre as duas classes; brancos e afro-brasileiros, em quase todas as áreas sociais, como pode-se verificar nos índices da tabela 2 apresentada abaixo, sob uma perspectiva econômica;

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE NEGROS E BRANCOS POR FAIXA SALARIAL



Fonte: IBGE, 2016.

Segundo a pesquisa de Florestan Fernandes a avassaladora modernidade, provoca desajustes experimentados pelos negros, aclarando impasses próprios à sociedade. O próprio desenvolvimento social, ocorrido na cidade de São Paulo, acaba por criar obstáculos à inserção do negro no evoluído estilo de vida urbano, além de inferiorizá-lo mediante a competitividade com a mão-de-obra imigrante. O mito da Democracia racial surge como um legado da escravidão, mas não passa de um véu para encobrir a realidade encarada pelas pessoas negras.

Na obra publicada em 1972, Florestan Fernandes desmonta o mito da Democracia racial no Brasil e clama para que o povo negro se aproprie do papel ativo na construção de sua história e, não se identifique com o branqueamento psicossocial e moral do mundo dos brancos. Mesmo com o passar dos anos, *O Negro no mundo dos Brancos*, continua sendo palavra quando se trata de denunciar as desigualdades raciais que perpetuam nesse Brasil, no entanto, emerge a questão: Porque o mito da Democracia racial brasileira, dado como desconstruído, continua operante? pois, ao mesmo tempo que convivemos sob o ideal de Democracia racial, um racismo feroz vive entre nós. “Nos diferentes ensaios que compõem o livro, Florestan denuncia a supremacia da raça branca e a acomodação racial vigente” (ibid, p. 15).

Em meio a um contexto marcado pela radicalização política, o tema racial, aparece como uma questão menor, condicionado à estrutura econômica, embora desde a década de 1980/90, uma série de estudos tenta recuperar o tema e demonstrar que o preconceito de cor não está apenas vinculado à estrutura econômica e social. Existem diferenças que separam os negros dos brancos,

racializando, segundo Fernandes, não podem ser resumidos e pensados apenas a partir de uma perspectiva socioeconômica, é necessário uma análise da herança e também da reposição do preconceito. Sob uma suposta “autenticidade nacional” uma série de valores e símbolos da cultura africana, cultivados e transmitidos pelos griôs³⁴, pertencente à mestiçagem, tornaram-se nacionais não apenas no Brasil, mas também no mundo internacional. Cito Florestan;

A feijoada, de prato de escravos, virava quitute brasileiro (com o arroz a representar o branco da população e o feijão o preto), o samba antes proibido, era agora exaltado e até mesmo a capoeira de prática coibida, transformava-se em esporte local. Isso sem esquecer de símbolos como Carmem Miranda (a portuguesa mais mestiça e brasileira), o futebol (de inglês tornava-se tropical) e Zé Carioca, que criado por Walt Disney em 1942, resumia a malandragem e a mestiçagem exaltada no Brasil (*ibid*, p.7).

Florestan Fernandes indica a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, com primeira edição datada de 1933, como importante leitura para melhor compreender o processo de “transição” emblemático na conformação desses ícones de identidade. Embora o anonimato da participação afro-brasileira nesses valores culturais, a convivência entre as “três raças” foram pilares para que Gilberto Freyre trouxesse para sua obra, enquanto exemplo de identidade.

O cruzamento de raças, sob a perspectiva de que todo o brasileiro, desde o mais “alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou, pelo menos a pinta do indígena e ou do negro” (*ibid*), fazendo da mestiçagem, nessa perspectiva, uma questão geral. Seria o cruzamento das raças como processo de identificação nacional, que faria da miscigenação o sinônimo de tolerância e de hábitos sexuais da intimidade se tornassem modelos de sociabilidade. No entanto, sem abordar exatamente a violência dos fatos.

4.1.2 De “modelo de Democracia racial” ao aceleramento da “Desigualdade social”

Florestan Fernandes estabelece um diálogo com o pensamento social brasileiro e seu interesse volta-se para o entendimento dos processos de mudanças, entre elas, a passagem de uma sociedade estamental para uma sociedade de classes; como pensar a oposição entre o homem rústico e o homem urbano moderno, cuja principal característica social é marcada pela competição. Como entender o papel, ou, a situação do afro-brasileiro nesse contexto?

34 Griot, jali ou jeli – é o indivíduo que na África Ocidental tem por vocação preservar ou transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos de seu povo. Existem griots músicos e griots contadores de histórias. Ensinam a arte, o conhecimento de plantas, tradições históricas e aconselhavam membros das famílias reais (Dicionário Oxford Languages).

Como vimos, o Brasil seria modelo de boa convivência racial, tendo como um dos grandes nomes nesse aspecto, Gilberto Freyre, que defendia certa “mestiçagem” da população, assim como a ausência de conflitos. Mas, as conclusões do trabalho de Florestan e Bastide viriam a desconstruir esse conceito, pois, nas análises destes, as relações raciais passam a ser entendidas como estruturas sociais e modelos de exclusão.

Estes foram impasses efetivos para que o Brasil mantivesse uma ordem democrática e uma promoção de integração efetiva entre as raças. A questão é a seguinte: quando há ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes é indicador de boa organização das relações raciais?

Em uma sociedade recentemente desvincilhada do regime escravagista, o pesquisador, problematiza nesse aspecto, a questão da tolerância racial e, se depara com uma forma particular de racismo;

um preconceito de não ter preconceito. Ou seja, a tendência do brasileiro seria continuar discriminando, apesar de considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica). Resultado da desagregação da ordem tradicional, vinculada à escravidão e à dominação senhorial, essa polarização de atitudes, era, segundo Fernandes, uma consequência da permanência de um *ethos* católico (*ibid*, p. 13).

Seriam, segundo Florestan, os *mores cristãos*, responsáveis pela visão cínica que fazia com que se executasse uma orientação prática distinta das obrigações ideais. Desse modo, o preconceito de cor seria algo condenado, representando um mal em si mesmo, mas, a discriminação intrínseca à sociedade branca, continuava intocada. O processo de miscigenação levava ao equívoco de confundir-se com ausência de estratificação e a idealização de branqueamento da sociedade.

Um racismo dissimulado e pouco sistemático, havia então sido diagnosticado por Florestan, que introduzira de modo inovador, dados estatísticos do censo de 1950, para fundamentar suas interpretações. O autor aponta para as novas facetas da “miscigenação brasileira”. Perpetuava ou perpetua nesse aspecto, o legado histórico enraizado da hierarquia social. O prestígio do sujeito era medido por parâmetros como classe social, educação formal, origem familiar, etc. Infelizmente, passados exatos cinquenta anos do início da pesquisa de Florestan Fernandes, esse fator não difere muito dos dias atuais.

4.2 Situação do negro na sociedade brasileira, valores ignorados

Não se está tentando explicar o presente pelo passado, mas compreender como é construído o *self* do afro-brasileiro numa sociedade de “educação monológica, eurocêntrica e branca”, buscando entender a prevalência da resistência ao reconhecimento das “barreiras de cor” e a negligência típica com relação ao impasse racial especificamente. A desigualdade racial, está claro, provém de uma relação assimétrica que em uma sociedade colonial montada e pensada pelo branco, constitui um fenômeno generalizado.

O problema a ser investigado é até que ponto o afro-brasileiro está socializado não só para tolerar, mas aceitar como “normal” os modos existentes de desigualdade racial. De acordo com Florestan, o *status quo* racial brasileiro apresenta dois polos: “os efeitos estáticos das orientações de comportamento dos brancos e uma modalidade de acomodação racial, por parte dos negros” (2013, p. 24).

São dois polos que se articulam com certa fricção que, segundo o autor, pode ser identificada, condenada e absorvida. No entanto, enquanto permanecer esse padrão de “equilíbrio” entre os dois polos, permanecerá a desigualdade racial, pois, a ascensão do negro se desenvolve num processo de privilégios à supremacia branca da sociedade, resultando na neutralização dos movimentos sociais em prol da democracia racial, nessas condições;

o aparecimento e a influência dos movimentos sociais de protesto negro, é quase um milagre e a sua sobrevivência se torna impossível. Não há espaço econômico, sociocultural e político para “defender a causa”. Os movimentos surgem e se afirmam no vazio político das grandes transformações da sociedade inclusiva, decaindo e desaparecendo posteriormente por falta de suporte no “meio negro”. Eles não podem expandir-se e crescer por si próprios, vão logrando vencer, ao mesmo tempo, a hostilidade ou a incompreensão do polo “branco” e a inatividade do polo “negro” (*ibid*, p. 26).

Embora almejem igualdade racial, justiça, reconhecimento, o negro está no núcleo do impacto racial, quando se fala de procedimentos de mudança social progressiva.

O Brasil, considerado democrático, inclusive na área da Educação, pouco se faz e muito se diz fazer com relação a esta temática. Atualmente o negro, em contato com o branco na escola, na sociedade, não aparece despojado de seus valores, de seu mundo social próprio, mas suas identificações morais ou culturais não são consideradas, não contam para nada no referencial de ajustamento inter-racial. Os afro-brasileiros, nesse processo educacional e também social, pouco

aprendem sobre suas origens, sobre a cultura africana, sobre os valores dessas gentes. Desse modo;

a história do Movimento negro, não passa pelos bancos escolares, passa pela tradição da contação de história, diz Filó Filho, um dos fundadores do acervo digital de cultura negra (Cultne). Hoje o griô é eletrônico. O audiovisual é uma forma de fala, passando de geração em geração as nossas histórias (Documentário AmarElo, 2020).

Eles são imersos a um mundo social que se estruturou, se organizou para os segmentos privilegiados da raça branca, permanecendo o afro-brasileiro, condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como igual. Tampouco a escola é pensada no seu papel de *other generalized* para estes e, as mudanças sociais acontecem de modo muito superficial e demorado. Para alcançarmos a tão almejada Democracia racial, os afro-brasileiros precisam confundir-se com o branco em igualdade de oportunidades, de legitimidade de direitos. Quanto tempo será necessário para que isso aconteça?

A desproporcionalidade entre as condições de vida é apontada por pensadores da teoria social do Brasil, como relacionada ao preconceito racial que a mantém. O processo de vida privilegiada usufruído pelos brancos, como consequência, acarreta impactos danosos e por vezes irreversíveis à construção da identidade dos afro-brasileiros.

Quando libertos, lá no ponto zero da sua inclusão numa nova ordem social, tiveram de competir com os imigrantes, mesmo em desvantagens, pois, na condição de ex-escravos, não possuíam as tradições culturais daqueles e, por questões de sobrevivência, submeteram-se a competir em termos de baixo pagamento. As gerações afro-brasileiras que se seguiram, puderam conhecer a desorganização social, como estilo de vida. A vida marginalizada, o preconceito, o menosprezo, a baixa representatividade social, que ainda hoje perpetua, mesmo com todos os Movimentos Sociais Negros existentes, e as ações isoladas em prol dessa categoria. Mas, pouco se estuda a história do negro e a cultura de matriz africana, para que se possa entender os índices de inferioridade atribuídos a eles, nos mais diversos segmentos. Qual o papel da escola nesse contexto?

Nessa perspectiva, podem ser diagnosticados, pelos principais órgãos de pesquisas, através de dois indicadores básicos: posição ocupacional e nível de instrução, a existência de uma inegável tendência das melhores oportunidades, ocupadas pelos brancos. O progresso é demasiado lento e ilusório, no qual o afro-brasileiro é jogado ao grupo dos mais pobres, que não contribuem, ou contribuem pouco com o setor econômico e com o desenvolvimento sócio-cultural, mesmos

nas localidades em que representam o maior número populacional. A supremacia branca é uma realidade tão forte no presente quase quanto o foi no passado; “o branco só percebe o negro, e tem consciência dele, quando enfrenta uma situação concreta, inesperada, ou quando sua atenção é dirigida para questões relacionadas com o problema da cor” (*ibid*, p. 95).

O quadro social, apontado pelo autor, é percebido, por exemplo, no processo de cotas raciais ofertadas pelas Universidades Federais brasileiras. Nestas, a tentativa de alguns candidatos brancos em burlar a Lei de Cotas é uma constante.

Nesse amplo contexto, a dimensão humana das pessoas negras, parecem ignoradas, estruturou-se a ideia de colocá-los e mantê-los em seu lugar de origem, ou melhor, de inferioridade, forçando-os à obediência e à passividade. A Democracia racial é um ideal distante, sem quem a defenda em seu valor preeminente. Os afetados dessa situação devem tomar consciência social e tentar modificá-la de forma organizada, é o que muitos Movimentos Negros vêm fazendo, mas estes, sem o engajamento de todos, negros e não-negros, dificilmente conseguirão vencer os desafios impostos pela desigualdade racial no Brasil e a escola tem papel fundamental na reversão desse diagnóstico. Trata-se de uma luta coletiva contra a discriminação racial, contra seus sórdidos efeitos na vida das pessoas negras. Como estabelecia o Manifesto à gente negra brasileira;

O problema do negro brasileiro é o da integralização absoluta, completa do negro em toda a vida brasileira (política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática, etc.) O negro brasileiro deve ter toda formação e toda aceitação, em tudo e em toda a parte, dadas as condições competentes (que devem ser favorecidas), físicas, técnicas, intelectuais, morais, exigidas para a igualdade perante a Lei. (*ibid*, p. 148).

Enquanto isso não acontece, os afro-brasileiros se organizam em Movimentos Sociais, que reivindicam reconhecimento, respeito e dignidade às suas gentes. Porém, graças a esses Movimentos Sociais, muito já se avançou com relação à temática.

4.2.1 Em busca da Democracia Racial: o reconhecimento do negro como sujeito capaz

Certamente, as ciências sociais contribuíram muito para aprofundar as discussões acerca da realidade racial brasileira, “introduzindo em seus debates, critérios de avaliações que não podem ser neutralizados ou contidos pelo pensamento conservador” (*ibid*, p. 192). Nas sociedades construídas no trabalho escravo, normalmente, às vítimas desse processo não lhes era permitido

participar da elaboração de ideologias, de temas voltados a questões raciais socialmente necessárias. Tudo era pensado e produzido pela classe dominante, cujas elites, econômica, culturais e também políticas, davam os direcionamentos do jeito que bem entendiam. Passaram-se muitas décadas para que movimentos contraideologia acontecessem. Embora com influência limitada, os sujeitos vítimas da opressão e de injustiças, conseguem organizar tal movimento. Segundo Florestan;

os movimentos sociais do “meio negro” trouxeram, com a contraideologia e a contrautopia da Segunda Abolição, um autêntico desmascaramento da hipocrisia racial conservadora e uma afirmação pura do radicalismo democrático integral. Pela primeira vez no Brasil, a democratização das relações raciais, foi equacionada pelo “negro” e pelo “mulato”, embora nos limites da eficácia e da legitimidade da ordem social constituída. As pesquisas sociais sobre as relações raciais, surgiram depois desse evento, isto é, depois da efervescência e do rápido amortecimento do “protesto negro” (*ibid*, p. 194).

A omissão e a negligência com relação aos problemas culturais, étnicos e raciais numa sociedade dita democrática, apontam para a resistência à mudanças sociais, por parte da classe privilegiada. Trata-se de uma resistência que fortalece e mantém ativa a estrutura racista da sociedade brasileira. Uma estrutura racial que reproduz as desigualdades raciais existentes, ou seja, uma reprodução do *status quo*. Mudanças na estruturação racial brasileira, requer uma decisiva ruptura com o passado, pois este, não nos ensinou a ver, amar e respeitar o negro, como igual, como capaz, como seres dotados de possibilidades, ensinou-nos o contrário.

Desconstruir essa estrutura, desmontar a organização das relações raciais no Brasil, não é tarefa fácil, pois vai contra os interesses de uma parte da sociedade responsável pela criação de valores e estereótipos racistas, sendo eles os que decidem as políticas sociais necessárias. Os grupos afetados, não fazem parte das decisões, não exercem influência política, nesta configuração, suas representações são mínimas. Destarte, faz-se fundamental a participação da Educação nesse processo. Pois, os negros, pouco conseguiram fazer para alterar o curso da história, encontravam-se diante de uma transição injusta, sem condições econômicas, sociais, educacionais para enfrentá-la. O “protesto negro” teria alcançado resultados significativos se não fosse o comportamento indiferente dos brancos frente aos apelos das gentes negras.

Não apenas a inteligência, a capacidade e a religiosidade do negro foram ignoradas, antes mesmo de revelar sua essência, como se não importasse aos intelectuais da nação. Pior do que isso foi, ou talvez ainda o seja, a aceitação do “eu” (*self*) do negro, construído pela cultura do branco. O afro-brasileiro parece adaptar-se a avaliações oriundas da aceitação de uma imagem de si,

construída pelo branco e, desde criança o negro é modelado a viver na sociedade como se não houvesse diferenças entre eles e os brancos, uma perspectiva presente nas salas de aula inclusive, até que as portas começam a se fechar diante deles, e as diferenças se apresentam monstruosas, então começam a perceber o falso brancor existente nesta construção.

Nesse sentido, versos de um poema de Oswaldo de Camargo, poeta, crítico e historiador da literatura brasileira, mencionado por Florestan Fernandes, por ter sido convidado a prefaciar uma coletânea de poemas, por ser conhecedor da situação do negro no Brasil, retratam o “falso brancor”. Camargo, sob a ótica de Florestan é um poeta que enxerga “o negro com tanta importância quanto outras circunstâncias (como a de ser brasileiro, católico, marcado por experiências místicas singulares, etc)” (*ibid*, p. 220). Em *O homem tenta ser anjo*, Camargo escreve:

Rosa, rosa, o meu brancor existe,
mas inexiste e meu corpo chora;
rosa, meu pensamento existe,
mas existe e meu corpo sofre...
Percebo o brancor que em mim existe
irrevelado e isso me faz triste...
Quero ser ave!
O azul, sei que existe...
Ah, minha alma, chora!

(CAMARGO, 1959, p. 73)

Enfim, de acordo com as concepções “floresteana”, o dilema social brasileiro pode ser considerado como um fenômeno sociológico de bases políticas, enraizadas econômico, social e culturalmente, provocando ramificações por todos os lados. No entanto, tal fenômeno só existe porque há por detrás, certas estruturas de poder que o tornam indispensável, sob esse prisma, o domínio e a submissão de classes ou raças são impotentes para impor suas vontades ou, transformar essa situação.

A pesquisa de Florestan Fernandes, como já citado anteriormente, acontece na cidade de São Paulo e, é a partir daquele contexto que o autor constata que;

os Movimentos Sociais de protesto racial, desencadeados no meio negro de S. Paulo entre final dos anos 1920 e meados de 1940, merecem atenção porque promoveram uma extensa agitação, elaboraram a primeira tentativa de desmascaramento sistemático do mito da democracia racial brasileira e construíram uma contraideologia racial, coerente com os fundamentos legais da ordem democrática burguesa. Os efeitos da Abolição não foram os mesmos para os ex-escravos e seus descendentes e para os que exploravam o trabalho escravo na economia rural ou urbana. A destituição do escravo se processou no

Brasil de forma tão dura, que ela representou a última espoliação que ele sofreu, muito mais do que uma dádiva ou uma oportunidade concreta (*ibid*, p. 314).

A abolição, na verdade, ao “libertar” o negro, coloca-o imerso à enorme desigualdade competitiva em muitos aspectos com os imigrantes, que desde já, ocupavam os melhores cargos e condições de trabalho, submetendo o afro-brasileiro a uma crise de superação muito difícil de ser vencida. Por outro lado, os brancos, mostravam-se confortáveis diante dos resultados de um sistema injusto, eximindo-se de qualquer responsabilidade diante da situação desumana imposta à população afro desse Brasil.

Nessa perspectiva, aproveitavam-se, conscientes ou inconscientemente, de um universo de estereótipos negativos. Tais atribuições pejorativas relacionadas à pessoa negra, serviam para tentar justificar as altas taxas de marginalidade (miséria, desemprego, alcoolismo, prostituição, criminalidade, etc). A imensa maioria da população afro-brasileira, se conformou passivamente com a situação trágica a qual estavam imersos. Todavia, àqueles que se concentravam nas grandes cidades, se viam obrigados a romper com os padrões tradicionais de acomodação passiva. Alguns, conseguiram instrução, uma conquista importante, tornaram-se letrados, pertencentes a um grupo especial, dos não-socializados pela educação oficial vigente.

O acelerado e ao mesmo tempo desorganizado desenvolvimento pós-revolução industrial, viabiliza ao afro-brasileiro, em regra, o mais baixo dos degraus da economia e da sociedade. A população negra viu-se, e ainda se vê, excluída do que se diz prosperidade e desenvolvimento de uma nação. Nesse contexto, emergem alguns Movimentos Negros, que lutaram, por reconhecimento. O desmascaramento da Democracia racial brasileira conduz a um quadro social diferente do esperado. O Brasil não seria o modelo de tal Democracia racial no qual, brancos e negros vivessem em processo de igualdade de direitos. Todavia, pode-se dizer que;

apesar da amplitude e da relativa profundidade do desmascaramento, a noção de liberdade não foi manejada até o ponto em que o negro defendesse sua autonomia de ser brasileiro diferente dos outros (portador de sua visão do mundo e de sua cultura) e a noção de igualdade ficou detida dentro dos limites de identificação com a ordem social estabelecida (o que implica uma convicção elementar: que ela pode corrigir a desigualdade racial ou, pelo menos, eliminar suas arestas “mais injustas”, provavelmente herdadas do período escravista (*ibid*, p. 320).

Frente a estrutura desigual estabelecida pela raça dominante, que mantinha sua ideologia e sua utopia racial no pensamento revolucionário dos antagonistas, por diferentes meios, inibiu e conteve o desenvolvimento eficaz dos movimentos de rebeldia, à medida que esses movimentos

de protestos do negro emergiam, foram limitados ao meio negro, sem nenhum apoio, dos demais segmentos da estrutura econômica da sociedade brasileira. A denominada “Segunda Abolição” encontrara resistência, pois, confrontara os ideais “democráticos” da classe dominante.

É possível diagnosticar ainda hoje, um quadro econômico-social do afro-brasileiro bastante semelhante com o descrito acima. O Movimento Negro com poucas condições de absorver as estruturas de poder necessárias para resolver os problemas de estruturas raciais. O dilema racial brasileiro, dificulta ao afro-brasileiro ser o agente de seu destino, autor de sua própria história. No entanto, as lutas não param e é necessário um engajamento social, na busca do reconhecimento do afro-brasileiro enquanto sujeito capaz.

4.2.2 As estatísticas da desigualdade racial

A população afro-brasileira, embora os inúmeros Movimentos da classe que surgem na contemporaneidade, que resultaram na conquista de políticas afirmativas, políticas de inclusão e de combate ao racismo, ainda sofre com as desigualdades em todos os setores da sociedade, “condenados pela cor da pele”.

No mercado informal, por exemplo, uma pesquisa do Instituto Ethos, mostrou que os afro-brasileiros também são os que mais sofrem com a informalidade, que vem crescendo no Brasil nos últimos anos. Em 2018, 47,3% das pessoas ocupadas pretas ou pardas estavam em trabalhos informais, segundo o estudo do IBGE. Entre os brancos, o percentual de pessoas em ocupações informais era menor: 34,6%.

De acordo com a Agência Lupa, os afro-brasileiros ocupam apenas 4,9% das cadeiras nos Conselhos de Administração das 500 empresas de maior faturamento do Brasil. Entre os quadros executivos, eles são 4,7%. Na gerência, apenas 6,3% dos trabalhadores são negros. Pretos e pardos são maioria no mercado de trabalho somente entre aprendizes e trainees – 57% e 58% dos trabalhadores, respectivamente³⁵ (Folha de São Paulo, 2019).

Em 2018, os negros eram a maior parte da força de trabalho no Brasil – 54,9%. A proporção de afro-brasileiros entre as pessoas desocupadas e subocupadas no país, porém, é muito mais ampla. Em 2020 eles correspondiam a cerca de dois terços das pessoas que não tinham

35 Vide anexos – Tabela 8.

emprego – 64,2% – e das que trabalhavam menos horas do que gostariam ou poderiam – 66,1%. Os dados são do estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do IBGE³⁶.

Poder-se-ia abordar outros patamares em que os afro-brasileiros estão em desigualdade com relação ao branco. Na questão de representatividade no poder Legislativo, por exemplo, embora os afro-brasileiros, segundo dados do IBGE, (já mencionados anteriormente) representem mais da metade da população do país (56,1%), a representatividade afro-brasileira ocupa apenas um décimo das cadeiras no Poder Legislativo, formado por Senado, Câmara dos Deputados, Assembleia Legislativa e Câmara de Vereadores.

Ainda segundo dados do IBGE, no ano de 2016, não foram registradas candidaturas afro-brasileiras em 2.512 (45%) cidades. Na Bahia, a qual 80% da população se declara afro-brasileira, 33 de um total de 417 cidades, tiveram somente candidatos brancos na disputa para a prefeitura das mesmas (BRASIL – IBGE, 2016). Os dados mostram um abismo entre o número de candidatos afro-brasileiros a cargos no Poder Legislativo³⁷, com relação ao número de candidatos brancos, o que vem a evidenciar o “racismo estrutural”³⁸ presente em todas as relações de poder na sociedade brasileira, mantendo a desigualdade entre as raças e dificultando o desenvolvimento da vida do afro-brasileiro.

Outro fator que não poder-se-ia deixar de mencionar é sobre a questão da violência. Neste, os afro-brasileiros são as maiores vítimas no Brasil. Esses índices podem ser visibilizados no Atlas da Violência, em 2017, 75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas ou pardas – o equivalente a 49.524 vítimas. A chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco (Folha de São Paulo, 2019).

Infelizmente, nos últimos anos, o Brasil apresenta um maior potencial de morte para afro-brasileiros do que para brancos. Aproximadamente, entre os anos de 2007 a 2017, a taxa de homicídios de negros cresceu 33,1% no período, enquanto a de brancos aumentou 3,3% (Folha de São Paulo, 2019). As pessoas negras são as que mais morrem e também são a população em que a taxa de mortes violentas mais cresce. Eles aparecem na ponta das pesquisas, quando se busca os

36 Vide anexos – Tabela 9.

37 Carlos Machado - Professor de Ciência Política da Universidade de Brasília (UnB), aponta o crescimento de candidaturas negras nas Eleições Municipais de 2020, mas ressalta que as disparidades ainda são enormes (Sinprodf.org.br).

38 Racismo Estrutural – pode ser entendido como a maneira da sociedade se organizar, de modo a privilegiar com suas práticas e normas, um grupo social ou étnico, excluindo completamente outros grupos da participação nas instituições sociais.

índices das vítimas das polícias, e, até mesmo entre as vítimas da pandemia – COVID-19, a população afro-brasileira é mais afetada. Cito;

A sétima Edição do Mapa Social do Corona, lançado pela organização Observatório de Favelas, traz como tema a relação entre racismo estrutural e a Covid-19, no Rio de Janeiro. [...] O boletim ressalta que o racismo estrutura a sociedade e se manifesta diretamente na atenção e no acesso à saúde da maior parte da população brasileira. E que o maior número de óbitos ocorre em bairros cuja a presença da população negra, pretos e pardos, superam 60% (Agência Brasil, 2020).

Os dados mostram que entre todos os Estados, o Rio Grande do Norte é o mais violento para os negros. Em 2017, a taxa de homicídios de pretos ou pardos foi de 87 a cada 100 mil habitantes. O índice, o mais alto do país, é superior ao dobro da média nacional – 43,1 negros mortos a cada 100 mil habitantes (Folha de São Paulo, 2019).

Enfim, as estatísticas que comprovam ainda hoje na sociedade brasileira, a desvantagem da população afro, são inúmeras e encontradas nos mais diversos segmentos. Nesse sentido, ratifica-se o imprescindível papel da escola como “outro generalizado” na construção do *self* do afro-brasileiro. É necessário que se possibilite a construção do *self* do afro-brasileiro em um contexto equitativo e saudável. Para isso, parte-se do pressuposto que não se pode construir um *self* verdadeiramente original quando se está inserido em um meio social no qual a discriminação racial está estruturada e institucionalizada, sob o “véu da cegueira de cor”.

Acredita-se assim, que trazer à luz esses conhecimentos contribuirá no combate ao racismo e é papel da Educação, das escolas e dos professores, enquanto parte de um processo institucionalizado, atuar no enfrentamento a essa estruturação, desvendando os enigmas existentes por detrás das falácias de uma Democracia racial brasileira.

No próximo capítulo, dar-se-á continuidade ao tema do racismo no Brasil, assim como o impacto deste no desenvolvimento do *self* do sujeito afro-brasileiro.

CAPÍTULO V

O RACISMO E ALTERNATIVAS: AQUILOMBAR-SE COMO MEIO PARA A SOCIALIZAÇÃO

A minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual, cada homem é uma raça, senhor polícia.

(Mia Couto)

O uso da expressão “aquilombar-se” está relacionada ao sentido de Quilombo³⁹ como lugar de interação social, lugar onde, através do brincar (play) e do jogar (game), do aprender a conviver com o outro e da internalização das ações desse outro, que possibilita a construção do *self* a partir, ou, de dentro daquela cultura. Num vínculo com a teoria de Mead, o Quilombo pode ser caracterizado como “outro generalizado”, lugar organizado de pertencimento social, de possibilidades de construção de sujeitos coautores da sua história.

Aquilombar-se no enfrentamento ao racismo⁴⁰, enquanto patologia social, que faz adoecer as pessoas Negras, não apenas no sentido psicológico, mas também atingindo a saúde física destes, comprovado por diversas pesquisas científicas realizadas no Brasil e no exterior.

Nas análises de Eduardo Bonilla-Silva, é possível diagnosticar um “novo racismo” que ele chama de “racismo da cegueira de cor”, conceito que corrobora, de certo modo, com o diagnosticado por Florestan Fernandes.

Segundo face mais violenta e acovardada do racismo, se mostra quando é tratada como fatos naturalizados e operacionalizados por instituições e representantes do Estado, sob o pretexto, ou argumentação de não se tratar de uma manifestação de cunho racista. Sabe-se que o racismo não é algo estruturado especificamente no Brasil, durante o processo escravagista. Antes disso, o racismo aparece no início das civilizações, como pode-se constatar na obra de Diop, na qual

39 Quilombo – o termo *quilombo* vem do idioma banto, sendo uma referência a “guerreiro da floresta”. Eram comunidades formadas por escravos fugidos das fazendas. Esses lugares se transformavam em centros de resistências dos escravos negros que escapavam do trabalho forçado no Brasil (BEZZERA, J., 2020).

40 “O racismo é a desvalorização lucrativa de uma diferença” ou, mais tecnicamente, “o racismo é a valorização, generalizada e definitiva de diferenças reais ou imaginárias em benefício do acusador e em detrimento de sua vítima, para legitimar agressão” (definição de racismo por Albert Memmi).

consta que povos muçulmanos discriminavam aqueles que não pertenciam a sua nação e não compartilhavam da mesma cultura, especialmente da religiosidade muçulmana.

Nessa perspectiva não apenas eram considerados seres inferiores os negros africanos, mas, toda pessoa alheia à cultura muçulmana, inclusive brancos. Esse seria um forte argumento para justificar a escravidão desses grupos, por parte dos muçulmanos. Pessoas Negras foram racializadas e rebaixadas desde a escravidão. Assim, muitos têm lutado arduamente até hoje para produzir e expressar contraideologias sobre raça.

5.1 A estrutura patológica do racismo na sociedade brasileira

O racismo no Brasil se instaura, se estrutura e se institucionaliza, a partir do momento em que essas terras foram invadidas, permanecendo ativo e impregnado na sociedade brasileira, mesmo após 132 anos de Abolição. Se quisermos desmontar essa estrutura de desigualdades, precisamos combater as estruturas de poder, de opressão, de preconceito e de dominação.

Como vimos, no século XX, o Brasil foi considerado um “modelo de Democracia racial”, talvez, por esse motivo se diga não haver racismo estrutural e tampouco institucionalizado. Racismo é coisa do passado, ficou para trás. No entanto, sabemos que o que ficou para trás, foi essa ilusão. “Democracia racial, por definição, o Brasil tem larga experiência em disfarçar o racismo na sisudez das planilhas dos economistas” (BONILLA-SILVA, 2020, p.17).

É interessante observar o fenômeno que surge nas sociedades contemporâneas, especificamente na brasileira, vinculado ao problema do racismo, ninguém, ou quase ninguém, se vê racista, contudo, o racismo persiste real e tenaz” (Albert Memmi, *Racism*, 1982). Como já sublinhado em diversas passagens deste texto, os afro-brasileiros continuam a viver em enorme defasagem em comparação aos brancos, em praticamente todos os espaços da vida social. Nessa perspectiva, a probabilidade de serem pobres é três vezes maior, a renda dessas pessoas é aproximadamente 40% menor do que a das pessoas brancas.

Alguns historiadores brasileiros chamam de “brasilianistas” aqueles pesquisadores estrangeiros que se dedicam ao estudo de temas brasileiros. Dentre eles podemos citar: o afro-porto-riquenho Eduardo Bonilla-Silva e o norteamericano George Reid Andrews, este último autor do livro publicado em 1991 com o título de *Black and whites in São Paulo, Brazil, 1888-1998*.

Embora Bonilla-Silva, em sua teoria, esteja voltado para o contexto racista norte-americano, a estrutura racial mantida e preservada por parte da sociedade brasileira, não difere muito da norte-americana em vários aspectos.

Com respeito à Educação, por exemplo, tanto nos Estados Unidos da América, quanto no Brasil, os negros recebem uma educação inferior em relação aos brancos, mesmo quando frequentam instituições integradas e no Brasil, mesmo em instituições públicas.

No período escravagista brasileiro, na Constituição Imperial de 1824, o parágrafo segundo do Ato Oficial Complementar à Constituição de 1824, datado de 05/12/1824, proibia negros e leprosos de frequentarem a escola. Em seu Decreto de número 1.331-A (17/02/1854) proibia menores portadores de moléstias contagiosas, não vacinados e escravos de frequentarem a Escola (BRASIL-Legislação Informatizada). Certamente tal fator contribuiu para o aumento da desigualdade intelectual entre afro-brasileiros e brancos e, consequentemente, no preenchimento das vagas de trabalho e no ingresso às Instituições de Curso Superior.

Algumas questões são instigantes nesse aspecto, pois, como é possível tamanho nível de desigualdade racial em um país, no qual a maioria dos brancos afirma que cor da pele não é o mais relevante? Como explicar a contradição relacionada a não visibilidade da cor da pele e a alarmante desigualdade identificada pelo preconceito de cor? O que deve ser feito para combater o racismo contemporâneo da “cegueira de cor” no Brasil?

Para Andrews, a desigualdade racial no Brasil é uma realidade marcante, porém, ao contrário da África do Sul ou do Sul norte-americano segregacionista, a desigualdade racial, ao menos no século XX, não é algo prescrito pela Lei, pois, quando isso acontece a discriminação racial é alarmantemente mais rígida e inflexível do que nas sociedades em que acontece de forma velada, informal e, depende da vontade do indivíduo e quando a discriminação é deixada a “bel prazer” do indivíduo, atua de forma inconsistente e imprevisível e, por vezes identificável. Andrews ressalta que,

Tendo identificado como as relações raciais no Brasil se desenvolveram nos últimos cem anos, defrontamo-nos então com a tarefa mais difícil de todas: explicar porque elas se alteraram. Isso vai requerer que situemos a história recente (pós-1888) das relações raciais brasileiras dentro do conceito econômico, político e social mais amplo, dentro do qual essa história se desenrolou (ANDREWS, 1998, p. 24).

Nesse aspecto, um local lógico para se procurar esses elementos, segundo Andrews, é na obra de historiadores anteriores que se dedicaram a pesquisar as relações raciais brasileiras. Uma

pesquisa historiográfica centrada “na experiência da escravidão como expressão mais óbvia e evidente da hierarquia racial, na experiência nacional do Brasil, como a determinante mais importante da situação racial do Brasil no presente” (*ibid*).

Segundo Bonilla-Silva, assim como no Brasil, “poucos brancos dos Estados Unidos, se proclamam racistas”. A maioria dos brancos afirma não ver cor nenhuma, apenas pessoas” (BONILLA-SILVA, 2020, p. 17). A classe privilegiada costuma dizer que os problemas de raça⁴¹ está nos próprios grupos de minorias, nesse caso, os negros. Acusam que estes exploram a questão da raça para angariar vantagens. De acordo com Bonilla-Silva, alguns brancos acreditam que se grupos de minorias, dentre eles os negros, “parassem de pensar no passado, trabalhassem duro e se queixassem menos (particularmente de discriminação racial), americanos de todas as cores poderiam se dar bem” (*ibid*, p. 18). Independentemente das constatações fictícias dos brancos, o racismo sombreia quase tudo no Brasil, causando enormes barreiras na vida da população afro-brasileira.

Como vimos no capítulo anterior, a população afro-brasileira, ou, a população negra em geral, continua a enfrentar as desigualdades, a discriminação e o preconceito em todas as esferas da vida social, vítimas de um racismo estrutural e institucionalizado.

5.1.1 A teoria social de George Mead pode contribuir com questões étnico-raciais?

O “enquadramento” social atribuído às pessoas negras no Brasil, remete-as a um patamar inferiorizado nas relações sociais. Isto é algo tão enraizado, socialmente falando que, até o próprio negro parece acreditar na condição. Na sociedade, como já mencionado, a probabilidade de serem pobres é três vezes maior, sua renda é aproximadamente 40% menor em comparação com a renda dos brancos, recebem educação inferior, tanto na rede privada como na pública, em termos de moradia, os imóveis pertencentes ao negro são avaliados em 35% menos em relação aos dos brancos, sem falar no acesso a determinados bairros das cidades, que lhes é tolhido, por uma série

41 Etimologia da palavra “Raça” – Do latim *ratio*, “espécie”; categorização que pretende classificar os seres humanos, pautando-se em caracteres físicos e hereditários. Grupo de indivíduos cujos caracteres biológicos são constantes e passam de uma geração para outra: **raça** branca, **raça** negra etc (.....). Poucos pesquisadores divergem no que tange à aceitação de que “raça” é uma categoria socialmente construída. Isso significa que as noções de diferença racial são criações humanas e não categorias eternas e essenciais. Assim sendo, as categorias raciais têm uma história e estão sujeitas à mudanças (BONILLA-SILVA, 2020).

de práticas excludentes administradas por corretores e proprietários de imóveis, impedindo desse modo, que venham a ocupar espaços considerados da classe dominante.

Os negros são alvo, não apenas nos Estados Unidos, mas também no Brasil, de perfilamento racial da polícia, conjuntamente com “um judiciário criminal, altamente racializado, o que garante sua super-representação entre os detidos, processados, encarcerados” (*ibidem*, p.19). Bonilla-Silva busca responder algumas questões, remetendo à explicações desenvolvidas pelos brancos e que acabam se tornando uma espécie de justificativa para a desigualdade racial contemporânea, que os exime de qualquer responsabilidade perante os não-brancos.

A esse enigma social contemporâneo, Eduardo Bonilla-Silva denominou “racismo da cegueira de cor”. Uma ideologia que segundo o autor, adquiriu coesão e relevância no final dos anos 1960 e que vem explicar a desigualdade racial de nossos tempos como resultado de um processo que se diz não-racial. Desse modo, a classe privilegiada caracteriza o *status* dos grupos de minorias, como uma dinâmica de mercado, ou seja;

os brancos podem atribuir a alta taxa de pobreza dos latinos a um relaxamento da ética de trabalho (os hispânicos são mañana, mañana, mañana – amanhã, amanhã, amanhã), ou considerar a segregação residencial como resultado de tendências naturais entre os grupos (será que um gato e um cão se misturam? Não consigo ver isso. Você não pode beber leite e uísque. Certas misturas, não se misturam (*ibid*, p. 21).

O “racismo da cegueira de cor”, tornou-se ideologia racial dominante à medida que as práticas e os mecanismos se camuflaram, mas, permaneceram com o mesmo objetivo: manter a população negra no seu devido lugar, ou seja, na classe mais baixa da pirâmide social. Um atributo usado para “justificar” atitudes racistas está relacionado às limitações culturais imputadas aos negros. Para Bonilla-Silva, o “racismo da cegueira de cor”, comparado ao *Jim Crow*⁴² assemelha-se a uma prática mais leve de racismo, utilizando de “mecanismos” mais suaves; em vez de usar de xingamentos, por exemplo, faz uso de expressões mais brandas, porém, dotadas das mesmas intencionalidades: “essas pessoas são limitadas, por isso progridem menos” (*ibid*).

No Brasil, no ano de 1989, é estabelecido pela Lei 7716, em seu artigo 20, a punição para a prática do crime de racismo. Isso faz com que nenhum sujeito assuma sua concepção racista,

42 Jim Crow – (em inglês, *Jim Crow Laws*) – foram leis estaduais e locais que impunham a segregação racial no sul dos Estados Unidos. Foram leis promulgadas no final do século XIX, início do século XX, pelas legislaturas estaduais dominadas pelos Democratas, após o período da Reconstrução. Em síntese, as leis de *Jim Crow* exigiam instalações separadas para brancos e negros em todos os locais públicos nos estados que faziam parte dos antigos Estados Confederados da América e em outros estados, a partir das décadas de 1870 e 1880 (InfoEscola.com).

embora, por vezes, as práticas condenam. A lei inibe, mas não trata a causa do racismo. Estamos falando de “comportamentos encobertos”, porém, tão nocivos quanto antes. Os brancos enunciam seus interesses, de forma mais branda, mascarada, sem que pareçam racistas, inclusive em alguns casos até chegam a alegar “racismo reverso”⁴³. Se está diante do novo racismo contemporâneo: “um racismo sem racistas”, ou seja, “um racismo com racistas sob o véu do não-racismo”.

As diferenças prosseguem na Educação que busca corrigir as desigualdades, a passos lentos. Faz-se importante destacar que entre os anos de 2016 e 2018, na população afro-brasileira, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, passou de 9,8% para 9,1% e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com, pelo menos, o ensino médio completo aumentou de 37,3% para 40,3%, segundo dados do IBGE.

No entanto, ambos indicadores continuam aquém dos observados na população branca, considerando os mesmos grupos etários citados acima, cuja taxa de analfabetismo dos brancos era de 3,9% e a proporção de pessoas com o ensino médio completo era de 55,8%.

É notável que estão ocorrendo melhoras nesse patamar, mas, as desigualdades entre os dois grupos populacionais, continuam consideráveis e se agravam à medida que avançam no percurso escolar, atingindo o ápice, segundo pesquisas, ao chegar no ensino superior. Na conclusão da pesquisa do IBGE, o informativo ratifica que as desigualdades étnico-raciais “têm origens históricas e são persistentes” (Uol Notícias, 2019).

A teoria de Mead, suas observações, análises e conceitos sociais contribuem para que possamos compreender o processo de construção da identidade do indivíduo a partir de uma relação de intersubjetividade entre o sujeito, o mundo social e o mundo dos objetos, na sua relação com o outro. Processo este, mediado pela linguagem. Nesse sentido, nos dá fundamentação para percebermos a impossibilidade de construção do *self* do afro-brasileiro num contexto social racista e, consequentemente, as falhas na Educação brasileira que, enquanto monológica e passiva, corrobora com a não transformação social. Para que os conceitos de George Mead,

43 A expressão surgiu nos Estados Unidos durante o Movimento dos Direitos Civis dos Negros – luta da comunidade afro-americana por igualdade e garantias no país, na década de 1960. A ideia do “racismo reverso” no Brasil cresce, à medida que as ações afirmativas, como as “cotas sociais e raciais”, avançam e se consolidam no país (wikipedia). Segundo a historiadora e professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Luciana Brito, seria preciso que a população branca tivesse sido submetida ao mesmo período de privações de condições para defender a existência de um suposto “racismo reverso” (UOL, 2020).

especificamente o processo de construção do *self*, possa fazer sentido na formação identitária do afro-brasileiro, é necessária uma “revolução cultural”.

5.1.2 A camuflagem das atitudes raciais dos brancos: Pós-era do Movimento dos Direitos Civis dos Negros

No Brasil as divergências entre afro-brasileiros e brancos, acerca de questões raciais, está pautada no fato de conceber o termo “racismo” de modo muito distinto. Para a população branca, racismo é preconceito, do contrário, para a população afro-brasileira racismo é sistêmico, estrutural e institucionalizado. Nesse prisma, faz-se importante o conhecimento da distinção entre os termos: racismo e preconceito⁴⁴.

O racismo no Brasil é oriundo de um processo estrutural que perdura nas relações raciais dos sujeitos. Sabe-se que esse país, foi o último da América Latina a abolir a escravidão. Como já mencionado, foi uma abolição que não aboliu. No papel, a partir de 1888, os negros estavam livres, no entanto, sem nenhum direito garantido, sem acesso às terras ou qualquer tipo de recompensa por tantos anos de trabalho forçado. “A ideia de liberdade é inspiradora. Mas, o que isso significa? Se você é livre em um sentido político, mas não tem comida, o que é isso? A liberdade de morrer de fome?” (DAVIS, A. 2015). Isso fez com que muitos dos libertos permanecessem nas fazendas, em troca de comida e lugar para ficar. Assim;

os escravos recém-libertos foram habitar os locais onde ninguém queria morar, como os morros, na costa da Região Sudeste, formando as favelas. Sem emprego, sem moradia digna e sem condições básicas de sobrevivência, o fim do século XIX e a primeira metade do século XX do Brasil foram marcados pela miséria e sua resultante violência entre a população negra e marginalizada (BRASIL ESCOLA, 2020).

As condições subumanas não foram extintas, e, a imagem do sujeito negro, facilmente associada à vadiagem, ao subalterno, à marginalização e ao inferior.

No intuito de explicar como uma categoria socialmente construída, produz efeitos de raças reais, Eduardo Bonilla introduz um outro termo-chave: “a noção de estrutura racial” (BONILLA-SILVA, 2020, p. 35). Quando o substantivo “raça” emerge na história humana, forma uma

44 Preconceito – é uma opinião preconcebida sobre determinado grupo ou pessoa, sem uma análise de senso crítico, fundamentação racional. Já o racismo, é a crença de que existiram raças superiores a outras. Não se pode resumir preconceito e racismo, pois, o preconceito pode estar relacionado com várias outras diferenças como gênero, orientação sexual, etc. Porém, o racismo é uma forma de preconceito relacionado diretamente à raça.

estrutura social, um sistema social que concedera privilégios sistêmicos aos europeus, os então privilegiados sociais, os brancos. Para dar segmento ao processo, os não-brancos tiveram seus direitos desrespeitados e ignorados.

A supremacia branca, a partir de sistemas sociais racializados, atingiram todas as sociedades, nas quais os europeus tiveram alcance, inclusive o Brasil. Com a chegada dos europeus a essas terras, tem início a sociedade brasileira, que nasce do processo de aculturação dos nativos deste lugar. A Colonização ao impor a cultura e os costumes de um grupo, dotado de práticas sociais que reforçam seus privilégios em detrimento de outros, dá início à estruturação racial no Brasil.

Tal fator estrutural, desperta o interesse de pesquisadores em estudar “estruturas sociais e desvelar mecanismos sociais, políticos, econômicos, de controle social e ideológicos, específicos responsáveis pela reprodução do privilégio racial em uma sociedade” (*ibid*, p.36). Vivemos o século XXI e, as estruturas raciais permanecem intocáveis, pelas mesmas razões que outras estruturas o fazem. No Brasil é escancarado o privilégio de grupos racializados como brancos, pertencentes à classe dominante, em detrimento dos direitos dos grupos categorizados como não-brancos, aos quais pertencem os afro-brasileiros e os indígenas.

Enfim, alguns sujeitos pertencentes à raça subordinada, lutam para mudar o *status quo*, ou, simplesmente, aceitam sua posição na sociedade sem reagir. No caso dos afro-brasileiros, em geral, na estruturação racista da sociedade brasileira “é mais fácil ser negro do que fazer-se negro”. Embora por um lado o caminho para uma verdadeira Democracia racial se mostra longo e difícil, pois, como já mencionado, sem muitos recursos e num contexto que historicamente se mostra resistente a tais mudanças. Por outro lado, acredita-se que os Movimentos Negros forçam a sociedade brasileira refletir frente a inexistência de uma Democracia racial.

Eis o segredo das estruturas raciais e também da desigualdade racial e social; elas existem e se mantêm ativas, em todos os segmentos sociais, enquanto beneficiarem ou derem supremacia à classe branca, que privilegia e preserva seus interesses coletivos, politicamente, economicamente e socialmente, etc.

Nessa perspectiva, Bonilla-Silva, introduz um termo-chave: a noção de ideologia racial. Com isso faz alusão às referências baseadas em raça, usada pelos autores, para justificar ou explicar (raça dominante) ou contestar (raça ou raças subordinadas) o *status quo* racial (*ibidem*,

p.37). Seria ingênuo acreditar-se que, os governantes de uma sociedade, não tenham o poder de “dar cor” às opiniões dos sujeitos que a compõem. Desse modo,

uma vez que a vida grupal dos vários grupos racialmente definidos, baseia-se na hierarquia e dominação, a ideologia dominante, expressa como “senso comum” os interesses da raça dominante, enquanto ideologias de oposição tentam contestar esse senso comum, fornecendo enquadramentos, ideias e histórias alternativas, baseadas nas experiências das raças subordinadas. Atores individuais empregam esses elementos como “componentes fundamentais [...] para fabricar versões acerca de ações, do *self* e das estruturas sociais” em situações comunicativas (*ibid*, p. 39).

A flexibilização dos elementos possibilita aos sujeitos atuarem em diversas situações, como, por exemplo, responder a um questionário relacionado à raça, discutir questões raciais com a família, debater ações afirmativas em uma sala de aula (na faculdade) e produzem vários relatos e apresentações do *self* “como, aparentar ser ambivalente, tolerante e resoluto” (*ibid*). Em outras palavras, trata-se de um procedimento que legitima a ideologia racial, pois, permite “aparentemente” a acomodação das contradições e de novas informações. Em síntese, a força de uma ideologia está na sua aplicação flexível e articulada, mas que, nesse caso, não deixa de endossar as ideias que justificam o *status quo* racial.

Considerando que toda pesquisa é “política” por natureza, a interpretação aqui é guiada pela formação teórica e política, sem, portanto, ter o intuito de classificar os brancos de modo geral, como sujeitos racistas e sim como pertencentes à classe privilegiada. O objetivo é apontar práticas coletivas e estruturadas que, direta ou indiretamente, contribuem para manter a ordem das relações raciais contemporânea e de ressaltar o papel da Escola como elemento imprescindível na desconstrução de tais práticas, possibilitando assim, enquanto *other generalized*, a construção da legítima identidade, do *self* do afro-brasileiro.

Quando se fala em racismo estrutural, o adjetivo “estrutural” não está voltado apenas para os resultados de atos voluntários no âmbito individual. Como já foi dito, o racismo estrutural é um processo. É preciso entender como a raça configura as relações estruturais de poder no âmbito institucional e político, para que se comprehenda o impacto que o racismo causa na vida das pessoas negras. São questões que demandam reflexões profundas e engajamento social para combater a normalização e reprodução de tais práticas.

Trata-se, na verdade, de um conjunto de práticas, situações e falas, inerentes a “costumes sociais”, mas, que alimentam direta ou indiretamente a segregação racial. Podemos usar como exemplo duas situações;

1. O acesso de negros e indígenas a locais que foram, por muito tempo, espaços exclusivos da elite, como universidades. O número de negros que tinham acesso aos cursos superiores de Medicina no Brasil antes das **leis de cotas** era ínfimo, ao passo que a população negra estava relacionada, em sua maioria, à falta de acesso à escolaridade, à pobreza e à exclusão social.

2. Falas e hábitos pejorativos incorporados ao nosso cotidiano tendem a reforçar essa forma de racismo, visto que promovem a exclusão e o preconceito mesmo que indiretamente. Essa forma de racismo manifesta-se quando usamos expressões racistas, mesmo que por desconhecimento de sua origem, como a palavra “denegrir”. Também acontece quando fazemos piadas que associam negros e indígenas a situações vexatórias, degradantes ou criminosas ou quando desconfiamos da índole de alguém por sua cor de pele. Outra forma de racismo estrutural muito praticado, mesmo sem intenção ofensiva, é a adoção de eufemismos para se referir a **negros** ou **pretos**, como as palavras “moreno” e “pessoa de cor”. Essa atitude evidencia um desconforto das pessoas, em geral, ao utilizar as palavras “negro” ou “preto” pelo estigma social que a população negra recebeu ao longo dos anos. Porém, ser negro ou preto não é motivo de vergonha, pelo contrário, deve ser encarado como motivo de orgulho, o que derruba a necessidade de se “suavizar” as denominações étnicas com eufemismos (*ibid.*).

Como vemos, o enigma do “racismo da cegueira de cor”, se manifesta na sociedade brasileira todos os dias e de todas as formas. Os exemplos são inúmeros, os índices alarmantes e a verdade cruel, diante do abismo que prevalece entre as duas raças. Há casos, nessa perspectiva da cegueira de cor, nos quais o racismo pode estar subentendido, por exemplo, quando o assunto é a “Black Friday” (em inglês: sexta negra).

As explicações para quando começou o uso dessa terminologia são várias. “A constatação mais antiga de que se tem registro é datada de 1951, segundo a *American Dialect Society*”⁴⁵ (DIANA, D., 2019). Após o dia de Ação de Graças⁴⁶, muitas pessoas faltavam ao trabalho para poder emendar o feriado com o final de semana e, esta sexta-feira ficou conhecida como sexta-feira negra.

Existem várias explicações para o uso do termo, mas, independentemente destas, há um fator em comum: o termo “black” que, não apenas nos Estados Unidos, mas também no Brasil, é designado para indicar algo inferior, de pouco valor, significados pejorativos. O uso das palavras “negro” e “preto” assim como suas variações, estão ligadas a coisas negativas. Desse modo parece que o “racismo está na aplicabilidade do termo”. É assim com “lista negra”, “ovelha negra”, “a

45 Entidade dedicada ao estudo da língua inglesa nos EUA.

46 Comemorado na quarta quinta-feira do mês de novembro. Em inglês *Thanksgiving Day*, precede as comemorações natalinas e expressa gratidão por todas as coisas boas que aconteceram ao longo do ano. É um dos feriados mais importantes nos Estados Unidos e no Canadá. Da mesma maneira que nesses países, no Brasil também foi instituído o dia de Ação de Graças (na quarta quinta-feira de novembro), em 17 de agosto de 1949, no governo Eurico Gaspar Dutra (Lei nº 7810. A data por aqui não é muito celebrada, por isso não é feriado (DIANA, D., 2019).

coisa está preta”, “denegrir”, “coisa de negro”, mas, quando algo é positivo, coisas boas, usa-se o termo “branco”: “paz”, “inveja branca”, “carta branca”. A conotação discriminatória está aí e, o Brasil, como exímio admirador da cultura norte-americana, o reproduz.

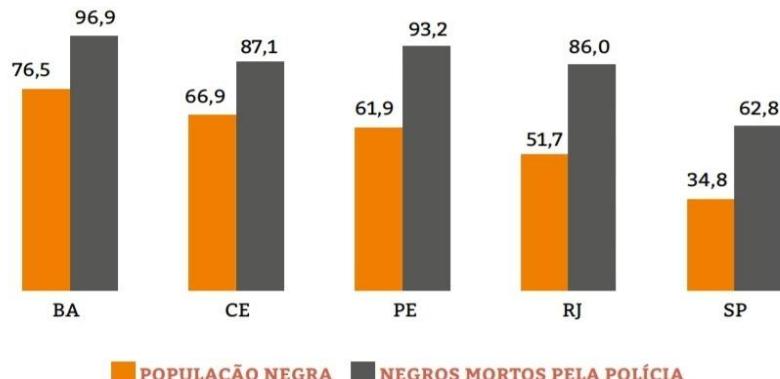
5.2 Racismo e Educação: leitura a partir das contribuições de Mead

Se para George Mead, os grupos sociais organizados, são espaços coletivos nos quais o sujeito na interação social, internalizam as ações dos outros e também do meio no qual está inserido, no processo de relação de um “mim” e um “eu”, para formação do seu *self*, não podemos dizer que instituições sociais brasileiras, institucionalmente racistas, mesmo que o racismo se mostre indiretamente, sejam consideradas um outro generalizado. O racismo institucional, se mostra de maneira menos direta e pode ser considerado como preconceito por parte de instituições públicas ou privadas, do Estado ou até mesmo das Leis, que venham de forma direta ou indireta, promover a exclusão, o preconceito racial, contribuindo assim, para o aumento das desigualdades sociais.

Manifesta-se o racismo através de comportamentos individuais que promovem discriminação racial das mais diversas formas ou, por ações silenciosas, mas contundentes de órgão públicos e privados. Este tipo de racismo pode ser identificado, por exemplo, na forma de abordagens de policiais contra pessoas negras, que tendem a ser mais agressivas. Vejamos no gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 - DA POPULAÇÃO NEGRA E VÍTIMAS NEGRAS MORTAS PELA POLÍCIA EM 2019 (EM %)

População negra e vítimas negras mortas pela polícia em 2019 (em %)
Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo



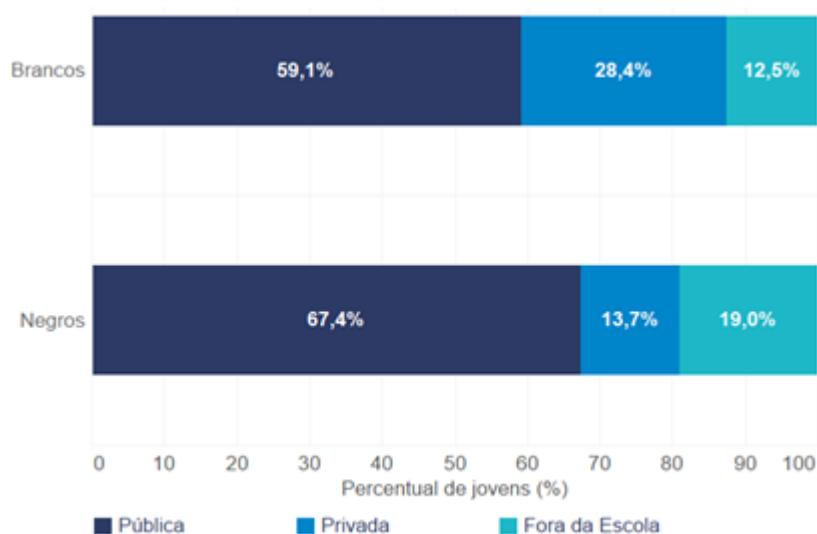
(*) Negros: soma de pretos e pardos

Fontes: IBGE, Censo de 2010; Secretarias estaduais e pedidos via Lei de Acesso à Informação (LAI)

Fonte: IBGE – Censo de 2010

No quesito Educação, como já mencionado, existe o racismo institucionalizado que pode ser visualizado em dados, conforme gráfico 2:

GRÁFICO 2 - % DE JOVENS NAS ESCOLAS



Fonte: Observatório de Educação – Instituto Unibanco

FIGURA 2 – QUADRO DA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação e relações étnico-raciais			
Analfabetismo absoluto acima de 15 anos		Analfabetismo funcional (menos de 4 anos de estudo)	
Raça	Percentual	Raça	Percentual
brancos	7,1	brancos	18,4
negros	16,9	negros	32,3
Atendimento na educação infantil		Escolaridade das pessoas com mais de 15 anos	
Raça	Percentual	Raça	Anos de estudo
brancos	10,3	não negros	8,4
negros	8,9	negros	6,7
Atendimento no Ensino médio		Atendimento no Ensino superior	
Raça	Percentual	Raça	Percentual
brancos	52,4	brancos	15,5
negros	28,2	negros	3,8
População brasileira: 51,07% são negros ou pardos			
(Fonte: Censo IBGE/ 2010)			

O racismo é um dos principais problemas sociais encontrados nos últimos dois séculos, causando de forma direta na sociedade a exclusão, a violência, ampliando também, a desigualdade social. Atitudes racistas explícitas ou implícitas, ainda acontecem dentro das Instituições de ensino, dentro da escola. Ocorrem casos de discriminação racial, das mais variadas maneiras; cometidos por estudantes, por servidores da escola, por pais de estudantes e até mesmo por professores. Em tempos mais antigos, esse tipo de manifestação direta de racismo foi comum no Brasil, antes da lei 7716/89 ser promulgada, pois, discriminação racial não constituía crime.

Infelizmente, casos de racismo, explícitos ou implícitos são frequentes nas instituições escolares no Brasil. Os afro-brasileiros são inferiorizados ou, ridicularizados pelo tipo de cabelo, ou penteados afro (black power), outro forte exemplo é a discriminação por meio da intolerância religiosa, praticada contra religiões de origem africana. Ao almejarmos uma sociedade justa e igualitária, quando falamos em Democracia, não podemos ignorar o livre exercício das crenças de cada sujeito. A Intolerância religiosa não atinge apenas uma religião, atinge a vida das pessoas e isso é fato. No entanto, o que acontece no Brasil é algo inaceitável, pois, nenhuma outra orientação religiosa foi historicamente tão perseguida como as de matriz africana, entre elas, umbanda e candomblé.

5.2.1 Racismo praticado ao sujeito “anônimo”

Na sociedade brasileira, casos de racismo chamam mais atenção, protestos e revoltas, quando acontecem com famosos, como por exemplo o “goleiro do Santos, quando foi chamado de ‘macaco’, em 2014’ por vários torcedores do Grêmio, na Copa do Brasil (BRASIL ESCOLA, 2020), também quando as práticas racistas são escancaradas no exterior, como por exemplo, o caso do homem negro, George Floyd, morto por asfixia praticada pela polícia nos Estados Unidos. Logo em seguida, no mesmo ano (2020), um homem negro é morto pelos seguranças de uma unidade do Carrefour de Porto Alegre-RS, João Alberto Silveira Freitas foi espancado até a morte.

Estes são casos de um racismo institucionalizado que repercute, que gera protestos, que viralizam nas redes sociais. E os tantos outros casos, de sujeitos ofendidos, discriminados, violentados na sua dignidade, mortos nas periferias das grandes cidades e também no interior, por representantes do Estado e por civis? Aqueles a quem a mídia não noticia? Estes casos são incontáveis, mas possuem um diferencial, são pessoas anônimas, são os periféricos em grande parte.

O combate ao racismo na sua estrutura é urgente. Para isso, faz-se imprescindível “pensar de novo” a Educação na sua base e na sua prática, pois, em cada sociedade a Educação deve estar voltada para atender os interesses sociais dos sujeitos em sociedade. “É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da Escola com a comunidade e com o mundo” (SANTOS, M., Folha de São Paulo/Brasil 500, 1999).

O foco do interesse social tem como fio condutor, o papel que a Educação deve desenvolver para manutenção da identidade nacional, segundo Santos, “na ideia de sucessão das gerações e de continuidade da nação, na vontade de progresso e na preservação da cultura” (*ibidem*). Nesse aspecto o interesse individual se mostra no âmbito da Educação e no seu papel na construção do *self* dos sujeitos, possibilitando a estes, sua realização plena, a consciência de si.

No entanto, ambos, interesse social e individual da Educação, necessitam constituir um processo não-excludente, não-negligente. Se a sociedade é sempre tomada como um referencial em constante movimento e, o contexto histórico é parâmetro que determina os conteúdos da Educação, impulsionando princípios aos diversos aspectos educacionais, mesmo que sejam princípios inalterados com o tempo; Se o Brasil é palco de Democracia racial, não deveriam estar

os currículos escolares constituídos também, pela cultura africana? Ou, a Educação reflete no mundo dos objetos e no mundo social dos sujeitos afro-brasileiros, o racismo da “cegueira de cor” que emana da sociedade?

Nos últimos anos a evolução e a prática da Educação tem-se voltado à “busca de formas de convivência civilizada, com bases alicerçadas em uma solidariedade social sofisticada” (*ibidem*). Para alcançar tais objetivos da Educação, não podemos viver uma sociedade, cujo racismo estrutural prevalece desde a colonização, e, continua vitimando mais da metade de suas “gentes”.

Segundo Milton Santos,

a educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar respostas às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura de seu tempo histórico (SANTOS, 2007, p.57).

A proposta de ensino universal, pensado para que atinja todas as pessoas, de modo igualitário, para que desse modo, contribua no combate à desigualdade social e, por fim, progressista, no sentido de assegurar uma visão de futuro. Dá sustentação aos postulados indispensáveis para um ensino público, gratuito e leigo. Uma Escola preparada para formar “cidadãos integrais e indivíduos fortes” (*ibid*). Segundo Milton Santos, estas foram as “bases da Educação republicana na França e em outros países europeus, fundamentada na noção de solidariedade social exercida coletivamente como um anteparo, social e juridicamente estabelecido, às tentações da barbárie” (*ibid*). E no Brasil com uma Educação de fundamentação europeia, não foi diferente.

A globalização eclode em todo o planeta, porém fundada sob novos sistemas de referência, cujas noções clássicas como a,

Democracia, a República, a cidadania, a individualidade forte, constituem a matéria predileta do marketing político, mas, graças a um jogo de espelhos, apenas comparecem como retórica, enquanto são outros os valores da nova ética, fundada num discurso enganoso, mas avassalador. Em tais circunstâncias, a ideia de emulação é compulsoriamente substituída pela prática da competitividade, o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade. O mundo do ‘pragmatismo triunfante’ é o mesmo mundo do “salve-se quem puder”, do “vale tudo”, justificados pela busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos mais estreitos, levando ao amesquinhamento dos objetivos, por meio da pobreza das metas e da ausência de finalidades (*ibid*).

A Educação não é neutra, é um projeto político e suas novas propostas se alicerçam nesse campo de forças. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que resultam da ruptura do “equilíbrio” antes existente, pautado na busca da formação plena do sujeito, por meio do saber filosófico e, na formação para o trabalho, com o saber prático. Essa metodologia, agora rompida, dá lugar ao pretexto de que os estudantes necessitam de formação para “atuar num mercado de trabalho cada vez mais afunilado e com isso, o saber prático tende a tomar conta de toda a Escola, enquanto o saber filosófico é considerado residual, ou mesmo, desnecessário” (*ibid*). É perceptível a ameaça do ensino se tornar um simples treinamento, uma instrumentalização dos sujeitos, exigidas por uma inexorável competitividade.

Diante de tal quadro da Educação não há espaço, nessa perspectiva, para a autorreflexão do papel da escola enquanto “outro generalizado”, tampouco da sua importância na constituição do *self* do afro-brasileiro. Rever a Educação sob um novo olhar pedagógico, a partir de uma epistemologia triangular, (que compõem a proposta de tese) na tentativa de resgatar antigos princípios que visam a formação de sujeitos completos, capazes e livres; é imprescindível e urgente. Um debate que deve ser iniciado pela raiz, tendo como eixo norteador, uma hermenêutica cultural de nossas “gentes”, que possa contribuir para uma sociedade mais humana, em vez da aceitação da globalização perversa que venha a comprometer, inclusive, o processo de formação de futuras gerações.

Para além disso, na sociedade brasileira, temos o problema da estruturação do racismo, para o qual a Educação precisa voltar-se. O estudo e o reconhecimento da complexidade racial é fundamental e há um nível de desinformação que não é gratuito, é intencional, faz parte do processo estrutural das relações raciais, é fruto do funcionamento dessa engrenagem. Cito o professor Samuel Vida, professor de direito da Universidade Federal da Bahia, que afirma o seguinte;

A própria faculdade é um dos setores da desinformação. Porque, por exemplo, como é que uma disciplina como direito penal não discute violência policial, não discute genocídio negro? Então a primeira atitude é buscar mais informações, não dá para esperar que, quando casualmente se deparam com os dados, mostrem surpresa, os professores de direito têm o dever de estudar as relações raciais brasileiras e compreendê-las. O segundo movimento é a revisão dos programas que cada professor gerencia no interior de suas instituições. Nós, em geral, temos um padrão de programa nas disciplinas de direito que parece ter sido formulado no mesmo laboratório, às vezes com pontos idênticos, com a estrutura idêntica, muitas vezes com uma bibliografia idêntica. Quase sempre voltada para uma matriz euro-norte-americana (GALF, R. Folha de São Paulo, 2021).

O professor Samuel, em entrevista à Folha de São Paulo, também faz alusão ao racismo enquanto processo de relação. As pessoas brancas integram, estabelecem uma relação e, desta adquirem vantagens, se beneficiam simbólica e materialmente. Desse modo, para o professor, o racismo deve sempre ser compreendido a partir dessa esteira relacional. No entanto, é preciso compreender o que acontece nessa relação: uma sociedade que se moderniza a partir de um processo de produção capitalista, que se debruça em políticas que reproduzem o modelo discriminatório, escravista, patriarcal, não comprometido com a diversidade de seu povo. Oferece bases circunstanciais de sustentação para as desigualdades, sendo estas reproduzidas simbólica ou materialmente e, desse modo, promovendo que algumas vozes ecoem enquanto outras são abafadas. Trata-se de um processo hierárquico do não-reconhecimento do sistema de privilégios nele engendrado, negando sua existência.

5.2.2 Reconhecimento & Racismo

As preocupações de Mead, apresentadas principalmente em sua obra póstuma *Mind, Self and Society*, tem como núcleo a relação do *self* com o mundo, na interação de sujeitos sociais e na natureza da subjetividade. A interação simbólica em seus escritos, está relacionada, principalmente, à sua teoria da ação que apresenta uma distinção entre dois níveis de interação humana, que ele classifica como: gestual e simbólico. O primeiro diz respeito aos movimentos humanos aos quais os sujeitos reagem instintivamente, há neste, a ausência de comunicação. No segundo, os gestos adquirem significado e dão lugar à comunicação. Segundo Bunchafft (2014), este processo de transição de um tipo de ato para outro representa a virada da reflexão individual ao processo social, mediado pela linguagem e que é capaz de dar significado às ações humanas.

O pensamento de George Mead chama a atenção de Axel Honneth, no sentido de Mead apresentar uma relação entre as dimensões sociais da linguagem e o inconsciente como parâmetro para condições da subjetividade humana. Honneth encontra em Mead uma teoria da “intersubjetividade prática”.

Enquanto Habermas conceitua Mead como proponente de uma teoria linguística determinada da ação comunicativa e da intersubjetividade, Honneth defende que a teoria de Mead apresenta uma forma de evitar a separação rigorosa entre ação comunicativa e instrumental, pois,

articula uma teoria da intersubjetividade que não está desvinculada da relação dos sujeitos com o mundo dos objetos físicos. Para Mead a interação com os objetos “naturais” é algo inherentemente social e cooperativo.

Em *Luta por Reconhecimento*, Honneth passa a reconceitualizar Mead como um teórico do reconhecimento, pois para ele, o interesse de George Mead em pesquisa social e psicológica é movido “pela necessidade de clarificar os problemas filosóficos do Idealismo Alemão de uma forma não-especulativa” (HONNETH, 2009, p. 125). Honneth vai diretamente para a análise de Mead com relação à interação social e a socialidade da subjetividade.

De acordo com o pensador estadunidense, o processo de aprendizagem social, que requer o desempenho de distintos papéis sociais, assim como a antecipação de comportamentos, só é possível, como já foi destacado em diferentes momentos da tese, na distinção entre o “eu” e o “mim”. A tese de Mead sobre a necessidade da apreensão da própria atitude através da perspectiva de uma “segunda pessoa”, para Honneth representa “o primeiro passo para uma fundamentação naturalista da teoria do reconhecimento de Hegel, no sentido em que pode indicar o mecanismo psíquico que torna o desenvolvimento da autoconsciência dependente da existência de um segundo sujeito” (HONNETH, 2009, p. 131).

Nesse sentido, é uma reflexão pertinente ao nosso contexto atual, o processo de aprendizagem descrito por Mead e adotado por Honneth, atribuindo a progressiva universalização do processo de interação à capacidade de produzir juízos normativos. Trata-se de um processo que Mead resume da seguinte maneira: “uma criança só pode julgar seu comportamento como bom ou mau, quando ela reage às suas próprias ações lembrando as palavras de seus pais” (MEAD, 1980, p. 246 *apud* HONNETH, 2009, p. 133).

Em outras palavras, o sujeito somente pode construir juízos normativos, quando consegue fazer a comparação de suas ações contra as de um outro. Esse processo é exemplificado, como abordado anteriormente, nas figuras do “brincar” (play), quando a criança um outro concreto e do “jogo” (game), quando a criança se identifica a partir de um “outro generalizado”. Embora o esforço do filósofo alemão para enquadrar George Mead como teórico do reconhecimento, esta caracterização é alvo de críticas.

5.2.3 O impacto do racismo no processo de reconhecimento do outro

O racismo enquanto problema social no Brasil, manifesta-se na negação, na depreciação do “outro”, (àquele diferente de mim), excluindo-os dos bens materiais e simbólicos requisitos indispensáveis para uma vida com dignidade. A lei que criminaliza o racismo é importante no combate do mesmo, mas não soluciona o problema da causa. A criminalização do racismo pode até ser considerada uma política adequada de reconhecimento. No entanto, quando vista por outro ângulo, não estaria a sua prática desenvolvendo na sua legitimidade, práticas de controle social, através de grupos sociais tradicionalmente não reconhecidos? Em outras palavras; se a população afro-brasileira, como vimos, compõem o maior número da população carcerária brasileira, estaria o sistema penal trabalhando para desenvolver adequadamente políticas públicas que visem a promoção do reconhecimento da pessoa negra?

Estamos diante de duas pautas que precisam ser analisadas: racismo e reconhecimento. A partir do referencial teórico da Teoria do Reconhecimento, que proporciona contribuições importantes no debate sobre o reconhecimento, pretende-se ratificar o efeito devastador do racismo na constituição da identidade dos sujeitos e refletir sobre possíveis mecanismos de enfrentamento ao mesmo. Em sociedades como a brasileira, cujo pertencimento a determinado grupo se dá de acordo com a condição racial que o sujeito ocupa, o racismo acaba por ser um problema para negros e brancos, pois, afeta a todos, a toda a humanidade. Nesse sentido, o pesquisador e cientista social, dedicado ao registro da história e cultura negra, Carlos Moore, faz uma observação importante;

o racismo é um fator desestruturante na sociedade, pois gera patologias das quais ninguém escapa, tanto no segmento dominado quanto no segmento dominador. Na população-alvo, ele destrói a autoestima e conduz a uma desconexão psicológica com a sociedade como um todo, propiciando o surgimento de indivíduos cuja identidade destruída os lança num terreno baldio onde podem frutificar atitudes antissociais. (...) No segmento dominador, o racismo cria uma complexa rede de atitudes de cumplicidade amoral, e de insensibilidade humana, que por sua vez propiciam um alto grau de permissividade diante de condutas patologicamente antissociais. (...) No contexto específico da América Latina, não se pode desvincular a amoralidade própria do racismo da propensão das elites dirigentes à malversação dos bens públicos; da permanente tentação de militarizar a vida civil; das condutas criminosas das instituições encarregadas de codificar e aplicar a lei; tudo isso faz parte do complexo nó produzido pelas estruturas racistas. O racismo cria inter-relações desestruturantes e desequilibrantes, que conduzem, inexoravelmente, à implosão de todo o conjunto da sociedade. (MOORE, 2007:324-325).

O pensamento social brasileiro acerca da questão racial, em suas diversas fases, apresenta o modelo de representação do afro-brasileiro no ideário nacional e o lugar social a eles admitido. Vivemos em um país que se define pela raça e, como mencionado anteriormente em Mead, as identidades se constituem a partir das relações subjetivas estabelecidas entre os sujeitos na sociedade, mediadas pela linguagem e por circunstâncias históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas. Numa sociedade definida pela supremacia da raça branca, como acontece a constituição da identidade afro na relação social?

Tal relação intersubjetiva com o outro, possibilita uma categoria que desenvolve o entendimento de si mesmo construído a partir da aferição com o que me é diferente. Porém, a identidade não é o oposto de diferença, mas, nessa perspectiva, é definida por ela. Tais diferenças são perceptíveis através de sistemas classificatórios que estabelecem a divisão de grupos sociais ou sujeitos em oposição, tipo nós/eles, eu/outro. A construção do *self*, pressupõe a diferenciação e, nesse aspecto, determinados padrões excludentes, forjados social e culturalmente como espelhos de reprodução de poder, necessitam ser reinterpretados.

George Mead expõe seu pensamento envolto a uma relação de reconhecimento que deve contemplar todos os pressupostos subjetivos necessários para que os sujeitos se sintam seguros nas condições de autorrealização. Honneth considera o pensamento de Mead, como a própria “transformação naturalista da ideia hegeliana” (HONNETH, 2003, p. 125). Para compreender com mais clareza essa transformação naturalista, Honneth vai à filosofia de Hegel e demonstra que esses autores, Hegel e Mead compartilham de ideias que se entrelaçam, se aproximam, em seus respectivos contextos teóricos.

Em Honneth, a abordagem da teoria do reconhecimento, deve estar no meio do caminho, entre a concepção kantiana de moral, partilhando com esta, o interesse por normas universais que garantam condições de possibilidade mínimas para um desenvolvimento satisfatório da vida e, com as teorias éticas comunitaristas que buscam formar o *ethos* de uma comunidade fundamentada em tradições concretas. Honneth compartilha com a segunda teoria, preocupações direcionadas à autorrealização humana. As reflexões do pensador alemão acerca da categoria do “reconhecimento social”, norteiam as novas configurações da Teoria Crítica⁴⁷.

47 Teoria Crítica – expressão com o que se entende o trabalho amplo e coeso de análise interdisciplinar realizado pelo diversificado grupo de filósofos, sociólogos, economistas, juristas, politicólogos e psicólogos, reunidos em torno do “Instituto para Pesquisa Social” de Frankfurt, da década de 1920 a 1970 (ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia, 2014).

Na análise crítica de *Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais*, de Axel Honneth (2003), buscar-se-á a plausibilidade do seguinte questionamento: no processo de desenvolvimento do sujeito afro-brasileiro em uma pessoa de direitos reconhecida socialmente em sua originalidade, como o contexto da construção da identidade (*self*) relaciona-se com o movimento de luta por reconhecimento? O objetivo é observar os aspectos psicológicos existentes na construção do *self*, na tentativa de aproximá-los com a concepção de luta por reconhecimento em Honneth.

5.2.4 As esferas hegelianas do reconhecimento: bases para o *self*

Quando se fala em luta por reconhecimento, faz-se importante frisar que a evolução moral das sociedades que Mead (1999) descreve em sua teoria, Honneth (2003) declara como base na psicologia social para a concepção de luta por reconhecimento no (jovem) Hegel. Mead abre caminho para a reconstrução hegeliana da intersubjetividade e busca no pensamento de Hegel, na luta por reconhecimento a compreensão para a evolução moral da sociedade.

Mead ao apontar o conflito entre “eu” e “mim”, afirma ser esse o fio condutor para que haja o desenvolvimento das sociedades e essa é a própria relevância da teoria de Mead ao pensamento de Honneth acerca da luta por reconhecimento. As três formas de reconhecimento em Honneth são as seguintes: o amor, o direito e a solidariedade. Se há luta por reconhecimento é porque houve a experiência do desrespeito em alguma ou, em mais de uma dessas formas de reconhecimento. “A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência da solidariedade, a autoestima” (SALVADORI, 2011, p.189). Em geral, estas são formas de reconhecimento ausentes na constituição do *self* do afro-brasileiro considerando a relação étnico-racial.

A abordagem honnethiana das três esferas hegelianas do reconhecimento, são a base para a formação do *self* e consequentemente do reconhecimento mútuo dos sujeitos. Estas são complementadas pelas três dimensões do reconhecimento entre os sujeitos, propostas pelo interacionismo simbólico estabelecido por George H. Mead, em sua psicologia social: “[...] da dedicação emotiva, como a conhecemos das relações amorosas e das amizades, são diferenciados o reconhecimento jurídico e o assentamento solidário como modos separados de reconhecimento.

[...]" (HONNETH, 2009, p. 157). Para o autor, essas três esferas explicam a origem das tensões sociais, assim como os impulsos morais conflituosos. Nesse sentido,

para Honneth os conflitos sociais, ao decorrerem da falta do reconhecimento intersubjetivo e social, promovem, então, as mudanças sociais. Os grupos sociais e também os indivíduos forjam suas identidades e são reconhecidos se e quando são aceitos nas relações afetivas (*amor*), na prática institucional garantida pelo *direito* e na vivência partilhada numa comunidade (*solidariedade*). Sua trajetória reflexiva visou responder, por um lado, ao problema posto pelas formas do desrespeito, mediante as quais o reconhecimento é recusado. Ou seja, como a vivência de uma *ofensa*, ou a de um *rebaixamento*, experimentadas afetivamente por um indivíduo ou um grupo social, que se reconhecem como maltratados por outrem, podem conduzir à resistência social, ao embate e à luta pelo reconhecimento. E, por outro, se esse reconhecimento é mediado pelas esferas do amor, do direito e da solidariedade, então, quais seriam as categorias morais que marcam a ausência de reconhecimento (LIMA, C., ANDRADE. M., WILKE, V. Revista Debates em Educação, 2020, p. 412).

O pensador alemão, propõe uma reflexão acerca das dimensões do reconhecimento, que, segundo ele, viria responder o que Hegel e Mead não chegaram a desenvolver: "como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento?" (HONNETH, 2009, p. 214).

Nesse sentido, vemos que a primeira forma de reconhecimento em Honneth, está embasada nas emoções primárias como o amor e a amizade. Para analisar essa esfera, o autor vai buscar na psicologia infantil de Donald Winnicott e constata que essa forma de reconhecimento pautada no amor, é uma fase de simbiose, denominada por Winnicott de "dependência absoluta". Esta pode ser entendida, segundo Honneth, como sendo a do amor entre mãe e filhos; e a maneira como esse processo intersubjetivo se constitui, marca a construção do amor a si mesmo e a autoconfiança. Winnicott chama isso de "intersubjetividade primária", na qual há uma unidade de comportamento.

Com o tempo, a mãe, ao ampliar seu campo social de atenção, começa a romper sua identificação com o bebê, assim este começa a perceber que a mão não é algo somente seu, ela pertence a uma dimensão maior. Isso faz com que a criança vá adquirindo autonomia de si. São sentimentos que, por sua vez, formam a esteira emocional necessária para a construção "projetos de autorrealização pessoal, para a defesa e reivindicação de direitos, no âmbito do reconhecimento jurídico, e para a participação pessoal na rede de solidariedade e da estima social" (LIMA, C., ANDRADE. M., WILKE, V. Revista Debates em Educação, 2020, p. 413).

Desse modo, passamos para a segunda fase, chamada de “dependência relativa”. É nesse período que a criança desenvolve a capacidade para uma relação de afeto, a partir da capacidade de reconhecer o “outro” como alguém de direitos próprios, um sujeito independente. Segundo Winnicott, para chegar a tal “independência conquistada pelo ‘outro’”, a criança necessita desenvolver dois mecanismos psíquicos: destruição e os fenômenos e objetos transicionais” (SALVADORI, 2011, p.190), podem ser classificados como atitudes desempenhadas pela criança ao perceber a independência da mãe, por exemplo, mordidas no corpo da mãe. Esse comportamento se torna positivo quando a criança reconhece e aceita a independência da mãe, e se mostra capaz de amá-la sem uma relação de onipotência.

Os fenômenos e objetos transicionais (travesseiro, brinquedo, dedo polegar, paninho de cheiro) correspondem à mediação entre a transição da fusão à separação. No entanto, a confiança adquirida na mãe, devido a dedicação emotiva desta, mesmo quando distante da criança, faz com que a criança, com auxílio dos objetos transacionais, desenvolva autoconfiança. Com esta análise de Winnicott, pode-se concluir que a categoria “amor” é uma forma de reconhecimento e, através dele o sujeito desenvolve uma confiança em si mesmo, indispensáveis para a autorrealização.

Para Honneth, a categoria “amor” somente emerge quando a criança reconhece o “outro” como alguém independente, quando se desnuda do estado simbiótico que mantém com a mãe. O amor, nesse sentido, é um elemento fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança, pois permite aos sujeitos conservarem a identidade. O amor se distingue do direito, segundo o autor, pela maneira como ocorre esse processo de reconhecimento da autonomia do “outro”. Se no primeiro há reconhecimento porque tem dedicação emotiva, no direito há reconhecimento por que existe o respeito. Porém, em ambos somente haverá autonomia quando também houver o reconhecimento da autonomia do “outro”. A história do Direito destaca que;

No século XVIII, havia os direitos liberais da liberdade; no século XIX, os direitos políticos de participação e, no século XX, os direitos sociais de bem-estar. De modo geral, essa evolução mostra a integração do indivíduo na comunidade e a ampliação das capacidades, que caracterizam a pessoa de direito. Nessa esfera, a pessoa é reconhecida como autônoma e moralmente imputável ao desenvolver sentimentos de autorrespeito (*ibid*, p. 191).

Nesse prisma, a estima social está vinculada a um sistema valorativo referencial que dimensiona as virtudes individuais. Destarte, o monumento jurídico moderno está construído “sobre a ideia da imputabilidade moral de todos os membros e do reconhecimento recíproco da

imputabilidade moral de cada um” (LIMA, C., ANDRADE. M., WILKE, V. Revista Debates em Educação, 2020, p. 413). Conforme enuncia Honneth,

ora, com uma tal atribuição não se designa nenhuma propriedade que tenha em si contornos tão claros que pudesse ser definida de urna vez por todas; pelo contrário, a questão sobre o que pode significar que um sujeito esteja capacitado para agir autonomamente com discernimento racional só pode ser respondida recorrendo-se a uma determinação daquilo a que se refere um procedimento de acordo racional: dependendo de como aquele procedimento básico legitimador é representado, alteram-se também as propriedades que precisam ser atribuídas a uma pessoa, se ela deve poder participar nele em pé de igualdade. Por isso, a definição das propriedades que caracterizam o ser humano constitutivamente como pessoa depende das assunções de fundo acerca dos pressupostos subjetivos que capacitam para a participação numa formação racional da vontade: quanto mais exigente é a maneira pela qual se pensa um semelhante procedimento, tanto mais abrangentes devem ser as propriedades que, tomadas em conjunto, constituem a imputabilidade moral de um sujeito (Honneth, 2009, p. 188).

Como vimos anteriormente, a partir disso, os direitos subjetivos foram classificados em direitos liberais, no qual a liberdade, a vida e a propriedade individual adquiriram garantias das injunções desautorizadas do Estado; em direitos políticos que garantem a participação nos processos políticos; em direitos sociais ligados ao bem-estar, que permitem, a princípio, a distribuição equitativa de bens básicos entre as pessoas.

Por fim, a solidariedade (eticidade), a última esfera do processo de reconhecimento apresentado por Honneth, remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas no âmbito dos valores inerentes à comunidade. Através dessa esfera desenvolve-se a autoestima. Em outras palavras, determinada confiança nas realizações pessoais e na detenção das capacidades reconhecidas pelos membros do grupo social. Pode-se dizer que,

a esfera do reconhecimento recíproco é a da estima social, pois além das relações primárias de afeto e do reconhecimento jurídico, o ser humano necessita da estima social que permite que cada indivíduo refira positivamente às suas próprias capacidades concretas e propriedades. Assim sendo, esse âmbito constrói-se sobre a estima mútua que, para além da rede jurídica dos afetos e dos direitos, acarreta uma gama de valores compartilhados socialmente pelos sujeitos envolvidos. Para Honneth, esse aspecto se fez presente na reflexão de Hegel acerca da eticidade e em Mead, na ideia da divisão democrática do trabalho, pois ambos se detiveram em entender algo como uma comunidade de valores que embasasse o reconhecimento por estima (LIMA, C., ANDRADE. M., WILKE, V. Revista Debates em Educação, 2020, p. 415).

Axel Honneth, após apresentar as formas necessárias para a efetivação do reconhecimento, destaca as principais situações em que o desrespeito ocorre. Tratam-se de situações nas quais, a integridade corporal dos sujeitos é atacada por violência física, o que proporciona a quebra básica de sua autoconfiança, por exemplo; uma criança que apanha dos responsáveis, o tratamento brutal

atribuído aos negros escravizados, um prisioneiro que é torturado por seu algoz, etc. Pode-se atribuir à dor física,

o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso de realidade”. [...] Portanto, o que é aqui subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito natural por aquela disposição autônoma sobre o próprio corpo que, por seu turno, foi adquirida primeiramente na socialização mediante a experiência da dedicação emotiva; a integração bem-sucedida das qualidades corporais e psíquicas do comportamento é depois cama que arrebentada de fora, destruindo assim, com efeitos duradouros, a forma mais elementar de autor-relação prática, a confiança em si mesmo. (HONNETH, 2009, p. 215)

A teoria do reconhecimento elaborada por Honneth, através das três esteiras fundamentais (amor, direito e solidariedade) para embasar o processo de reconhecimento, vêm contribuir e clarear em muito, as devastadoras práticas de discriminação racial na sociedade brasileira, além de dar sustentabilidade para se pensar a Educação a partir de uma epistemologia triangular, fundamentada no “reconhecimento do outro enquanto sujeito-ativo e capaz”. Desse modo, é viável lembrar que,

[...] a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir *o status* de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos urna perda de auto-respeito, ou seja, urna perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos. (ibid, p. 216-217)

Todavia, o racismo, por exemplo, é fonte de enorme sofrimento, tendo sido inclusive, objeto de análise pelo Conselho Federal de Psicologia, em sua resolução 18/2002. O racismo é uma forma particularizada de desrespeito e de não-reconhecimento com o “outro”. A prática do racismo pode ser diagnosticada como patologia social, pois produz ansiedade, angústia e insegurança às suas vítimas. “Violência sistemática do Estado, com um número assustador de mortes na juventude, encarceramento em massa e exposição contínua a situações constrangedoras desde a infância, estão associados ao adoecimento psíquico dos indivíduos negros” (FISCHER, C., FERNANDO, T. FONTES, M. Estadão, 2021).

Diante dessas constatações, torna-se perceptível que o desrespeito para com o afro-brasileiro retira dele o assentimento e a estima social de suas capacidades individuais e autorrealização como relevantes para a sociedade de pertencimento.

A verdade é que todas essas formas de violência física, de vexação, de degradação, de desrespeito “podem se tornar o impulso para a luta pelo reconhecimento, de acordo com a teoria honnethiana, pois, a tensão no indivíduo causada pelo sofrimento da humilhação somente se encerra, quando ele se depara com a possibilidade da ação ativa” (LIMA, C., ANDRADE. M., WILKE, V. Revista Debates em Educação, 2020, p. 416).

A teoria do Reconhecimento Intersubjetivo e Social proposta por Axel Honneth, enfim, pode ser entendida como formada pelas “[...] lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNETH, 2003, p. 156). Tem-se em Honneth, um arcabouço teórico que assume fundamental importância para o desenvolvimento da proposta da tese, no que tange a compreender o processo vivido e à devolução aos afro-brasileiros do reconhecimento cultural, político e social a eles negado.

Nos capítulos terceiro, quarto e quinto, tratou-se incansavelmente de explanar o real contexto social no qual o afro-brasileiro nasce e se desenvolve enquanto cidadão e as anomalias presentes nesse espaço marcado pela herança cultural colonialista. Buscou-se nos escritos de diversos teóricos pesquisadores, evidenciar que não é possível a construção do *self* afro-brasileiro (de acordo com o processo apresentado nos dois primeiros capítulos através dos conceitos de George Mead), numa sociedade doentiamente racista.

No próximo capítulo, dando continuidade à proposta, buscar-se-á uma abordagem do papel da escola enquanto “outro generalizado” como proporcionador, facilitador no âmbito da construção do *self* do afro-brasileiro, com despeito à Lei 10.639/2003.

CAPÍTULO VI

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO SELF DO AFRO-BRASILEIRO E A LEI 10.639/2003

Descendentes precisam saber que a história da África é tão bonita quanto a da Grécia

(Alberto da Costa e Silva)

Neste capítulo, buscando compreender o papel desempenhado pela escola, a partir da concepção “meadiana” de “outro generalizado”, contamos com a realização de uma pesquisa, como citado acima, realizada com estudantes afro-brasileiros que muito contribuíram com suas respostas para que o propósito fosse atingido.

Não é possível a escola, no desempenhar de seu papel, sustentar o argumento de desconhecer as questões relativas à cor, como dizem os autores: “opor-se à raça requer que nós a notemos e não que a ignoramo” (APPLE, M⁴⁸. Revista Brasileira de Educação, 2001, p. 61). Apenas quando voltamos o olhar para o passado que constituiu o presente, é que se poderá alçar voos para o futuro. No âmbito educacional não é diferente; necessitamos da coragem e do conhecimento para transformar aquilo que não está coerente com a realidade do público-alvo, das vidas em sociedade.

Ao defrontarmo-nos com uma sociedade constituída na sua originalidade pelo cruzamento de três raças e estas, responsáveis pela formação da população brasileira, cuja miscigenação faz com que seja na contemporaneidade, uma sociedade representada, como comprovam os dados estatísticos, significativamente pela população afro-brasileira; é inadmissível que continuemos (Instituições, Gestores e Educadores) a trabalhar sustentados unicamente por bases de uma Educação eurocêntrica. Quando nos defrontamos diretamente com a raça, “podemos desafiar o Estado, as instituições da sociedade civil e a nós mesmos como indivíduos a combater o legado de

48 Michael W. Apple – enfoca igualmente as questões de gênero e raça, a partir das quais elabora a questão da branquitude, ou seja, dos brancos como normais, enquanto as demais raças e etnias não se ajustam nas estruturas vigentes; a raça branca predomina na criação do Currículo, o qual é visto também como um instrumento de poder na preservação da sociedade em sua atual configuração (SANTANA, A. InfoEscola).

desigualdade e injustiça herdado do passado e continuamente reproduzido no presente” (*ibid*, p.62).

A sociedade brasileira, como vimos anteriormente, é dotada de um racismo intrínseco que se esconde sob o véu da “ideologia da cegueira de cor”. No Brasil não seria possível entender a história, sem questionar a própria história, o estado atual e os diferentes efeitos da política educacional nas vidas das pessoas, sem colocar os negros como elemento central dessa discussão. Colocá-los numa posição de centralidade em um país racista, não é tarefa fácil, mas é uma das tarefas da Educação. Ressalta-se que a categoria “raça” é uma criação social, porém, existe e, umas se sobrepõem a outras e, não deixa de ser um conjunto inteiro de relações sociais. Nesse sentido pode-se dizer ser o racismo uma relação social. Ninguém nasce racista, se faz racista na relação social.

6.1 Desempenho escolar com relação ao estudante afro-brasileiro

Nas escolas brasileiras, em média, o desempenho dos estudantes brancos é maior do que estudantes negros, especialmente os de sexo masculino, nestes a “menor capacidade” é algo tácito. Quando o que está em pauta são “estudantes de valor”, não são usualmente negros, em razão de um conjunto histórico de desrespeito com essas gentes. Segundo Apple;

Embora a referência à raça possa estar manifestamente ausente nos discursos de mercado, ela permanece uma presença ausente que, eu acredito, está plenamente implicada nas metas e nas preocupações que cercam o apoio à mercantilização da Educação. Um sentimento de declínio econômico e educacional, a crença de que o privado é bom e o público mau, foi acompanhado por um sentimento de perda nem sempre expresso, um sentimento de que as coisas se encontram fora de controle, um sentimento anônimo que é associado pelas pessoas à perda de “seu lugar de direito” no mundo ‘de um “império” agora em declínio’ (*ibidem*, p. 64).

De um lado, o privado é caracterizado como o lugar em que as coisas ocorrem bem, se desenvolvem bem, as organizações são eficientes, lugar em que se constrói autonomia de fato. O público é visto como fora de controle, é espaço de desorganização e que tenta, sem sucesso, seguir o brilhante caminho do privado. Por outro lado, o privado busca proteger suas escolhas individuais daqueles que são os controladores, os “polutos”, cujas origens, a cultura e até mesmo os próprios corpos são exóticos e perigosos.

Atualmente é perceptível no âmbito social que, “conservadores defendem a branquitude como um produto cultural que está ganhando vida própria” (*ibid*). Alegam estes, que as barreiras à igualdade social e à igualdade de oportunidades foram deixadas de lado. “Os brancos, portanto, não têm privilégios”. Sabe-se que na sociedade brasileira, isso não é verdade e as pesquisas comprovam tal fato. É notável o enfraquecimento da classe privilegiada por outras instâncias de poder, mas, existe ainda uma vasta vantagem em “ser branco” nessa sociedade.

As implicações do racismo na vida dos sujeitos são profundas, em todas as esferas; econômico, cultural e político. Enfim; em razão dos medos e das ameaças econômicas a eles dirigidas, em razão do poder histórico da raça sobre a formação das identidades, alguns membros dessa sociedade podem desenvolver formas de solidariedade alicerçadas na sua branquitude. Trata-se de um processo que proporciona consequências acerca dos enfrentamentos que se formam acerca dos significados e identidades e também pela caracterização e controle das principais instituições.

A inquietação versa sobre como desconstruir essas formações ideológicas encarnadas na sociedade? Como desenvolver práticas pedagógicas antirracistas que reconheçam ambas as identidades, brancas e não-brancas, de modo igualitário, sem com isso levar a formações regressivas? Segundo Apple, “questões de branquitude se encontram no próprio âmago da política e da prática educacional. O risco de ignorá-las é nosso” (*ibid*, p. 66).

6.1.1 O papel da Educação nas perspectivas de Edgar Morin e as contribuições de George Mead

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, pontua imprescindível a reforma no ensino e fala sobre a importância da reflexão filosófica não apenas no sentido de serem encontradas respostas, mas para aguçar a investigação e pluralidade de alternativas possíveis. O autor em suas entrevistas e escritos, costuma fazer uma analogia do “planeta terra com uma nave espacial, em que a economia, a ciência, a tecnologia e a política seriam os motores, que atualmente estão danificados” (Revista Nova Escola – Fronteiras do Pensamento, 2020). Nesse horizonte, que papel tem a Educação diante dessa complexa “aeronave” necessitada de reparos?

Para Morin, a Educação tem a nobre missão de trazer a compreensão do como fazer as ligações adequadas para que toda a engrenagem possa funcionar bem. O autor diz usar o verbo no

condicional, pois, para ele, a Educação ainda não desempenha com êxito seu papel. Existe um impasse nesse contexto; as relações são complexas, e por vezes muito ruins, desde o convívio entre pais e filhos, até as relações internacionais.

A observação de Edgar Morin quando destaca o papel da Educação em seus principais objetivos, o de “ensinar valores”, corrobora com a proposta de se repensar a Educação, insistentemente ressaltada no texto. Para o autor, tais valores são incorporados pelas crianças desde cedo e nesse sentido,

é preciso mostrar a ela como compreender a si mesma para que possa compreender os outros e a humanidade em geral. O jovem tem de conhecer as particularidades do ser humano e o papel dele na área planetária em que vivemos. Por isso, a Educação ainda não está fazendo sua parte. O sistema educacional não incorpora essas discussões e, pior, fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade (*ibid*).

O pensador francês, com sua análise crítica sobre o papel da Educação, trata de questões da Educação de modo amplo. Em outras palavras, Morin não está abordando diretamente, por exemplo, a questão do racismo institucional presente nas escolas brasileiras e a ausência de políticas públicas mais eficazes nesse contexto, para que se possa então chegar à formação do sujeito citada por Morin.

A divisão do saber em várias disciplinas, na concepção do autor, do modo como estão estruturadas servem apenas para isolar partes de um todo. “Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação” (*ibid*). Nesse horizonte, o papel da Educação deveria ser outro; deveria romper com tal estrutura, mostrando a possibilidade de correlacionar saberes, a complexidade da vida e os problemas que emergem na sociedade. De acordo com Morin, se não fizermos isso, a Educação continuará sendo ineficiente e insuficiente para gerações futuras.

Em entrevista concedida à Revista Prosa & Verso, quando ele é questionado sobre de que forma a compreensão e a condição humana podem estar presentes em um currículo, sua resposta nos esclarece muito sobre a lacuna existente na Educação brasileira com relação à formação da identidade do sujeito afro-brasileiro. Morin diz que,

ora, as dúvidas que uma criança tem são praticamente as mesmas dos adultos e dos filósofos. Quem somos, de onde viemos e para que estamos aqui? Tentar responder a essas questões, com certeza, vai instigar a curiosidade dos pequenos e permitir que eles começem a se localizar no seu espaço, na comunidade, no mundo e a perceber a correlação dos saberes. A pergunta sobre quem somos, não precisa ser respondida. É a

investigação e a pluralidade de possíveis caminhos que tornam o caminho interessante. Podemos ir pelo social, somos indivíduos, pertencentes à determinadas famílias, que estão em certa sociedade, dentro de um mundo que tem passado, história. Todos temos um jeito de ser, um perfil psicológico que também dá outras informações sobre essa questão. Mas também somos seres feitos de células vivas, entramos na biologia, que são formadas por moléculas, temos então a química. Todas essas moléculas são constituídas por átomos que vieram de explosões estelares ocorridas há milhões de anos... E assim por diante. Sempre instigando a curiosidade e não a matando, como frequentemente faz a Escola (MORAN, 2014, p. 6).

Dentro dessa perspectiva moriniana, é perceptível que os currículos escolares brasileiros não são construídos de modo a auxiliar os estudantes afros na compreensão de questões como “Quem sou, de onde vim, e porque estamos aqui”, tampouco os professores estão capacitados para desempenhar adequadamente essa função. É preciso pensar em melhorias para essas relações. Segundo Morin, o professor deve estar ciente da importância da sua disciplina para a formação do “outro”, mas necessita perceber que com a contribuição de outras disciplinas, sob novos olhares, ficará bem mais interessante.

Na linha de pensamento do autor, o professor precisa deixar de ter essa cultura tão especializada, enquanto não acontece uma mudança na formação e na organização dos saberes. O distanciamento existente entre ciência e humanidades, pois, tal fator traz problemas para ambas. De acordo com o autor, somente a comunicação entre essas áreas tornará possível o nascer de uma cultura nova e essa, deverá perpassar a formação de todos os profissionais da Educação. Nenhuma mudança ocorre de forma abrupta; o processo é lento e, os “espíritos” devem estar preparados. A mudança, segundo o autor, deve começar pelos que sentem essa necessidade, é preciso por pequenos gestos, já na sala de aula de uma Escola ou uma Universidade.

O olhar deve estar atento às novas técnicas, metodologias, para que desse modo, surjam novas ideias, novas práticas voltadas aos saberes necessários à Educação do futuro e para que estas compunham o currículo. Para Morin,

a escola que trabalha com os jovens deve dedicar-se à aprendizagem do diálogo entre as culturas humanísticas e científicas. É o momento ideal para o aluno conhecer a história de sua nação, situar-se no futuro de seu continente e da humanidade. Às Universidades caberia a reforma do pensamento, para permitir o uso integral da inteligência (*ibid*).

Estas são questões que devem ser observadas, enquanto escola como “outro generalizado”, numa sociedade constituída, como já mencionado, em mais da metade por afro-brasileiros, no entanto, palco de um racismo nocivo para estas vidas e, que precisa ser desmantelado, sendo a

Educação um elemento fundamental para a proposta, pois, é inaceitável, que esta não se preocupe em fazer “conhecer o que é conhecer”.

Nesse horizonte, precisa-se de pessoas mais responsáveis, com mentes mais abertas, comprometidas com o conhecimento de si e do mundo. É imprescindível, no Brasil, a construção de espaços mais dialógicos, reflexivos e democráticos. A Educação carece de ousar, para que o mundo social e o mundo dos objetos dos sujeitos nas instituições de ensino, sejam capazes de viabilizar práticas pedagógicas alicerçadas no “reconhecimento”, na solidariedade, na ética e na justiça social. Práticas estas, que privilegie os sujeitos, a construção viável do *self* dos afro-brasileiros.

6.1.2 Contribuições “meadianas” para a Educação

Como vimos nos primeiros capítulos desse estudo, segundo George Mead, a constituição do *self* e da sociedade estão imbricados no mesmo processo e ambos de grande magnitude. Trata-se de um movimento de construção-reconstrução subjetiva e social, sob o prisma de uma relação intersubjetiva. A sociedade é o campo no qual emerge o *self* e este, em contrapartida, consiste na base da evolução da sociedade. Pode-se dizer que;

tomados sob o prisma do processo evolutivo, *self* e sociedade podem ser compreendidos como instâncias complementares. O desenvolvimento do ser individual (ontogenia) é preconditione para a evolução da espécie humana (filogenia). Se há um processo evolutivo constante, tanto das pessoas quanto da sociedade, deve existir uma situação anterior menos evoluída. Por isso, Mead (1992, p. 377) pode afirmar que ‘o homem primitivo tem a mente de uma criança, e por certo de uma criança pequena’. A criança representa na situação anterior, uma situação em que o *self* não está plenamente desenvolvido. Há, portanto, um processo de desenvolvimento e de maturação a ser concretizado, que levará ao surgimento de personalidades e de sociedades mais evoluídas (CASAGRANDE, posição, 239, e-book).

A imbricação da filogênese e ontogênese acontece sob o argumento de o ser humano enquanto ser social que convive com outros e depende dessa relação para desenvolver sua identidade; que busca alcançar nessa relação intersubjetiva, a consciência de si. O ser humano convive com os outros interagindo simbolicamente, criando a si mesmo a sociedade da qual participa e o mundo de sentido do qual faz parte. George Mead sempre se refere ao processo social de constituição do *self*. “O exercício de colocar-se enquanto objeto pressupõe sair de si mesmo mediante a interação” (ibid). Em outras palavras, pode-se dizer que a ideia que o sujeito adquire

de si mesmo, enquanto objeto, lhe é ofertada a partir da imagem construída dele, pelos envolvidos no mesmo processo de interação, acerca do próprio atuar deste.

Trata-se da constituição do “eu”, imersa pela mediação do “outro”, tal reflexão também é ratificada por Axel Honneth quando diz;

em Mead, não cabe dúvida de que o sujeito individual, não poderá adquirir uma identidade consciente senão somente transladando-se à perspectiva excêntrica de um outro representado de maneira simbólica, desde a qual aprende a olhar a si mesmo e ao seu atuar como participante de interação: o conceito de “me” que representa a imagem que tenho de mim desde a perspectiva de meus companheiros de comunicação deve esclarecer, de modo cabal, que o indivíduo não pode representar-se a si mesmo na consciência senão em posição de objeto (HONNETH, 2009, p. 283).

Somos pessoas capazes de adquirir a consciência de nós mesmos; de nos ouvir, falar e consequentemente, responder a nossa fala, num processo de interação com os outros. São conexões que possibilitam ao sujeito realizar a autorreflexão. Nessa perspectiva, Mead ressalta que o *self*, na sua particularidade, possui uma gênese absolutamente social.

O *self* humano emerge através da nossa capacidade de internalizar, de adotar a atitude do grupo de pertencimento, pois,

pode expressar-se a si mesmo em termos da comunidade a qual pertence e assumir as responsabilidades que pertencem à comunidade; porque pode reconhecer suas próprias obrigações como diferentes das de outros – isso que constitui o *self* como tal. [...] A estrutura da sociedade reside nesses hábitos sociais e nos convertemos em nós mesmos somente na medida em que podemos adotar esses hábitos sociais (MEAD, 1984, p. 33).

A partir dessas constatações do filósofo e sociólogo norte-americano, destacamos a hipótese de tese, cuja observação versa sobre o papel da Educação, especificamente da escola, na construção de possibilidades para o *self* dos afro-brasileiros, pois, não há, imersos numa sociedade racista, na qual o “reconhecimento” do indivíduo afro é pejorativo, condições para tal construção. A Educação, nesse prisma, é falha e, nesse aspecto, requer uma nova compreensão, de um novo olhar pedagógico. A abordagem a seguir destaca um pouco da trajetória da Educação no Brasil.

6.2 A negligência das questões étnico-raciais na Educação brasileira

Inicialmente, é importante contextualizarmos factualmente a relevância do tema afro-brasileiro no currículo escolar e como essa temática virou lei, hoje, amparada oficialmente pela

BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A história da educação e escolarização dos afro-brasileiros foi um marco de desigualdades que vergonhosamente se verifica até os dias atuais.

A Constituição de 1824 estabelecia a gratuidade do ensino elementar, porém, com suas devidas ressalvas. Tal princípio foi mantido na Lei de 15 de outubro de 1827 que, além desse;

determinava em seus 17 artigos, a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos (Art. 1º); a adoção do ensino mútuo (Art.4º), determinava ainda a criação de escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas (Art. 11º). Contudo, o que efetivamente se observa, tendo ou não boa vontade os legisladores, é que na prática muito pouco se concretizou (TAMBARA, E., ARRIADA, E., 2005, p. 8).

Com relação à Lei de 1827, o que se pode dizer é que a mesma não atingiu seus objetivos. Nesse sentido, as primeiras décadas do século XIX foram marcadas por uma atroz precariedade em termos de instrução. Seriam impedidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos. Diversas medidas foram tomadas pelo poder central, mas, a inoperância, segundo Arriada e Tambara, era visível. “O ato Adicional de 1834 reestruturou as competências em relação à instrução e, sob certo aspecto desobriga o governo imperial desta tarefa” (ibid, p. 10). Faltava muito a ser feito para que se tivesse um mínimo de qualidade no tocante à Educação pública. Nesse aspecto, sequer era cogitado o acesso de negros nas Escolas.

Em suma, no período Imperial são identificadas três grandes reformas no que tange à Educação no território brasileiro. A Lei de 1827, a reforma Couto Ferraz de 1854 e a reforma Leônicio de Carvalho de 1879. Estas reformas, de acordo com alguns aspectos, representam movimentos hegemônicos no Brasil do século XIX.

Mesmo com a reforma Couto Ferraz, o acesso de pessoas negras à Educação continuou sob impedimento. Vejamos no artigo 69º desta Lei: “Art. 69º - não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: &1º Os meninos que padecem de moléstias contagiosas. &2º Os que não tiverem sido vacinados. &3º Os escravos” (ibid, p. 54). O Decreto nº 7247 de abril de 1879, versa acerca da reforma do ensino primário no município da Corte e o superior em todo o Império. A população escravizada, continuava sem acesso à Educação.

Durante o período Imperial brasileiro as Escolas se multiplicaram, contudo, não havia escolas formais para negros, sequer políticas governamentais que possibilitasse o acesso destes nas Escolas, diferentemente de outros países, como por exemplo, os Estados Unidos da América,

portanto, a discriminação racial nesses países se explicitava na divisão das Escolas: para negros ou para brancos.

6.2.1 É possível vincular a teoria de Mead com a negligência diante das Diretrizes e Bases da Educação brasileira?

Desde os Quilombos⁴⁹, os negros sempre lutaram e lutam por vida digna e quanto à Educação não é diferente. Mesmo com a Educação lhes sendo negada, as formas de resistir à injustiça são, cada vez mais volumosas. Desse modo, já nesse período do Brasil Império, é possível diagnosticar a existência de “escolas informais para negros”.

Não se tem uma data precisa do início do acesso das gentes negras à Educação, por fatores evidentes, embora injustos. A antropóloga Maria Ferreira Barbosa, da Fundação Escola de Sociologia de São Paulo, é citada por Santos (2013), por apresentar um dos mais antigos registros da escolarização da raça negra no Brasil. Segundo consta;

Foi através da escola do Professor Antônio Cesarino, situada em Campinas no interior de São Paulo, que funcionou de 1860 a 1876. O professor Cesarino e suas irmãs eram filhos de um escravo alforriado, o qual vendeu sua tropa de mulas para que seu filho pudesse estudar. Cesarino frequentou uma escola para brancos e conseguiu se formar, posteriormente passou a lecionar junto com suas irmãs e esposa.

A escola que Cesarino fundou era para meninas brancas, elas aprendiam a ler, escrever, a resolver as operações matemáticas e também regras de etiqueta, além de costurar, bordar, cozinhar, etc. Com a mensalidade paga pelas meninas brancas que estudavam no diurno, Cesarino oferecia gratuitamente a escolarização para moças negras no noturno. (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA; GIMENES, 2013).

Além do registro da escola de Cesarino, existem outros não tão aprofundados da Escola de Pretextato, conforme a pesquisadora Adriana Maria Paulo da Silva (2012), esta teria sido a primeira Escola para negros no Brasil, tendo funcionado de 1853 a 1873, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a historiadora;

49 Quilombo – a o termo *quilombo* vem do idioma banto, sendo uma referência a “guerreiro da floresta”. Eram comunidades formadas por escravos fugidos das fazendas. Esses lugares se transformavam em centros de resistências dos escravos negros que escapavam do trabalho forçado no Brasil (BEZZERA, J., 2020).

Pretextato era homem negro e não se sabe como conseguiu alfabetizar-se, e abriu processo licitatório à corte, Eusébio de Queiroz para funcionamento de sua escola, que atendia em média de quinze alunos pobres, os quais não possuíam se quer sobrenome. Esses negros que a duras penas conseguiram ingressar nas escolas eram um grupo restrito de negros livres ou libertos. Conforme o decreto 7031 de 06 de setembro de 1878[4] só podia se matricular pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos livres ou libertos, saudáveis e vacinados. Deste modo fica evidente a exclusão das mulheres negras e escravos, visto que para estes era impossível executar trabalhos de longas jornadas e ter o “luxo” de aprender a ler e escrever (SALLES, A., PASSO, J.).

A verdade é que diante desse contexto histórico, é perceptível que a escolarização das gentes negras desse país, nasce a partir de um abismo social e político entre as raças. Com relação aos negros o acesso à Educação nasce envolto a uma disparidade que se reflete aos nossos dias. Devido a esse processo, há um atraso educacional que ainda está longe de ser superado. A Educação brasileira, desde o início, voltou-se para suprir as necessidades dos homens brancos, direcionando à segregação, os afro-brasileiros, negando-lhes inicialmente o conhecimento. Esse procedimento desencadeou enorme desigualdade no que tange à produção intelectual entre brancos e negros, provocando efeitos devastadores para a vida desses últimos.

Durante muitos anos a população afro-brasileira esteve ausente nas representatividades de âmbito educacional. Com a lutas dos negros, muitas conquistas foram alcançadas, mas, a representatividade afro-brasileira dentre os principais setores relevantes da sociedade ainda é bastante pequena, como vimos nos gráficos mostrados nos capítulos anteriores. Destarte, nos cabe o questionamento: Como as conquistas legais contribuíram para a inclusão e valorização da população afro-brasileira na educação?

No Brasil, o educador Anísio Teixeira, discípulo do pragmatismo de Dewey, foi autor de grandes mudanças na Educação brasileira no século XX, entre elas a implantação de escolas públicas, que sustentavam seu principal objetivo: oferecer educação gratuita para todos, sem distinções. As novas responsabilidades da Escola no Brasil, passam a ser desse modo;

educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro, ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade. Para isso, seria preciso reformar a escola, começando por dar a ela nova visão da psicologia infantil. [...] Só aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido (novaescola.org.br).

Em suma, a nova psicologia da aprendizagem requer que a escola seja um espaço no qual se possa “viver” e não um “centro de preparação para a vida”, nessa perspectiva o estudante participa das escolhas do que orientam o que ele vai aprender. Nesse “aprender” intersubjetivo estão as

possibilidades de construção do *self*. No que tange às disciplinas, na concepção do autor; “o homem educado é aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e agir com tenacidade” (ibid). A Escola alicerçada com bases democráticas, o trabalho deve se desenvolver com liberdade e interação. O professor deve incentivar os estudantes a pensar por si mesmos.

6.2.2 Qual a contribuição de Mead à questão étnico-racial?

Embora todas as mudanças positivas ocorridas na Educação no Brasil, as bases da Educação continuavam e continuam de fundamentação eurocêntrica ou estadunidense. Os afro-brasileiros adquirem seu direito de acesso à Educação, mas, esta parece não ser pensada para eles ou, a partir do nosso lugar, de nossas gentes.

Após a abolição da escravatura os negros enfrentaram novos e gigantescos desafios diante do novo modelo de sociedade brasileira. Como mencionado em capítulos anteriores, estes ficaram sem moradia, trabalho, estudos, literalmente largados ao relento, foram obrigados a vender seu trabalho (mão-de-obra barata) para sobreviver. Com isso, eclodiu as desigualdades sociais nos primeiros tempos da nova configuração Republicana. A escola permaneceu elitista e não possibilitou aos negros, como vimos, o acesso à Educação de qualidade, formação acadêmica. Esse fator acaba por criar um modelo novo de exclusão, além do social, surge a exclusão intelectual no Brasil.

A exclusão social e racial, tem continuidade após a abolição do período escravagista. Trata-se de um processo que dificulta em muito a vida dos afro-brasileiros até dias atuais. O ingresso destes nas Universidades só é possibilitado após muita luta do Movimento Negro e seus aliados. “A militância pela ruptura das desigualdades e injustiças sociais fez emergir o Movimento Negro Unificado (MNU), 90 anos após a abolição” (BRASIL ESCOLA, 2020).

A teoria revolucionária da Educação brasileira, proposta por Anísio Teixeira, não deu conta de suprir essas diferenças e continua a deixar lacunas nesse sentido. Não se pode afirmar, mas, talvez não seja interesse de gestores, instituições e docentes, a abordagem dessa temática em seus currículos e práticas.

Nesse sentido, a teoria de George Mead, como foi possível abordar anteriormente, nos proporciona fundamentação para “pensar de novo” a Educação no Brasil, especificamente a escola

como “outro generalizado”. Algumas mudanças favoráveis à Educação para afro-brasileiros foram implantadas através de políticas afirmativas e, para além disso, no ano de 2003 é promulgada a Lei 10.639, mas, não é suficiente para fazer da escola um “outro generalizado” apta a contribuir na formação originária do *self* do afro-brasileiro.

6.3 A LEI 10.639/2003: mudanças necessárias à Educação

Ao tratar de Educação no Brasil, pode-se sublinhar importantes avanços legais, voltados a projetos, leis que venham a contribuir na equiparação da população afro-brasileira por muito tempo ignorada em seus direitos educacionais. Vimos que tal acesso foi historicamente negado à população negra. Mesmo depois da conquista, através de muita luta, os afro-brasileiros estiveram ou ainda estão diante de uma outra batalha: incluir no cenário educacional brasileiro a representatividade de suas gentes, a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira.

Séculos se passaram, leis foram criadas e, tanto quanto antes, o tema necessita de ser rediscutido. É um paradoxo se pensar que em uma sociedade plural como a brasileira, com população composta por descendentes de vários povos e de culturas diferentes, a educação se mantenha destinada a uma única etnia, ignorando as demais culturas que não estejam de acordo com padrão branco/europeu, necessitando da criação de leis que regulamentem a implantação das culturas originárias nos currículos escolares das escolas do Brasil.

Nas décadas de 1945 e 1960, o estudo da África começa a alçar grandes voos, tanto no próprio Continente Africano, quanto na Europa, especialmente na Inglaterra e França. No entanto, o Brasil esteve fora disso. Infelizmente os historiadores brasileiros viam a África imbricada na história das relações Brasil-África, com África, figurando como fornecedora de mão-de-obra escrava. Nesse prisma, ressalta Costa e Silva, diplomata e historiador da África;

como se o africano que era trazido à força, nascesse dentro de um navio [...]Temos que estudar o Continente Africano não como um capítulo à parte, um gueto. A história da África está incorporada à história do mundo. Que a história do negro no Brasil não seja isolada, como se o negro tivesse sido um marginal. O negro foi essencial na formação do Brasil (SILVA, A. C., 2015).

A exemplo disso, Costa e Silva cita que os primeiros fornos de mineração de ferro em Minas Gerais eram africanos, inclusive o governador de Minas Gerais costumava dizer que “os negros têm muita sorte, descobrem ouro com facilidade” (*ibid*), enquanto na verdade, os negros

sabiam, tinham com eles a tradição milenar de exploração de ouro. Assim como este fato, os africanos trouxeram consigo, em suas memórias, inúmeros conhecimentos dos quais não lhes foram permitidos a autoria.

Para Costa e Silva, a impressão que se tem é de que todos nós, brasileiros, temos dentro um africano, podemos não ter consciência, ou, talvez não aceitar, mas é permanente. O poeta enfatiza haver atualmente uma percepção mais clara do que é a África, a Escola desempenha função importante nessa constatação.

Nessa perspectiva, todas as Leis, embora tardivamente criadas, foram muito importantes para o desenvolvimento da Educação e para o acesso dos afro-brasileiros a todo e qualquer nível de instrução. Um exemplo disso foi a Lei 10.639/2003 que dispõe sobre o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira nas Escolas e, também oficializa o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

O direito à Educação é parte de uma gama de direitos chamados direitos sociais. Estes têm como meta, a igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito é reconhecido na Constituição Federal de 1988, antes desse período não cabe ao Estado a obrigação formal de garantir a Educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como certo assistencialismo àqueles que não podiam pagar.

Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Trata-se de mecanismos que possibilitam o acesso à escola pública, ao ensino básico a todos os brasileiros, sendo obrigatório estar matriculado na Escola a criança, adolescente e jovens até os 17 anos.

A lei 10.639/03 requer a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Através dela, os currículos educacionais precisaram implementar a história e cultura da África; (o histórico da população negra, a miscigenação, o racismo contemporâneo, e a valorização dessa raça). O objetivo é possibilitar o “reconhecimento” verdadeiro, daqueles que são reconhecidos erroneamente, trazendo com isso, maior significado para todos os estudantes sem discriminação, mas, em especial para os afro-brasileiros.

Em 10 de março de 2008, o então presidente da república, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, e Fernando Haddad, na época Ministro da Educação, assinaram a Lei nº 11.645, que altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo desse modo, a obrigatoriedade de incluir

oficialmente no *currículo de ensino* a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. A Lei tem o objetivo de proporcionar melhorias dos direitos sociais dessas gentes, demonstrando a necessidade da implantação da proposta, e, busca novas estratégias políticas educacionais, capaz de reconhecer uma sociedade diversificada. Desse modo,

tais conteúdos serão trabalhados de forma interdisciplinar, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre diversos pontos que, muitas vezes não são mencionados nos livros didáticos, pois esses fatos incidem apenas sobre a cultura europeia, nosso passado escravo e as consequências de leis impostas como a Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1873, são pouco abordadas, ainda hoje é uma “negação” da existência do racismo e é exatamente sobre essa recusa que devemos transformar a Lei 11.645 do papel em práticas dentro das salas de aula, é através da compreensão e pesquisa dessa história e do processo de escravidão, que tomamos a consciência de que nossa sociedade ainda se encontra em dívida em relação às pessoas negras, uma vez que carregamos racismo estrutural, essa discriminação que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, seja de forma explícita ou falas “habituais” impregnadas em nossos “costumes” (*ibid.*).

A identidade cultural e social do afro-brasileiro, morador das periferias, da favela, até pouco tempo, foi negada nos livros didáticos. Sabendo que a Educação é um produto social, a classe dominante e o racismo dificultam aos afro-brasileiros a certeza de fazerem parte da construção social, sentindo-se integrantes desse contexto.

6.3.1 A questão étnico -racial, a Lei e o papel da escola

A escola na sua condição de “outro generalizado”, tem a função de proporcionar condições igualitárias às pessoas afro-brasileiras para que na interação com os outros, construa sua identidade, o seu *self*. É na Escola que precisamos investir na mudança e tentar romper com toda essa estrutura de preconceitos, com a desigualdade racial. A partir da habilidade EM13CHS601⁵⁰, inclusa na BNCC, deve-se planejar atividades que dialoguem com a cultura africana, possibilitando debates críticos conscientes, desenvolvendo o senso crítico, permitindo que o afro-brasileiro seja autor de sua história, do seu “eu”.

Passados dezessete anos da promulgação da Lei 10.639 de 2003, o diagnóstico que se pode fazer sobre a eficácia da implementação dessa nas Escolas, é de que a Lei não teve muito apreço e seu cumprimento se dá de modo insatisfatório. Sua aplicabilidade acontece nos ambientes escolares através de projetos e, ou, ações isoladas.

50 EM13CHS601 – Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos, as Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social econômica atual (BNCC).

As disciplinas de História não se adaptaram adequadamente à nova proposta, a disciplina de Artes, costuma trabalhar com mais afinco a temática, no “mês da Consciência Negra”. É diagnosticável o déficit existente desse conhecimento entre os estudantes brasileiros. Questões são abordadas aleatoriamente, por alguns docentes, quando a mídia noticia algum caso de racismo, levado ao extremo.

Diante do quadro apresentado até então, órgãos de lideranças mundiais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), aderem o compromisso da emergência do “reconhecimento” desse grupo étnico e lança o projeto denominado “Década Internacional de Afrodescendentes” (2015-2024). Uma década dedicada aos povos de ascendência africana.

Ao declarar esta Década, a comunidade internacional reconhece que os povos afrodescendentes representam um grupo distinto cujos direitos humanos precisam ser promovidos e protegidos. Cerca de 200 milhões de pessoas autoidentificadas como afrodescendentes vivem nas Américas. Muitos outros milhões vivem em outras partes do mundo, fora do continente africano (ONU.ORG).

Dentre as orientações do projeto da ONU, com relação ao “reconhecimento” da pessoa negra, pode-se observar algumas direcionadas à Educação como: Educação para a igualdade e ampliação da conscientização. Os países devem;

- Celebrar o lançamento da Década Internacional em nível nacional e desenvolver programas nacionais de ação e atividades para a completa e efetiva implementação da Década;
- Organizar conferências nacionais e outros eventos destinados a desencadear um debate aberto e a sensibilização para a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, com a participação de todas as partes relevantes, incluindo o governo, representantes da sociedade civil e indivíduos ou grupos que são vítimas;
- Promover um maior conhecimento, reconhecimento e respeito pela cultura, história e patrimônio dos povos afrodescendentes, inclusive através de pesquisa e educação, e promover a inclusão completa e precisa da história e da contribuição dos povos afrodescendentes nos currículos escolares;
- Promover o papel positivo que líderes políticos e partidos políticos, líderes de comunidades religiosas e os meios de comunicação podem desempenhar no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, através, *inter alia*, do reconhecimento e respeito público pela cultura, história e patrimônio dos povos afrodescendentes;
- Aumentar a sensibilização através de medidas informativas e educativas com vista à restauração da dignidade dos povos afrodescendentes, e considerar a disponibilização de apoio às organizações não governamentais para tais atividades;
- Apoiar iniciativas de educação e treino para organizações não governamentais e povos afrodescendentes no uso das ferramentas fornecidas pelos instrumentos internacionais de direitos humanos relacionadas ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata;
- Assegurar que livros didáticos e outros materiais educativos reflitam precisamente fatos históricos relacionados a tragédias e atrocidades passadas, em particular a escravidão, o

comércio de escravos, o comércio transatlântico de escravos e o colonialismo, de modo a evitar estereótipos e a distorção ou falsificação destes fatos históricos, o que pode levar ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, incluindo o papel dos respectivos países nos mesmos, através de:

- Apoio à pesquisa e às iniciativas educacionais;
- Reconhecimento às vítimas e seus descendentes através da criação de memoriais nos países que lucraram e/ou foram responsáveis pela escravidão, pelo comércio de escravos, o comércio transatlântico de escravos e o colonialismo, e tragédias passadas onde estes não existam, bem como em pontos de partida, chegada e realocação de escravos, e proteção de locais culturais relacionados (ONU.ORG.).

Embora as leis e todas as ações voltadas ao combate à desigualdade racial e à busca por igualdade de oportunidades livres de discriminações, na prática, em muito são ignoradas. Nas escolas, especificamente aos currículos da rede pública, a História e Cultura da África e Afro-brasileira não constam como disciplina obrigatória. A temática é desenvolvida, como já mencionado, em ações isoladas ou em projetos aleatórios. Essa constatação pode ser comprovada através da pesquisa de campo, realizada na modalidade online, devido à Pandemia da Covid-19, com estudantes das escolas públicas da cidade de Pelotas, que estiveram ou ainda estão em sala de aula a partir da implementação da Lei 10.639 (ano de 2003 a 2020). As contribuições dos estudantes respondentes podem ser visualizadas nos anexos da Tese ou no link do Google Forms, disponível nas referências.

Ressalto que, para fundamentar a coleta dos dados, pretendia-se a realização de uma pesquisa de campo, com o objetivo de entrevistar gestores e estudantes de algumas das escolas de ensino básico da cidade de Pelotas, assim como, algumas Unidades das duas principais Universidades dessa cidade; Universidade Federal de Pelotas e Universidade Católica de Pelotas (UFPel e UCPel). Nas primeiras, pretendia-se uma coleta de depoimentos sobre como essas instituições de ensino básico estão trabalhando a obrigatoriedade da Lei e investigar o avanço da temática junto aos estudantes. Nas Universidades, pretendia-se uma abordagem acerca da formação de professores junto aos cursos de licenciaturas para atuarem nas escolas de ensino básico, no âmbito da Lei 10.639/2003.

Esse procedimento estava programado para ser colocado em prática durante o ano de 2020. Todavia, por estarmos em um contexto pandêmico desde o início do referido ano, não foi possível realizar a pesquisa, de modo presencial. Optou-se então, pela formulação de questionários online (googleforms), elaborados e enviados via e-mail para três segmentos: Estudantes da Educação básica, matriculados entre os anos de 2003 a 2020 (período da Lei 10.639/2003 em vigor), foi solicitado a colaboração para o preenchimento do questionário, via redes sociais (grupos de

whatsapp e de facebook) e aos que se dispuseram, enviou-se o formulário por e-mail. Os Diretores de escolas de ensino básico das redes Municipal e Estadual e aos Coordenadores dos Cursos de: História, Pedagogia e Letras das duas maiores Universidades de Pelotas, não responderam ao e-mail de convite a participar da pesquisa. As contribuições dos estudantes para com a pesquisa, estão nos anexos da tese e também, podem ser encontradas acessando o link do formulário nas referências.

No próximo e último capítulo deste estudo, tratar-se-á acerca da proposta de uma epistemologia triangular para um novo olhar pedagógico a partir do “nossa lugar”. Um novo olhar pedagógico no qual “pensar” e “agir” não se manifestem dissociados e que a escola esteja preparada para desempenhar o seu papel dentro da concepção de “outro generalizado”, a qual acredita-se, ser “uma proposta imprescindível” diante do contexto social dos afro-brasileiros. Nos capítulos anteriores, ficam evidentes as lacunas na Educação com relação à cultura afro-brasileira.

A proposta visa, um novo olhar pedagógico, com sustentáculos latino-americanos; minimizar, através dessa importante ferramenta que é a Educação, as desigualdades raciais, contemplando por meio do conhecimento o digno reconhecimento do afro-brasileiro na sociedade, atuando consistentemente como “outro generalizado” no processo de construção do *self* da pessoa negra.

Para o desenvolvimento do capítulo, far-se-á uso dos escritos de autores latinos como os do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, do filósofo chileno Ricardo Astrain Salas, do filósofo brasileiro Jovino Pizzi, entre outros.

CAPÍTULO VII

EPISTEMOLOGIA TRIANGULAR À LUZ DE GEORGE MEAD

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(Paulo Freire)

O ponto de chegada da tese versa sobre a questão do papel da escola enquanto “outro generalizado” e a relação desta com a construção do *self* do afro-brasileiro. O que se pode perceber, depois de todo o arcabouço de argumentações, é que a escola de certo modo contribui, ao negligenciar a Lei 10.639/2003 na sua correta aplicabilidade, com a desigualdade racial. O diagnóstico apresenta também fragilidade ou até mesmo inexistência, de capacitação de professores para trabalhar as questões étnico-raciais nas escolas.

Se o mundo real não é perfeito, muitas vezes se transforma em uma espécie de empecilho aos sujeitos, logo, deve ser reinterpretado. Dizia Platão que os desejos do corpo são elementos que impedem o homem de atingir o conhecimento. Suas constatações continuaram ratificadas no período medieval, “onde o homem como deve ser, ganhou o máximo de expressão” (PEREIRA, V., CLARO, L., 2012). Nesse tempo, a igreja, com relação à Educação desempenhava sua função primordial: educar para o espírito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da função pedagógica versa acerca de um estudante abstrato, ignorando sua realidade social. Os jesuítas foram grandes propagadores dessa concepção, pois,

com a preocupação em salvar almas e *lapidar* os alunos, foram os grandes propagadores da concepção dualista tradicional em nosso contexto. Basta ler as obras sobre a história da pedagogia desse período para perceber que os métodos implementados nas aulas desprezavam a realidade da criança, sua língua materna e seus costumes. Os internatos se constituíram no grande universo de encontrar a essência pura dos alunos (*ibid*).

Na modernidade não se abandonou os métodos dualistas de análises e até aqui, é possível perceber que a realidade nos educou a sempre pensar as pesquisas de modo antagônico e muitas vezes em contradição. Apenas a partir da década de 1950, segundo estudiosos, emerge uma epistemologia de cunho positivista, voltada a metodologias quantitativas embasadas em autores como: Comte, Mill e Durkheim (SANTOS, FILHO., GAMBOA, 2002). Trata-se de uma concepção que versa sobre a construção de uma ciência social ancorada nos passos das ciências

naturais. São características fortemente encontradas na Educação contemporânea. Segundo Gamboa (2002),

com o processo de consolidação a partir de 1970, nos cursos de pós-graduação, criados segundo o modelo norte-americano (Acordo MEC-USAID – 1964/1968), com treinamento de professores e investigadores nos Estados Unidos, a investigação em educação no Brasil acabou por criar uma progressiva dependência que, atendendo aos interesses expansionistas, desintegra o padrão da escola superior (até 1968), para ceder lugar a uma educação voltada à competitividade e à massificação (*ibid*, p. 16).

Aproximadamente na década de 1960, com o advento da Guerra Fria, aconteceram algumas transformações curriculares no ensino da ciência, no qual se tentava uma aproximação maior entre a ciência e o mundo vivido. No núcleo desse movimento, conforme ressalta Saviani (1998); ‘No terreno da educação, surgiram perspectivas de desenvolver uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, a partir de Freinet e Paulo Freire, mas o empuxo da perspectiva tecnicista de orientação epistemológica positivista, dificulta esse avanço’ (SAVIANI, 1998, p. 22).

Em meados dos anos 1970, dá-se início a uma nova meta da Educação: a formação do sujeito crítico, com capacidade de refletir sobre seu mundo. No entanto, o imprevisível acontece; nem o sistema, tampouco os docentes estavam preparados para contemplar tal mudança. Foi um processo de incoerências que perdurou por tempos.

Posteriormente, enfatizou-se diante desse cenário, a necessidade de maior qualificação profissional dos docentes. Desse modo, as escolas passam ter maior responsabilidade acerca do ensino e isso dificulta ainda mais sua prática. É notável o aumento da má qualidade do ensino, salas de aula com mais estudantes do que a devida capacidade de lotação, professores desvalorizados e sobrecarregados, escassez dos recursos materiais, enfim, uma série de obstáculos que implicam diretamente na qualidade do ensino. Embora tentativas diversas de superar os problemas da Educação brasileira, os resquícios do “paradigma positivista de roupagem tecnicista” (PEREIRA, V., CLARO, L., 2012, p. 18) de certa forma, perpetuam no cenário atual.

7.1 Análise qualitativa e os significados das ações e relações humanas

Sob esse prisma, seguindo a linha de pensamento de Platão sobre os desejos do corpo serem empecilhos para o homem alcançar o conhecimento; pode-se dizer que ainda na contemporaneidade, aos negros, a cor da pele acrescido do legado histórico, constituem empecilhos para que estes alcancem o conhecimento e o reconhecimento. Nesse aspecto, uma

observação importante como citada nos primeiros capítulos desse trabalho, encontra-se na análise de George Mead, quando o autor sublinha a relevância dos dois mundos, (dos objetos e o social), e como isso afeta na construção do *self* do sujeito.

Diante deste panorama, opta-se por uma abordagem de pesquisa de caráter qualitativo, cujo modo de análise, contribua de forma benéfica no âmbito da Educação. No Brasil, muitos pesquisadores encontram nos paradigmas qualitativos os referenciais metodológicos para tratarem dos fenômenos educacionais. Segundo Minayo⁵¹, a análise qualitativa pode ser considerada como aquela que busca penetrar os “significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p.10). Pode-se observar o crescente interesse pelos estudos qualitativos, as congruências epistemológicas e metodológicas envolvidas nas pesquisas de âmbito educacional brasileiro, tais como: “abordagens empírico-analíticas, fenomenológicas-hermenêuticas e crítico-dialética, mas, há ainda o predomínio dos fundamentos positivistas” (PEREIRA, V., CLARO, L., 2012, p. 24-25).

As pesquisas em Educação no Brasil, ainda estão em processo embrionário e faz-se bastante complexo e audacioso, propor uma epistemologia triangular nesse contexto, pois está associada a uma compreensão histórico-cultural que o homem tem de si mesmo. Em outras palavras, a autocompreensão da sua história. A contribuição da Educação no sentido de possibilitar a construção da compreensão de si mesmo do afro-brasileiro, ainda é deficitária, por esse motivo se propõe “pensar de novo” a Educação a partir de uma triangularidade cultural.

Nessa perspectiva, no país da discriminação racial, qual a autocompreensão que o afro-brasileiro tem de si mesmo em termos de sentido e de referência? Certamente, o que se pode afirmar é que há um esforço nessa proposta de estudo, para que o olhar epistemológico triangular não esteja desconectado da realidade investigada em contexto. Espera-se com isso uma contribuição profícua, sem a pretensão de esgotar possibilidades, mas, valorizando as riquezas da triangularidade cultural, a partir de uma perspectiva hermenêutico-crítica, no sentido de fazer da Educação o espaço capaz de proporcionar ao afro-brasileiro aquilo que lhe é negado, o “reconhecimento” social e cultural.

51 Maria Cecília de Souza Minayo – É uma socióloga brasileira. Pesquisadora emérita da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), destacou-se na pesquisa sobre violência a partir da utilização de “métodos qualitativos” na saúde. Na Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), fundou o Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES).

7.1.1 A reinterpretação do conceito de “triangularidade”

Diante de todo diagnóstico apresentado no percurso do texto, o capítulo volta-se para a discussão da hipótese prognóstica. Em outras palavras, do desenvolvimento de uma Educação pensada a partir dos três pilares: Europa, África e América Latina. Faz-se importante frisar que a proposta de pensar de novo a Educação no Brasil e possíveis alterações nos currículos escolares embasados numa epistemologia triangular, tem como fio condutor o reconhecimento do afro-brasileiro. A sustentação para a proposta alternativa fundamentada numa epistemologia triangular, está alicerçada nos estudos de pensadores latino-americanos, entre eles: Ricardo Salas e Jovino Pizzi.

Cabe ressaltar, nesse sentido, que não se tem um projeto acabado e sim a possibilidade de pensarmos juntos alternativas viáveis para o processo. Na verdade, realizar a transposição de uma configuração europeia para uma releitura latino-americana pressupõe fortes resistências não apenas política, como inclusive da própria sociedade, pois, implica acercar-se de divergências e interpretações de valores configurados em outros contextos sociais, históricos e culturais. Requer cautela nas análises para que no “pensar de novo” a Educação, os currículos educacionais observem a dimensão histórico-étnico-cultural de nossas gentes, a partir do contexto latino-americano.

No Brasil, é papel da Educação (re)construir-se para compreender sua função de dentro para fora e não o contrário. É preciso, segundo Pizzi,

compreender a diversidade e a multiplicidade de mundos e de experiências latino-americanas, com sua diversidade de estilos de vida e ideias de justiça. Em outras palavras, se trata de sublinhar uma noção latinoluso e afro-americana de mundos de vida desta América Morena. O primeiro ponto indica as dificuldades, reparação ou nostalgia de uma análise que não pode esquecer do presente (PIZZI, 2016, p. 172).

Tal perspectiva destaca uma noção afro-americana e latinoluso de mundos dos sujeitos desse lugar. As dificuldades enfrentadas são evidentes e Pizzi aborda a categoria de mundo da vida, trabalhada por Habermas e por alguns pensadores latino-americanos, como um conceito capaz de contribuir para a reparação de aspectos esquecidos pela ciência e até mesmo pela filosofia: o mundo vivido dos sujeitos, com suas complexidades. Nesse prisma;

Para aqueles que pensam na dificuldade de certificação do mundo da vida, a referência das experiências cotidianas fica realmente difusa. Para eles, não é possível entender o papel das circunstancialidades da vida cotidiana e tampouco se lhe pode dar um tratamento filosófico. Os que defendem o resgate do mundo da vida também sofrem o dilema das duas línguas, quer dizer, a insegurança frente a dois modelos. E para os da nostalgia, fica sempre a ideia de um passado distante e de um futuro sem garantias; entre a nostalgia do passado e a esperança do futuro, o presente parece ficar esquecido (*ibid*, p. 173).

No Brasil, a tradição das práticas do discurso ocidental ainda é bastante forte na vida cotidiana e para além disso, questões relacionadas ao “mundo da vida” dos afro-brasileiros são tratadas de modo diferenciado tanto na prática quanto teoricamente, em comparação com o “mundo da vida” das pessoas brancas. De modo geral, este fator pode ser observado nas dicotomias predominantes no século XX, tais como noções relacionadas à ambivalência entre: linguagem das teorias *versus* a linguagem da vida cotidiana. De um lado a plenitude das ciências e por outro, as suspeitas e as desconfianças frente as motivações da vida cotidiana” (*ibid*). Quando a análise tem como núcleo de observação o suposto mundo da vida do afro-brasileiro e busca através dele, angariar fundamentação teórica compatível com a possibilidade de propor-se um novo olhar sobre esse mundo cotidiano que nos move a um direcionamento na área da Educação, capaz de (re)configurá-la e fazê-la apta a desenvolver seu papel de “outro generalizado” na formação do *self* do afro-brasileiro, parece tornar-se ainda mais complexo numa sociedade racista. Nesse horizonte Pizzi, a partir do conceito habermasiano do mundo da vida, assinala que,

existe uma espécie de dilema entre a ação olhando ao modo habitual da vida, e a projeção de um ideal de vida plena. Daí, então, a ideia de dois mundos: em uma direção o caráter de inautenticidade, falta de verdade, de sentido e de colonização do mundo da vida e, por outro, a perspectiva ideal ou a forma ideal de vida, ligada a sua temporalidade – como disse Merleau-Ponty (1984), único lugar de vida e de sentidos para as gentes (*ibid*).

Nesse sentido, pode-se dizer que na recepção latino-americana do conceito de *Lebenswelt*, encontram-se algumas críticas tais como ressalta Salas. Para o filósofo chileno, “a análise crítica da categoria do mundo da vida apresenta complexas dificuldades que nos fazem cautelosos e assépticos, frente às potencialidades integradoras e dialógicas da categoria mundo da vida” (SALAS, 2007). Na mesma perspectiva, uma observação importante emerge das reflexões de Iván Canales Valenzuela. Para o autor, a problemática da categoria *Lebenswelt*, inclui aspectos;

que impedem que a pluralidade de nossos povos possam ser considerados como legítimos interlocutores do todo social e político, pois, socio-evolutivamente pertencem a uma pluralidade de mundos da vida que, a maioria das vezes, não exibem as competências dialógicas comunicativas própria do mundo da vida pós-convencionais propriamente modernas (CANALES, 2009, p. 30).

Segundo Canales o problema está difuso nas estruturas de mundos que determinam os ligamentos destes e sua crítica à Habermas está no fato deste ser etnocentrista, dono de uma “perspectiva fechada quanto à compreensão de vínculos mundializados” (PIZZI, 2016, p. 174). Em outras palavras, o que resta para os latino-americanos são subsistemas ligados a um sistema global. Vale frisar que o impacto provocado pelo sistema sobre uma sociedade particular é tão intenso que, segundo Canales, acaba por impor as “pretensões de validez”. Portanto, é importante destacar que Habermas está pensando a partir de um contexto europeu e isso pode gerar algumas incompatibilidades ao se tentar pensar o conceito de *Lebenswelt*, numa perspectiva latinoamérica.

Salas, por sua vez, destaca uma outra concepção relacionada à recepção latino-americana nesse ponto; a exposição da filósofa argentina Alcira Bonilla que se remete a Husserl em um conceito bastante forte e convincente nessa perspectiva “a referência ao mundo no que sempre temos vivido” (SALAS, 2007, p. 122). Em outras palavras, Bonilla nos leva a pensar que a necessidade de resgatar esse aspecto esquecido e que carece ser “dialogado entre as culturas filosóficas contextualizadas, a ponto de pôr em questão as tradições ocidentais dominantes junto com a exigência de que o diálogo com elas comece em igualdade de condições, considerando assim explicitamente a questão do poder” (ibid, p. 142).

A proposta de Alcira Bonilla é de resgatar os âmbitos esquecidos pela ciência, através de uma dimensão dialógica que requer simetria. Segundo Pizzi, há uma aproximação do pensamento da autora com a teoria de Raul Fornet Betancourt, com a contribuição da filosofia intercultural;

com o qual é possível o descobrimento da diversidade de outros estilos de vida, crenças, noções de mundo, textos e contextos, às vezes, encobertos, porque nunca tenham sido temas das escolas canónicas e da consideração filosófica tradicional (PIZZI, 2016, p.176).

A reparação do mundo da vida esquecido nas filosofias e na ciência requer ir além do que registrar esse descuido por parte de acadêmicos e intelectuais. É preciso admitir que o mundo da vida cotidiana, é um contexto “muito mais complexo do que dados, experiências, leis, modelos e teorias, que se movem científico e filosóficos” (ibid). O mundo da vida cotidiana do afro-brasileiro, além de esquecido pelos intelectuais, é ignorado pela sociedade branca, pensada desde a sua estrutura, para pessoas brancas e que, ainda fingem não enxergá-los. A hermenêutica observacional da história, pode ser uma aliada no processo de compreensão de como o racismo construiu o mundo da vida das pessoas negras no Brasil e consequentemente compreender a urgência de mudanças, começando pela Educação.

7.1.2 O sujeito enquanto um “eu” construído na mediação

O compreender a questão da construção do “eu” afro-brasileiro na mediação requer a ampla compreensão dos significados na história do negro no Brasil e que nos remete ao contexto social atual dos afro-brasileiros, nos dá ancoragem para alçar a proposta de uma epistemologia triangular no âmbito da Educação, capaz de possibilitar um novo olhar pedagógico nesse aspecto. Faz-se importante destacar que quando falamos de reinterpretar a “triangularidade”, estamos falando da possibilidade que este conceito sob uma reinterpretação oferece para que pensemos de novo o contexto da Educação no Brasil, no seu sentido geocultural, “capaz de entender as vicissitudes concernentes aos distintos matizes que compõem a mestiçagem atual. Essa mudança re-situa o eixo de interconexões, para retomar o Atlântico como centro das vinculações entre três continentes: as Américas, a África e a Europa” (PIZZI, 2021, p.7).

Desse modo, temos a possibilidade de reinterpretar a constituição dos povos latino-americanos, fruto do entrelaçamento de povos europeus com povos originários desse lugar, assim como, com gerações africanas. É necessário ressignificar suas contribuições a partir do mundo vivido desses sujeitos, considerando suas circunstancialidades. É perceptível a existência no processo social, de um elemento que vai consolidando um modo de vida, mas, ao mesmo tempo, vai deixando outros de lado. No entanto, o dia-a-dia das pessoas, segundo Habermas, apresenta sempre “o saber de fundo intuitivamente disponível, dotado de uma certeza pré-reflexiva, transmitida culturalmente, do que os participantes na comunicação extraem suas interpretações” (HABERMAS, 1989, p. 462).

Por meio da hermenêutica, pode-se realizar uma recuperação da memória e das especificidades dos modos de vida na sua originalidade. Não se trata de uma interpretação do mundo como algo perfeito no passado ou então de algo completamente desastroso, mas sim, de compreender no passado, na historicidade, os resquícios encontrados no presente. Segundo Pizzi,

Embora a dúvida em relação às competências, a exigência de reconhecimento e equidade fornecem elementos importantes no momento da intersubjetividade. Neste sentido, não somente a teoria de John Rawls, mas também os aspectos da teoria do reconhecimento de Axel Honneth, apontam para um nível de relações sem exclusões (PIZZI, 2016, p. 179).

Considerar o saber cotidiano do mundo da vida dos sujeitos, deixado de lado pela ciência e até mesmo pela filosofia, reconhecer esses saberes culturais, significa “possibilitar aos sujeitos solucionar problemas cotidianos da ação” (ibid). A epistemologia triangular é capaz (acredita-se)

de reconstruir as exigências de um reconhecimento recíproco, para que assim, se tenha uma convivência saudável entre as gentes desse lugar.

Cada cultura ou forma de vida particular envolve a expressão de uma originalidade, e, mesmo que às vezes sejam incompatíveis com nosso modo de pensar, de crer e de agir, necessitam ser respeitadas e reconhecidas. Por isso, uma epistemologia triangular, está voltada a sujeitos reconhecidos como capazes de coautoria, inseridos em um contexto de ação e de comunicação linguística, possibilitando, desse modo, a partir da intersubjetividade, o espaço de construção do *self* dos sujeitos na sua originalidade.

Para Pizzi, “a categoria do mundo da vida, pode ser um caminho para compreender a nossa realidade e a complexidade da América Latina e sua história” (*ibid*, p. 183). Em geral, a América Latina e aqui, especialmente o Brasil e sobretudo a Educação brasileira, reproduzem, adaptam para si, modelos externos e a partir desses pensam seu papel frente a um mundo globalizado. Nesse aspecto, não sobra espaço para se pensar o mundo da vida do afro-brasileiro, com suas preciosidades culturais e também a convivência ou sobrevivência diante uma gama de injustiças que podem ser consideradas como causas de “patologias sociais”⁵²

O ponto de partida parece estar em uma hermenêutica dos saberes diversos e, desse modo, tentar construir alternativas eficazes para um futuro mais promissor em termos educacionais, estando cientes da necessidade de “pensar outra vez” a Educação no Brasil e certamente, isso requer uma reconfiguração curricular nas escolas. Por esse motivo,

As tentativas de compreender a complexidade remetem a este mundo da vida, mas é importante também estudar a formação das ideias e a construção dinâmica das culturas em que vivem as gentes em sua realidade cotidiana. De fato, América Latina é o resultado de um processo longo de convergência de diferentes povos, embora se possa dividir entre um antes e um depois de Colón ou de Cabral (*ibid*).

A proposta do “novo olhar pedagógico”, tem pela frente um caminho bastante difícil. Trata-se de educar a própria racionalidade, diz Pizzi que,

⁵² As patologias sociais, referem-se, pois, às anomias que geram sofrimento, exclusão, humilhações e denigrem o conjunto das relações sociais. Por isso os termos diagnósticos e patologias não se limitam a um estado de âmbito pessoal ou à pessoa como tal, pois sua abrangência se vincula aos contextos sociais e ao ambiente em geral. Como diagnóstico social, as patologias estudam as situações que geram transtornos aos diferentes grupos de cidadãos, ocasionando mal-estar e sofrimento ao viver e ao conviver. Desse modo, o termo patologia se relaciona a situações “psíquicas e físicas” de anormalidade que, do âmbito social, produz profundos e complexos transtornos sociais (PIZZI, J., CENCI, M., *Glossário de Patologias Sociais*. Pelotas: Editora da UFPel, 2021 em E-book: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7723>)

a razão, em sua educação ou em sua história de formação e constituição tem adquirido hábitos de pensamentos que tem formado seu caráter ao menos unilateralmente (Ghiggi e Pizzi, 2013, p. 13). Neste debate, a reeducação do nosso pensar põe em evidência a crítica, não unicamente preocupada com a simples reinterpretação de nossos saberes e linguagens, mas, em uma transformação tanto em relação aos aspectos teóricos como também em relação a seu uso (*ibid*, p. 184).

Para além do ponto de vista europeu, existe um entendimento que almeja ampliar essa compreensão no intuito de abordar o papel de coautoria das demais raízes etnoculturais. Diante disso, faz-se imprescindível empoderar as contribuições dos indígenas e dos afro-brasileiros, donos de uma variedade extraordinária de representações no cenário brasileiro. O estudo ressalta o fecundo contexto sócio-cultural desde uma epistemologia para o mundo da vida afro-ibérico-ameríndio.

Tendo como fio-condutor, as considerações geoculturais que interconectam os três continentes: África, Europa e as Américas, pretende-se subsidiar a proposta relativa à uma reconfiguração dos currículos escolares, no que concerne às exigências de incorporação dos estudos afros do ponto de vista histórico/cultural. Não se pretende apenas um estudo da história e da cultura propriamente dita, de nossas raízes, mas de suprir as falhas na Educação nesse sentido. Compreender as lutas e reivindicações dessas gentes por reconhecimento e resgatar o que lhes é devido. Segundo a perspectiva de “justiça distributiva” aristotélica, seria dar a cada pessoa o que lhe é devido e sua função é dar “desigualmente” aos desiguais para torná-los iguais.

Nesse processo, é necessário frisar que se busca não apenas a certificação de mundos e modos de vida distintos, mas, especificamente a desconstrução das colonialidades e, consequentemente das estruturas do racismo, em prol de uma sociedade mais justa de se viver, o que possibilitaria a convivência harmoniosa entre as “raças” e alternativas para a Educação triangular, num primeiro momento. Se não houver esse “pensar de novo” a Educação, o *self* do afro-brasileiro, sua identidade, continuará constituindo-se meio a uma perspectiva europeia, numa sociedade de brancos e para brancos, como vimos no capítulo IV, sob a farsa da Democracia racial, sob a ideologia da “cegueira de cor”.

Diante disso, para dar suporte ao que se almeja para a Educação, para as escolas brasileiras, as contribuições de autores como Paulo Freire, são imprescindíveis.

7.2 É possível aproximar Paulo Freire dos pressupostos de George Mead e o Educar para a liberdade?

O método Paulo Freire pode ser considerado como um método hermenêutico-fenomenológico (Brandão, 2005). No mundo da vida dos sujeitos, trata de ler o cotidiano e compreender o sentido das experiências vivenciais presentes num âmbito compartilhado com o outro. Não está direcionado a uma análise quanti-qualitativa, mas sim, à interação dos sujeitos com o seu mundo da vida, com as pessoas do seu entorno. Segundo destaca Pizzi, “a ideia de ler o mundo significa que os participantes interatuam com seu meio e se relacionam com seu mundo particular de vida, sem, todavia, desvincular um do outro” (PIZZI, 2016, p. 203). Não há dúvidas que Paulo Freire é um pensador que não se preocupou em pensar ideias, mas em pensar a existência, é um teórico comprometido com a vida. Busca na “interioridade” da práxis humana, retotalizar-se como “prática da liberdade” (FREIRE, 2017, p. 11).

Nesse sentido, encontra-se na teoria Freire, pensador brasileiro, mais estudado no exterior do que propriamente em seu país, escritos voltados para a emancipação das gentes brasileiras, através do educar para a liberdade, em sociedades cuja dinâmica estrutural é a pedagogia das classes dominantes. As observações desse autor são fundamentais para a reconfiguração da Educação no Brasil, no sentido a que se propõe esse estudo. Assim, pode-se dizer que,

nessas sociedades, governada pelo interesse de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido. Não pedagogia, para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (ibid).

Nas palavras de Paulo Freire, fica claro o papel da Educação enquanto “outro generalizado”, ferramenta indispensável na constituição do *self* do afro-brasileiro, pois, uma cultura desenvolvida sob as tramas da discriminação, da dominação, por mais generosa que possam parecer os propósitos de seus educadores, é muralha que impede as possibilidades educacionais dos que se situam nas consideradas subculturas. Do contrário, ao pensar-se uma Educação fundamentada numa epistemologia triangular que dê sustentação a uma pedagogia desenvolvida a partir do mundo da vida dessas subculturas;

será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva de criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade” que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitada para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido (*ibid*, p.12).

Imersos numa sociedade estruturalmente racista, o que se propõe com o (re)pensar a Educação brasileira, é voltá-la para esse enfoque de liberdade. Que a escola possa ser em seu espaço físico e social, ambiente de construção e de liberdade. A reconfiguração dos currículos a partir da pedagogia da triangularidade luso-afro-ameríndia, é apenas um ponto de partida diante de tamanha complexidade do tema.

Freire acredita que o conteúdo programático da Educação não deve ser interpretado como “uma doação ou imposição, mas, como a devolução organizada, sistematizada e desestruturada” (SILVA, T. T., 2017, p. 61). O que Freire está a dizer é que deve haver a participação dos educandos nas etapas dessa construção do “currículo programático”. De um modo bastante perceptível de via curricular, ele fala em “escolha do conteúdo programático que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos. Esse conteúdo programático deve ser buscado, conjuntamente naquela realidade, naquele mundo, que, segundo Freire, constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo” (*ibid*).

A perspectiva curricular freireana versa sobre uma visão fenomenológica do ato de “conhecer como consciência de alguma coisa” (*ibid*). No entanto, trata-se de uma consciência que não se restringe à consciência das coisas e das próprias atividades, mas, principalmente, da consciência de si mesmo, isso nos distingue dos outros animais.

Em George Mead, como vimos nos primeiros capítulos desse estudo, a “consciência de si” é quando emerge o *self* na sua plenitude. Pode-se dizer que há certa proximidade desses autores nessa perspectiva.

Ainda numa linha fenomenológica, Merleau-Ponty⁵³ ressalta que “renovar significa pensar o que se esconde entre o significante e a significação explícita” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 241). Diante disso, a reconstrução revela, segundo Pizzi,

53 Maurice Merleau-Ponty – Filósofo fenomenólogo francês. Tomando como ponto de partida o estudo da percepção, Merleau-Ponty é levado a reconhecer que o “corpo próprio” não é apenas uma coisa, um objeto potencial de estudo para a ciência, mas também é uma condição permanente da experiência, que é constituinte da abertura perceptiva para o mundo e seu investimento. Ele então enfatiza que há uma consciência e um corpo inerentes que a análise da percepção deve levar em conta. O essencial é captar a percepção viva, a percepção em via de realização. Para isso

a essência de um projeto político-pedagógico, o qual começa com o resgate do esquecimento das origens. Ou seja, *pensar de novo* implica em um esforço profundo para voltar a apreciar o significado e os sentidos de nossos mundos, como se isso fosse uma genealogia capaz de reestruturar nosso próprio chão. Trata-se de pensar histórias sem sombras, isto é, sem mentiras e sem encobrimentos. O *pensar de novo*, se traduz então, em um processo de descortinamento e, a partir disso poder encontrar as raízes de nosso filosofar em vista a compreender como sair das *sombra*s para, então conseguir reorganizar as perspectivas teórico-filosóficas desde outro horizonte (PIZZI, 2018, p. 4).

A concepção do *pensar de novo*, exposta na citação acima, estabelece um novo patamar para a insuficiência de pensar, cujo, segundo Pizzi, “reinterpreta nossas origens e, possibilita reconstruir as dimensões de um projeto emancipador” (*ibid*). Nesse sentido, a tese pretende defender que sem a construção do *self*, no seu contexto intersubjetivo e cultural, a criança afro-brasileira, por exemplo, não desenvolve sua legítima identidade, pois, não existe interação verdadeira, o que existe são burocracias ou “meras intenções”.

Nesse prisma, *pensar de novo* ou, (re)pensar a Educação no Brasil, poderá apenas não somente introduzir conteúdos histórico-culturais africanos e indígenas em nossos currículos, mas, fazer da escola o lugar de uma pedagogia capaz de abordar os vínculos de uma triangularidade, contemplando assim, um contexto de Educação intercultural.

7.2.1 Ponto de chegada: George Mead e a Escola como “outro generalizado”

Diante de tudo que foi colocado até o momento, a tese chega a seu ponto final, ou seja, afirmar a escola como outro generalizado e o fato de que a escola brasileira, com currículos e práticas fundamentadas, como já ressaltado anteriormente, numa concepção monológica eurocêntrica de Educação, não pode desempenhar seu papel como outro generalizado, espaço de relações intersubjetivas fundamental para a construção do *self* do sujeito, considerando suas diversidades culturais.

Buscou-se respaldo teórico em George Mead para abordar o papel da escola como “outro generalizado”. Como vimos, Mead concebe o processo de construção da individualidade como algo intimamente vinculado com os processos educativos promovidos pelas instituições de ensino. Desse modo, pode-se encontrar no pensamento do autor a ideia de escola como instituição social que proporciona aos estudantes, sem distinções, um conjunto de experiências reveladoras de

temos que nos livrar de todos os preconceitos dogmáticos que nos proporcionam apenas percepções fossilizadas, espécies de cadáveres de objetos (MERLEAU-PONTY, 2018).

práticas da sociedade mais ampla em relação a ele. A escola desempenha, ou, deveria desempenhar o papel de mediação das pautas da sociedade e na perspectiva “meadiana”, se apresenta como uma instituição de socialização ao oferecer referências fundamentais à condução do sujeito na sociedade. Isso não acontece no âmbito de uma sociedade racista, causando sérias patologias sociais à vida dos afro-brasileiros.

Ações socializantes e cognitivas, desenvolvidas pela escola, também devem voltar-se para o desenvolvimento cognitivo-reflexivo dos sujeitos e ambas as ações da escola, são indissociáveis e indispensáveis para a constituição do *self*, visto que este, emerge simultaneamente de experiências cognitivas e sociais, como vimos nos capítulos anteriores. Segundo o pensamento de George Mead;

As significações são construídas no interior de diferentes situações de interação entre os indivíduos, o mesmo ocorrendo com as regras que governam a vida social. E uma vez instituídas tais significações e tais regras, estas tendem a anteceder a interação social oferecendo representações antecipadas das situações (SANT'ANA, 2003, p. 108).

A preocupação voltada para a realidade das práticas escolares que exponha as ações dos sujeitos que dela fazem parte, torna o interacionismo de Mead uma alternativa promissora no âmbito dos estudos críticos sobre a Educação. Para isso é fundamental explorar a situação “tal como ela é percebida pelos sujeitos partícipes”, considerando seus significados e interpretações, enfim, levando em conta o mundo da vida dos sujeitos. Nesse horizonte;

O pesquisador pode compreender a realidade estudada em diversos planos de significação social, realizando estudos de maior profundidade. A rotina, com seus rituais, suas regras de funcionamento, bem como os efeitos que tem sobre os indivíduos e as mudanças que nela se produzem são alguns elementos passíveis de análise (*ibid*).

Todavia, Mead (1934- 1967) deixa claro que o encontro com o outro, nas instituições sociais, é fortemente demarcado pelas expectativas de ação ofertadas pelas pautas de comportamentos advindos da sociedade, porém, destaca o autor que o confronto das distintas perspectivas, resulta em possibilidades de transformações e de resolução pertinente dos conflitos.

Mead é autor de uma das contribuições teóricas mais importantes da psicologia social. É um pensador que se volta para a formação humana e sobretudo reflete sobre o papel da escola numa sociedade democrática. Ele não concebe a escola apenas no âmbito de resultados obtidos, Mead compartilha com os teóricos pragmatistas a concepção de que o conjunto de situações de

aprendizagens oferecidas pelo professor deve ser considerado pelo “como” e pelo “quanto”, defendendo uma visão processual da formação do indivíduo.

A importância do papel da escola como “outro generalizado” na busca democrática de uma Educação capaz da democratização da sociedade, certamente estimularia a constituição de um sujeito mais autônomo, menos tolhido e libertado na sua potência ativa, mais seguro da sua capacidade de participação social, fator este de extremo valor para o “pensar de novo” a sociedade e suas instituições sociais.

Pessoas libertas de opressão, de discriminação e da desigualdade se tornam também capazes de “tratar de assuntos sociais e pessoais sob a ótica dos direitos e das normas democráticas, faz-se necessário que desenvolvam as competências necessárias a isso, cultivadas desde criança, por meio de interações proporcionada por seu meio social” (SANT’ANA, 2003, p. 110).

7.2.2 A experimentação como prática do vivenciar e a construção identitária do sujeito

Na perspectiva do autor, como já mencionado anteriormente; a experiência escolar deve estar fundamentada na experimentação, pois, esta possibilita ao sujeito a prática do vivenciar e manipular para absorver, como destaca Sant’Ana, seus esquemas de compreensão, de avaliação e de ação, assim como, os fenômenos da natureza, observando a relação existente entre coisas e pessoas e dessas com os objetos. Pode-se dizer que essa ideia entrelaça seu pensamento sobre a escola, do “jardim de Infância à Universidade”.

O “outro generalizado” na sua formação possibilita ao sujeito a internalização consciente do mundo e a espezinhar a si mesmo, concebendo a si mesmo como consciência de si, no seu “outro”. Em outras palavras, por meio da reflexão com si mesmo (mim), direcionando-se ao “outro” da interação (existente ou abstrato), me exponho enquanto um “eu” ciente dos próprios atos, capaz de problematizar as experiências. Ao depender das interações sociais, ocorridas no tempo e espaço, para se constituir, o *self* apresenta características capazes de uma organização temporal, capaz de articular os três tempos: passado, presente e futuro (*ibid*, p. 70). Nesse sentido, Mead aponta para uma articulação entre desenvolvimento cognitivo e interação social, com o qual busca mostrar que não são os avanços cognitivos que produzem a capacidade dos sujeitos de interação social, mas o seu contrário.

Temos em Mead a concepção de que a evolução humana, enquanto processo, consiste na experiência do sujeito, vinculada acerca da organização da pauta geral do grupo de pertencimento. Nesse sentido, pode-se dizer que “a ação é a primeira forma de confrontação com a realidade, permitindo a formação da consciência, do pensamento e da linguagem ao mesmo tempo, pois, o ato social engendra o campo da significação” (SASS, 1992, p. 158). A escola compreendida como instituição social proporciona ao estudante de modo peculiar uma gama de atitudes da comunidade, sociedade e sua cultura; é um ‘outro generalizado’.

Mead rejeita uma Educação alicerçada no método herbartiano⁵⁴, de pensar a criança somente como algo perceptivo a assimilar conteúdos escolares determinados, deixando de considerar sua participação no processo de interação com os outros, sendo que, para Mead essa é a experiência mais rica na construção do *self*. Essa observação pode ser constatada quando o autor diz que;

se nos voltarmos para o nosso sistema de educação verificamos que os componentes do currículo têm sido apresentados como perceptos (*percepts*) capazes de ser assimilados, pela natureza de seu conteúdo, por outros conteúdos da consciência, e o método indicado tem sido aquele que estes componentes podem ser mais favoravelmente preparados para tal assimilação. Este tipo de tratamento psicológico do material e da aula é imediatamente reconhecido como método herbartiano. É um tipo de psicologia associacionista. Seus críticos acrescentam que é intelectualista. Em todo caso não é uma psicologia social, visto que a criança não é considerada como uma personalidade(*self*) entre outras personalidades (*selves*); é considerada como uma massa aperceptiva (*apperceptions masse*). As relações da criança com os outros membros do grupo nem encontram sustentação imediata no material, nem com o aprendizado dele. O banimento pela escola tradicional das atividades de jogos e de quaisquer atividades adultas em que a criança poderia tomar parte como uma criança, isto é, o banimento do processo em que a criança pode ter consciência de si mesma a partir da relação com os outros, significa que o processo de aprendizagem tem tão pouco conteúdo social quanto possível (MEAD, 1910, p. 689, apud SASS, 2000, p. 58-59).

A sociedade está em constante evolução e a crítica sublinhada por George Mead sobre o banimento dos jogos e da participação da criança nas atividades adultas, no âmbito educacional, já foi em parte superada. O grande problema na Educação brasileira está relacionado ao conteúdo programático. Em que sentido esta metodologia interativa, intersubjetiva do *Play and Game* contribui para a formação do *self* do afro-brasileiro?

54 Método herbartiano de Educação – Herbart trouxe para a pedagogia o caráter de objetividade de análise, a psicométrica, o rigor e a sistematização do método. Segundo Herbart, a ação pedagógica se orienta por três procedimentos: O governo, a instrução e a disciplina. A ideia-chave de sua pedagogia é que a instrução é a base da Educação (www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br).

Ao apontar o intelectualismo educacional, que enfatiza os materiais voltados para a instrução formal, Mead sublinha que esses conteúdos se apresentam desvinculados da realidade do “mundo da vida” da criança. Em seu tempo, ele estava a observar a questão da não participação da criança em atividades de jogo e de brincadeiras, bem como demais atividades oferecidas por adultos, nas quais elas pudessem realizar a experiência de vivenciar suas próprias teorias e o seu processo de organização nessa perspectiva, o que resulta a perda do caráter socializador da educação.

No entanto, no contexto educacional atual, como já mencionado, esse impasse em sentido amplo, foi de certo modo superado. Mas, com relação ao afro-brasileiro, recentemente, a passos bastante vagarosos se está a pensar atividades na Educação Infantil voltadas às raízes, à cultura, ao autoconhecimento da criança afro. Trata-se de um fator extremamente importante para a formação do *self* e também para o reconhecimento do outro. Portanto, uma escola que finca pés numa metodologia intelectualista e se fecha à realidade do estudante, não consegue ofertar experiências que abarque relações sociais entre as pessoas, mostrando-se desse modo, inadequada na sua função de “outro generalizado”, não se apresentando como espaço de contribuição na formação do *self*.

Numa sociedade estruturalmente racista, excludente e desigual, o uso da comunicação, da linguagem, pode sustentar relações de subordinação, desigualdade, exploração e de discriminação, ao “interpelar a experiência por meio de um discurso modulado para atingir o consenso ideológico dos dominados, que ocorre quando da adesão e da cooperação voluntária dos mesmos na manutenção de significações da realidade que reforçam a dominação” (SANT’ANA, 2005, p. 73).

Nesse horizonte, a Educação de viés democrático deve corroborar para a “veiculação de significações que não se rendam ao discurso discriminatório, hierárquico e excludente que circula na sociedade em busca da hegemonia discursiva” (*ibid*).

7.3 Currículo: diferença e identidade

No Brasil, ainda há uma hierarquização de culturas, prevalecendo a crença na superioridade da cultura branca. Mas não se pode estabelecer que todas as culturas são equivalentes, tanto no âmbito epistemológico quanto antropológico. Não é plausível nenhum critério que justifique uma cultura poder ser considerada melhor do que outra.

Sob uma perspectiva crítica é válido frisar que a diferença não pode ser concebida separada dos processos linguísticos de significação. Nesse prisma,

A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. Mas essa “outra coisa”, não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o não-diferente, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente, relativamente ao não-diferente (*ibid.*, p. 87).

Diante da possibilidade de se avaliar os termos da diferença em “positivamente” o não-diferente e “negativamente” o diferente, é porque há uma relação de poder por detrás disso. Uma visão pós-estruturalista da diferença, pode ser criticada por seu demasiado textualismo, enfatizando processos discursivos de produção da diferença. Todavia, a análise sobre o racismo não pode limitar-se a processos exclusivamente discursivos, devendo também examinar, principalmente, as estruturas institucionais e econômicas que compõem suas bases. Não é possível a erradicação do racismo tão somente pelo combate às expressões linguísticas de grifo racistas, mas no combate à discriminação em toda parte, seja no emprego, na saúde, na Educação, etc.

Como vimos no capítulo VI, na perspectiva dos estudantes partícipes de grupos culturais dominados, inclusive o currículo universitário deve incluir uma amostra mais representativa, mais “forte” das contribuições de diversas culturas subordinadas. Nesse sentido, enfatizando um currículo multiculturalista, fundamentado nas ideias de tolerância, respeito e convivência, a partir das bases de uma triangularidade cultural.

Não se trata tão somente de “tolerar”, mas sim, de “respeitar o diferente”. Infelizmente as diferenças continuam sendo produzidas e reproduzidas por meio das relações de poder. Um currículo pensado e desenvolvido a partir dessa concepção não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, por mais fundamental que isso fosse, insistiria sim, numa análise dos processos, cujas diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdades.

O “*pensar de novo* a Educação brasileira, requer nesse sentido, a modificação substancial no currículo existente. Não haverá justiça curricular”⁵⁵ se o cânone curricular não for “pensado de

⁵⁵ Termo utilizado por Robert W. Connell – cientista social australiana, conhecida por seu trabalho nos campos da sociologia, educação, estudos de gênero, ciência política e história (www.scielo.br).

novo”, estruturado de modo a provocar a reflexão sobre as formas de diferenças, de desigualdades, produzidas por relações sociais assimétricas.

Temos uma dívida social irreparável para com os afro-brasileiros, mas, que pode ser amenizada através da reconfiguração do processo educacional a partir do nosso contexto cultural, latino-americano. Faz-se necessário preencher as lacunas no nosso livro de história. A cor da pobreza no Brasil acabou sendo reforçada no início do século XX; os negros eram desempregados, sub-empregados, os primeiros favelados e criminosos. Com mais de um século de atraso a igualdade e o respeito entre as raças ainda precisa ser reconstruída. Este é o papel não apenas dos educadores, mas de todos os brasileiros interessados em preencher as lacunas da nossa história.

Não podemos mais contemplar o currículo escolar com o mesmo olhar inocente de antes, pois, eles são impregnados de significados que as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo precisa ser entendido como espaço de relações intersubjetivas, é nele que se forja a nossa identidade. Nessa perspectiva, o presente estudo propõe uma Educação curricular embasada numa epistemologia triangular como possibilidade de construção verdadeira do *self* do afro-brasileiro.

CONCLUSÕES PARCIAIS

O eixo norteador desse estudo, conduz à investigação sobre o meio social e os impactos deste, na construção do *self* do afro-brasileiro. A realização da pesquisa teve como núcleo teórico o pensamento do psicólogo norteamericano George Mead. Este autor, como foi explanado no desenvolvimento do texto, é um dos grandes nomes da psicologia social e, a partir dos conceitos elaborados por ele, temos tentado mostrar, correlacionando com os mundos de vidas brasileiras, um meio social estruturalmente racista. Trata-se do contexto no qual o afro-brasileiro está inserido e que, não permite a este a originalidade na construção do seu *self*.

Mead deixa claro que o *self* do indivíduo somente pode constituir-se na socialização com o outro, ou, com os outros. Em outras palavras, a nossa identidade emerge da socialização. Até aqui tudo bem, a problematização está no como acontece a intersubjetividade nas relações sociais em contextos marcados pela desigualdade étnico-racial. Vivemos num país que obscurece, rejeita e insiste em ignorar suas raízes. Nas palavras de Conceição Evaristo (2021); “Em uma sociedade que considera invisíveis corpos e mentes que a construíram, cada vez mais desponta, entre frestas de uma história embranquecida na base da violência, palavras que são sementes” e, este é um dos objetivos da tese: lançar sementes que proliferem, usando como mecanismo de transformação cultural a Educação pensada a partir de uma epistemologia triangular.

Como ressaltado anteriormente, não é tarefa fácil a proposta de “pensar de novo” a Educação a partir dessa triangularidade, pois, certamente haverá resistência da classe dominante, aos quais não interessa a equidade social. À classe dominante, prevalece o interesse em manter a hierarquia social imposta com o colonialismo e que resiste até nossos dias, sendo um dos privilégios, a mão-de-obra barata.

Ao longo do estudo, fomos ao encalço das questões étnico-racial e o modo como o racismo construiu o Brasil. Buscou-se fundamentação em diversos outros autores e também em websites, para melhor compreender a temática. O papel da escola enquanto “outro generalizado”, foi incansavelmente enfatizado no desenvolvimento do texto, como mecanismo imprescindível na constituição do *self*, assim como a necessidade de um novo olhar pedagógico na elaboração dos currículos. Em muitos momentos, a nossa interpretação abdicou de palavras e se deixou mostrar pelas imagens, tabelas e poemas, deixando-os falar.

Para concluir, seria interessante destacar um relatório recente (2021), que corrobora com a hipótese de tese aqui apresentada. O referido relatório aponta que “o combate ao racismo e a homofobia tem pouco espaço nas escolas”⁵⁶. Aproximadamente 48% das escolas têm “projetos” sobre o racismo, 26% falam sobre homofobia e 15,8% sobre machismo (segundo anuário do Todos pela Educação). Em nível de relato, o relatório condiz com o apresentado no capítulo VI deste estudo, através dos dados coletados com os respondentes da pesquisa realizada na modalidade online.

O relatório apresenta o diagnóstico de que, embora o debate sobre as temáticas citadas tenha avançado na sociedade, nas salas de aula acontece o contrário, o processo não avançou. Nesse mesmo material, é possível observar um comparativo entre os anos de 2013 e 2017, nos quais, mais de 70% das escolas tiveram tão somente “projetos acerca desta temática”. Segundo Gabriel Corrêa (líder de Políticas Educacionais da Todos Pela Educação), o levantamento, 2019 foi o ano no qual menos escolas declararam ter projetos sobre questões étnico-raciais. Do mesmo modo que buscou-se defender incessantemente na tese, a ideia do (re)pensar os currículos escolares, compreender a Educação a partir de uma epistemologia triangular; o líder da organização Todos Pela Educação, acredita que é preciso tratar essas questões desde cedo, pois, isso pode auxiliar no combate ao racismo e consequentemente auxiliar a reduzir as desigualdades na sociedade brasileira.

No mesmo relatório, Gabriel Teodoro, experiente professor do ensino básico, destaca a necessidade dos responsáveis pelos estudantes e pelo preparo da equipe pedagógica, em tratar essas pautas. Teodoro é especialista em gênero, diversidade e relações étnico-raciais na escola e, ressalta o avanço do conservadorismo e da pressão de grupos que não são legitimados para falar do currículo escolar e que ganham espaço no âmbito educacional, administrando o que se deve falar ou não nas escolas. Essa intervenção, dificulta inclusive, cumprir com o que determina as Diretrizes Curriculares.

No entanto, pensar novamente a Educação, tratar das questões étnico-raciais desde cedo nas escolas, não significa que culminará na erradicação do racismo, mas sim que a escola desenvolverá seu papel, na perspectiva “meadiana”, de “outro generalizado”. Estará

⁵⁶Portal Geledés – Disponível em: <https://www.geledes.org.br/combate-ao-racismo-e-homofobia-tem-pouco-espaco-nas-escolas-diz-relatorio/>. Acessado em: 15/08/2021.

desenvolvendo o espaço de respeito às diferenças, cumprindo seu papel democrático na construção de valores e de reconhecimento.

Ao considerar o que foi apresentado até aqui, não se pode desvincular do papel da Educação, o combate ao racismo estrutural e institucional que fazem da sociedade brasileira, um lugar socialmente patológico. Diante de tais constatações, qual prognóstico?

Henrique Dussel, pensador latino-americano, fala sobre a importância da “Descolonização Cultural”, pois, não aconteceu em nível de ensino, para uma “revolução cultural”, continuamos com o ensino eurocêntrico, que significa o ensino do estudo de uma única cultura como universal, a europeia. Como consequência, a maioria dos nossos intelectuais falam somente da Grécia, de Roma, do feudalismo e da modernidade europeia e norteamericana e desconhecem ou desprezam a própria cultura.

A mudança cultural futura, requer a mudança nos currículos escolares que ensinam apenas a cultura eurocêntrica, que nos ignora e que deixa a América Latina fora do mapa. A descolonização cultural significa repensar as questões culturais, dignificá-las e fazê-las passar por todos os níveis de ensino, para que deixemos de ter uma cabeça alienada no sentido de pensarmos com a “cabeça” de europeus ou norteamericanos. Descolonizar culturalmente não se tem feito e seria uma oportunidade, segundo Dussel, de começar a mudança de pensar a partir do que é próprio.

Em outras palavras, a partir da nossa “América Morena”. Na linha de pensamento do autor, tem-se um problema ao propor a mudança curricular em todos os níveis, temos poucos profissionais capacitados para trabalhar em tal transformação, pois, os educadores latinos, têm uma cultura centrada na Europa. É preciso uma “revolução cultural e científica” para dignificar nossa história e ensinar às nossas crianças o valor de ser latino, de ser brasileiro. Deixemos de ser “colônia” de uma cultura estrangeira e passemos a estudar também nossas matrizes culturais.

Antes de terminar o texto, é preciso recapitular algumas das nossas ideias. Debruçamo-nos na psicologia social de George Mead, particularmente sobre os conceitos do *self* e do “outro generalizado” para fundamentar a hipótese de tese de que no contexto brasileiro a construção da individualidade da pessoa afro na sua relação com o outro e com o outro generalizado é impactada nocivamente pelo racismo. A proposta da tese requer um novo olhar pedagógico sobre essas questões. Parece passar da hora da Educação fazer essa “revolução cultural” cujas bases acredita-se, possível serem pensadas a partir da epistemologia triangular.

Somente com a racionalização do mundo da vida dos sujeitos, das relações sociais saudáveis, através da intersubjetividade, o *self* do afro-brasileiro poderá ser entendido verdadeiramente como formador de identidade na socialização.

A alternativa da epistemologia triangular aponta para o compreender a constituição afro-ibérica e ameríndia dos povos latino-americano, resultado do encontro entre mundos europeus com povos originários ameríndios e gerações africanas, que nos remete à contextualização cuja base de interconexão é o Atlântico. Este é o aspecto geocultural de uma epistemologia voltada a responder ao “sentido” desses mundos de vida, fazendo emergir o reconhecimento negado às pessoas Negras.

Para concluir, podemos dizer que a perspectiva de uma epistemologia triangular nada mais é do que a busca de uma compreensão capaz de dar sentido à pluridiversidade de seus mundos de vida. Segundo Pizzi, não se trata, pois, de um simples conceito estático ou estatístico, muito menos como o reconhecimento de uma diversidade sincrônica ou da justaposição a caminho de uma homogeneização unilateral” (2018). A epistemologia triangular requer, o pensar de novo, o refletir e compreender a historicidade dos elementos constituintes desse processo de interação e, consequentemente, resgatar elementos culturais inerentes ao reconhecimento, como já mencionado, de visibilidade negada, porém existente, do sujeito afro-brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo, 1888-1998*. Bauru-SP. Editora: Universidade do Sagrado Coração, 1998.
- APPLE, M. *Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais*. Revista Brasileira de Educação, 2001, p. 61
- ASTRAÍN, R. S. *O Sagrado e o Humano: para uma hermenêutica dos símbolos religiosos*. Nova Petrópolis. Editora: Nova Harmonia, 2018. (trad. Jovino Pizzi).
- ASTRAÍN, R. S. *Sociedad y mundo de la vida. A luz del pensamiento fenomenológico-hermenéutico actual*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007.
- ASTRAÍN, R. S. *Ética Intercultural: (re)leituras do pensamento Latino-americano*. 2ª Edição E-book. São Leopoldo - RS. Editora: Oikos, 2021
- BÉGIN, L. “Sociedade” In: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. São Leopoldo: Editora: Unisinos, 2003, v.2, p. 602-608.
- BEZERRA, J. *Quilombos*. Toda Matéria. (Disponível em www.todamateria.com.br/quilombos (acessado em 17 de fevereiro de 2021).
- BIESTA, G; TRÖHLER, D. *George Herbert Mead and the development of a social conception of education*. In: MEAD, George Herbert. *The philosophy of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008, p. 01-16.
- BONILLA-SILVA, E. *Racismo Sem Racistas: o racismo da cegueira de cor e a persistência da Desigualdade na América*. São Paulo. Editora: Perspectiva, 2020.
- BRANDÃO, C. *Paulo Freire: o menino que lia o mundo*. São Paulo- SP, UNESP, 2005.
- BUNCHAFT, M. E. *Habermas e Honneth: leitores de Mead*. Sociologias, v. 16, nº 36, p. 144-179, 2014.
- CAMARGO, O. *Um homem tenta ser anjo*. São Paulo – SP. Editora e Gráfica: Supertipo ltda, 1959.
- CANALES, I. *La categoría de Lebenswelt en Jürgen Habermas y sus dificultades ante el diálogo social intercultural*. Revista Cuhso 18 (1) 29-49. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2009.
- CARVALHO, V. D; BORGES, L. O.; REGO, D. P., *Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social*. Revista Psicologia: ciência e profissão. Brasília – DF, 2010).

CASAGRANDE, C. A. *Mead & a Educação*. São Paulo - SP. Editora: Autêntica, 2014.

CASAGRANDE, C. A. *A Educação e o Processo de Individuação na perspectiva do interacionismo simbólico de G. H. Mead*. IX ANPED SUL, 2012.

CASAGRANDE, C. A. *A Formação do Eu em Mead e em Habermas: Desafios e implicações à educação*. Tese (Doutoramento em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre – RS, 2012.

CUNHA, E. *Os Sertões*. São Paulo – SP, 1902. (Folha de São Paulo, 20 de novembro de 2019, acesso em 01 de fevereiro de 2021).

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. Org. BARAT, T. F., Tradução de Heci Regina Candiani. 1. São Paulo-SP, Editora: Boitempo, 2018.

DIANA, D. *Dia De Ação de Graças*. Toda Matéria, 2019. (Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dia-de-acao-de-gracas/> Acessado em 04 de fevereiro de 2021).

DIOP, C. A. *A Origem Africana da Civilização: mito ou realidade*. Editora: Condensation, 1974.

DIOP, C. A. *Na que dief, Anta Diop, sou – ma-mak?*: “Como vai Anta Diop, meu velho irmão?” (entrevista com Fred Aflalo). Singular e Plural, São Paulo - SP, 1998.

DOMÉNECH, M. INIGUEZ L. TIRADO, F. “George Herbert Mead y la Psicología Social de los objetos”. In *Psicología & Sociedad*, 2003.

DUSSEL, H., *Filosofia da Libertaçāo: crítica à ideologia da exclusão*. Porto Alegre- RS, Editora: Paulus, 1995.

ESCOSSIA, F. *Entrevista à BBC Brasil*, Rio de Janeiro – RJ, 2015. Disponível em: (g1.globo.com, acessado em 18 de fevereiro de 2021).

FENSKE, E. k. *Anísio Teixeira e a escola pública brasileira: projeto de educação integral*. Editora: Templo Cultral Delfos, 2011. Disponível em www.elfikurten.com.br (acessado em 17 de fevereiro de 2021).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro - RJ. Editora: Paz & Terra, 2017.

FRÖHLICH, Silja. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/colonialismo-nos-livros-did%C3%A1ticos-a-hist%C3%B3ria-dos-vencedores/a-55223773>, (acessado em 27 de outubro de 2020).

GOMES, N, L. *Cultura negra e educação*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2003, n. 23 [Acessado 5 Janeiro 2022], pp. 75-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>.

- GRÜNER, E. *La Oscuridad y las Luces*. Buenos Aires – AR. Editora: Edhasa, 2010.
- GRÜNER, E. *Nuestra América y el pensar crítico: fragmentos del pensamiento crítico de Latinoamérica y el Caribe* – 1^a ed. – Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011.
- HABERMAS, J. *La Inclusión Del Outro. Estudios de teoria política*. Barcelona, Buenos Aires, México. Editora: Paidós, 1999.
- HABERMAS, J. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos*, Rio de Janeiro – RJ. Editora: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, J. *Teoria da Ação Comunicativa Vol. I e II*. São Paulo-SP. Editora: Martins Fontes, 2012.
- HONNETH, A. *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora: 34, 2009.
- HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona. Editora: Crítica, 1997.
- HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Totta, 2011.
- HONNETH, Axel. Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais. 1^a Ed. São Paulo. Editora: 34, 2003.
- JACCOUD, L. B., BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) - Brasília – DF. 2002.
- JOAS, H., G.H. MEAD: *A contemporary re-examination of his thought*. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1997.
- MEAD, G. H. *A brincadeira, o jogo e o outro generalizado*. Revista: Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del – Rei, 2010.
- MEAD, G. H. *Escritos políticos y filosóficos*. FCE, Buenos Aires. Editora: Paidós, 2009.
- MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires. Editora: Paidós, 1999.
- MEAD, G. H. *La Génesis del self y el control social* (artículo de Mead, en REIS, nº 55, 1991).
- MEAD, G. H. *On Social Psychology*, org. por STRAUSS, A., Chicago, 1956. (MEAD, A relação entre brincadeiras e educação; University of Chicago Record, I (1896/97, 140, ff).
- MEMMI, A. *Le Racism*. Paris, Editora: Gallimard, 1982.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo-SP. Editora: Martins Fontes, 2018.

- MERLEAU-PONTY, M. *O filósofo e sua obra*. In: Coleção os Pensadores. São Paulo. Editora: Abril cultural, 1984, p. 239-260.
- MINAYO, M.C.S., *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- MONTENEGRO DE LIMA, C. R., ANDRADE, M. R., LOPES, V. W. *Cotas Raciais nas Universidades Públcas Federais: identidade, autorreferência e reconhecimento*. Revista Debates em Educação. Maceió, v. 12, p. 403 - 422, 2020.
- MOORE, C. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para compreender o racismo*. Belo Horizonte - MG. Editorial Maza, 2007.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo – SP. Editora: Cortez, 2014.
- MORRIS, C.W. (Org.). *Mente, self e sociedade*. Aparecida, SP. Editora: Ideias & Letras, 2010.
- OLIVEIRA, M. A, *Reviravolta linguístico pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo- SP, 2011.
- PEREIRA, V. A., CLARO, L. C. *epistemologia & metodologia: nas pesquisas de educação*. Passo Fundo – RS. Editora: Méritos Ltda, 2012.
- PIZZI, J. *El Mundo de la Vida: Husserl y Habermas*. Santiago de Chile. Impreso en Donnebaum, 2016.
- PIZZI, J. *O Conteúdo Moral do Agir Comunicativo*. São Leopoldo – RS. Editora: Unisinos, 2005.
- PIZZI, J. *Os elementos étnicos culturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial*. Revista Educação Pública, Cuiabá, 2018.
- PIZZI, J. *A proposta de uma fenomenologia pedagógica, Afro-Ibérica, Ameríndia, Latino-Americana: impossibilidades ou possibilidades*. Revista Educação e (Des)Colonialidade dos Saberes, Práticas e Poderes. V.23, maio/agosto de 2014.
- RIBEIRO, P. S. “*A sociedade estamental: as funções de cada estamento*”. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/a-sociedade-estamental-as-funcoes-cada-estamento.htm> (Acessado em 01 de fevereiro de 2021).
- ROMERO, S. *História da Literatura Brasileira*. Tomo 1. Org. BARRETO, L.A. Rio de Janeiro – RJ. Editora: Imago, 2001.
- RUBINELLI, M.L. *Identidades étnicas e interculturalidad*. Universidad Nacional de Jujuy – Argentina, 2017. Disponível em: www.revista.uncu.edu.ar , (acessado em 08 de julho de 2020).

RUBINELLI, M. L. *Las categorías del reconocimiento y dignidad en el pensamiento crítico latinoamericano. Homenaje a Ricardo Salas Astraín.* Jujuy – Argentina, 2019. Disponível em: www.redalyc.org , (acessado em 08 de julho de 2020).

SALVADORI, M. Honneth, Axel, *Luta por Reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais.* Caxias do Sul – RS. v.16, 2011.

SAMPAIO, D. N., BARROS, C.C., *A constituição do self como possibilidade de luta por reconhecimento: do sujeito psicológico ao sujeito de direito.* Disponível em: periódicos.uefs.br, 2018.

SANT'ANA, R. B. Interface entre a psicologia social e a educação infantil: as contribuições do interacionismo de G. H. Mead. In: Psicologia Social e Direitos Humanos. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFMG - Edições do campo social, p. 93 -110, 2003.

SANT'ANA, R.B. *A pesquisa interacionista e a investigação da escola.* Revista Vertentes, São João Del-Rei, 2003.

SANT'ANA, R.B. *Psicologia Social na Escola: as contribuições de George H. Mead.* Psicologia & Sociedade, 2005.

SANTANA, A. L. *A pedagogia crítica de Michael Apple.* Disponível em <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-pedagogia-critica-de-michael-apple/> (acessado em 11 de fevereiro de 2021).

SANTOS FILHO. CAMILO, J., GAMBOA, S. S., (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.* São Paulo- SP. Editora: Cortez, 2002.

SANTOS, A.O., OLIVEIRA, C. R., OLIVEIRA, G. S., GIMENES, O. M. *A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX.* Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

SANTOS, M. *Os deficientes cívicos,* Folha de São Paulo, 1999.

SANTOS, S. A., (ORG.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas.* Coleção Educação para todos. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br> , acessado em 18-05-2021.

SASS, O. *Crítica da Razão Solitária: a psicologia de George Herbert Mead.* Tese (Doutoramento em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

SASS, O. *Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica.* São Paulo. Em Perspectiva, 2000.

SASS, O. *Psicología Social y Educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead.* Revista Educación y Pedagogía, v. 12. N. 26-27, 1992, p. 125-139.

SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C., SANFELICE, J. L. (orgs.) *História e História da Educação*. Campinas - SP, Editora: Autores Associados, 1998.

SILVA, A. M., P. *A escola de Pretestato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista*. Revista Brasileira de História da Educação, 2012 - 145-166. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726> (acessado em 22-06-2021).

SILVA, D. *História, idade moderna: Diáspora Africana*, Estudo Prático. Disponível em: www.estudopratico.com.br (acessado em 22 de janeiro de 2021).

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte-MG. Editora: Autêntica, 2017.

SOUZA, R. F. *George Herbert Mead: Contributions for the Social Psychology*. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, R. M. *Individuação e socialização em Jürgen Habermas: um estudo sobre a formação discursiva da vontade*. São Paulo – SP. Editora: Annablume, 2000.

TAMBARA, E., ARRIADA, E. *Coletânea de Leis: sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro*. Pelotas - RS. Seivas Publicações, 2005.

TEIXEIRA, A. S., *Educação para a Democracia: introdução à administração educacional*. São Paulo- SP. Editora: Jose Olympio, 1936.

TEIXEIRA, A. S., *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. Editora nacional, Sumaré -São Paulo, 1971.

VIDA, S. *Racismo estrutural virou álibi para justificar práticas individuais e institucionais*. In: GALF, R. Folha de São Paulo, 2021.

SITES:

ALLIANCEFRANÇAISE NAIROBI. *Slavery Routs Documentary*, 2017. Disponível em: www.alliancefrnairobi.org acessado em novembro de 2019.

ANÍSIO EM MOVIMENTO. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1060_2002 (acessado em 17 de fevereiro de 2021).

ARTHUR RAMOS. Disponível em www.seer.ufal.br (acessado em 29 de janeiro de 2021).

BRASIL, Fundação Cultural Palmares: Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/> (acessado em 08-08-2020).

BRASIL ESCOLA. www.brasilescola.uol.com.br/Florestan Fernandes, (acessado em 29 de janeiro de 2021).

BRASIL, Legislação Informatizada. Disponível em: www.camara.leg.br , (acessado em 04 de fevereiro de 2021).

ESTUDA.COM - UNIC/2018. Disponível em: <https://enem.estuda.com/questoes/?id=600574> (acessado em 09 de fevereiro de 2021).

FORMULÁRIO GOOGLE FORMS.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeKGyQWZ0fTw6P8WJTfZjaYe6ei2PWa6INknUmE9cufIiRXg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/> (acessado em 17 de janeiro de 2021).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/docs/etnico-raciais> (acessado em: 27 e outubro de 2020).

PORTAL GELEDÉS. “*A história da escravidão Negra no Brasil*”,2020. Disponível em www.geledes.org.br (acessado em 27 de outubro de 2020).

ZANDONA, E. P. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/desigualdades-raciais-na-trajetoria-escolar-de-alunos-negros-do-ensino-medio> (acessado em:20 de outubro de 2020).

ANEXOS

ANEXO A – Imagem da Mulher Egípcia**1 A**

Fonte: (Diop, C. A, 1974, p. 71)

ANEXO B - Cabeças Egípcias

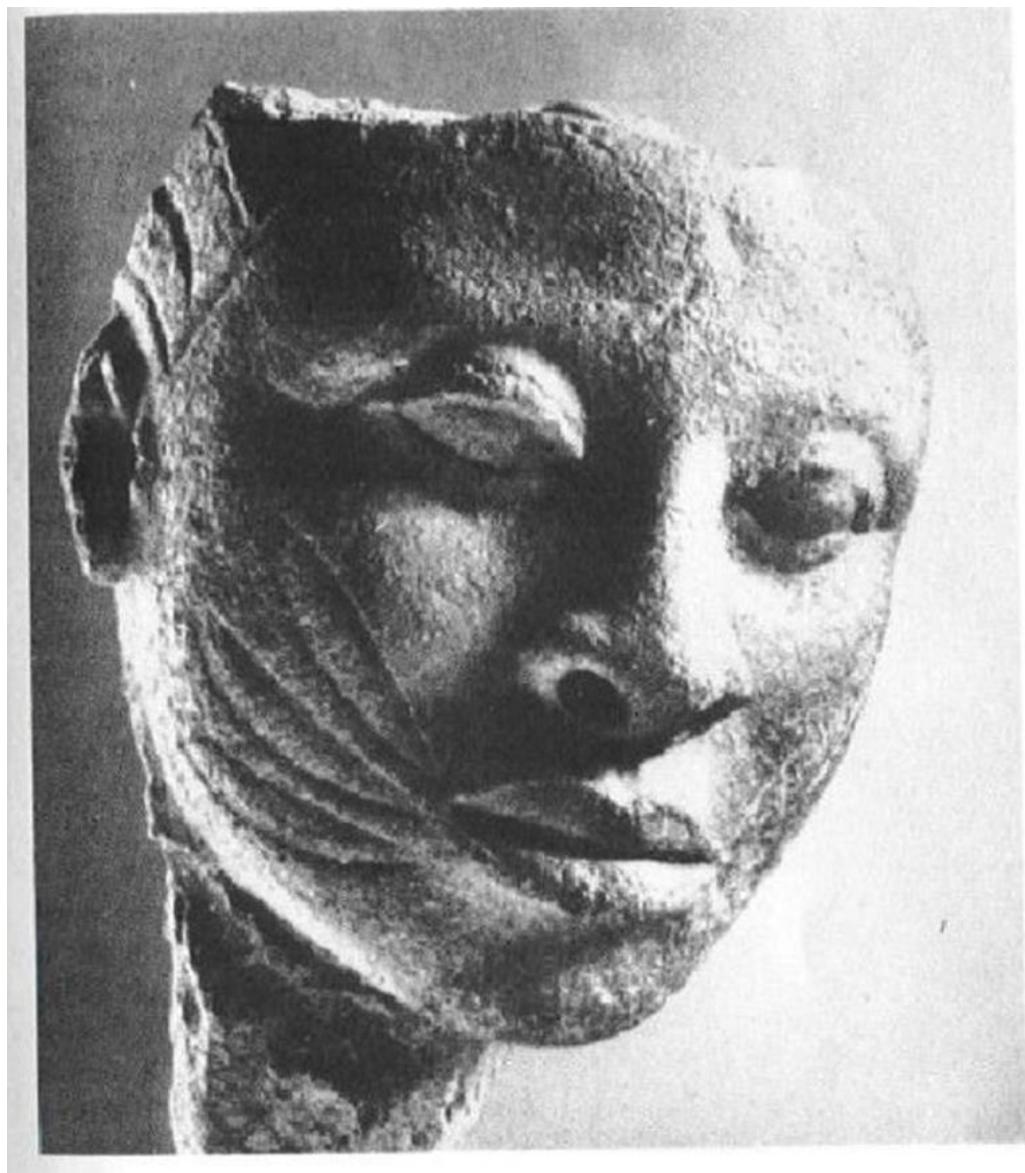
Estas têm sido chamadas "Cabeças de Estrangeiros", porque elas são muito Negróides.



Fonte: (Diop, C. A, 1974, p.77)

ANEXO C - Tena Cota Nok (Nigéria).

O Negro representado por ele mesmo. Compare este com o estatuário Egípcio: as mesmas feições físicas. Mas note o contraste com os camponeses-prisioneiros na Fig.23. Esta é uma diferença de classe, não de raça.



Fonte: (Diop, C. A,1974, p. 79)

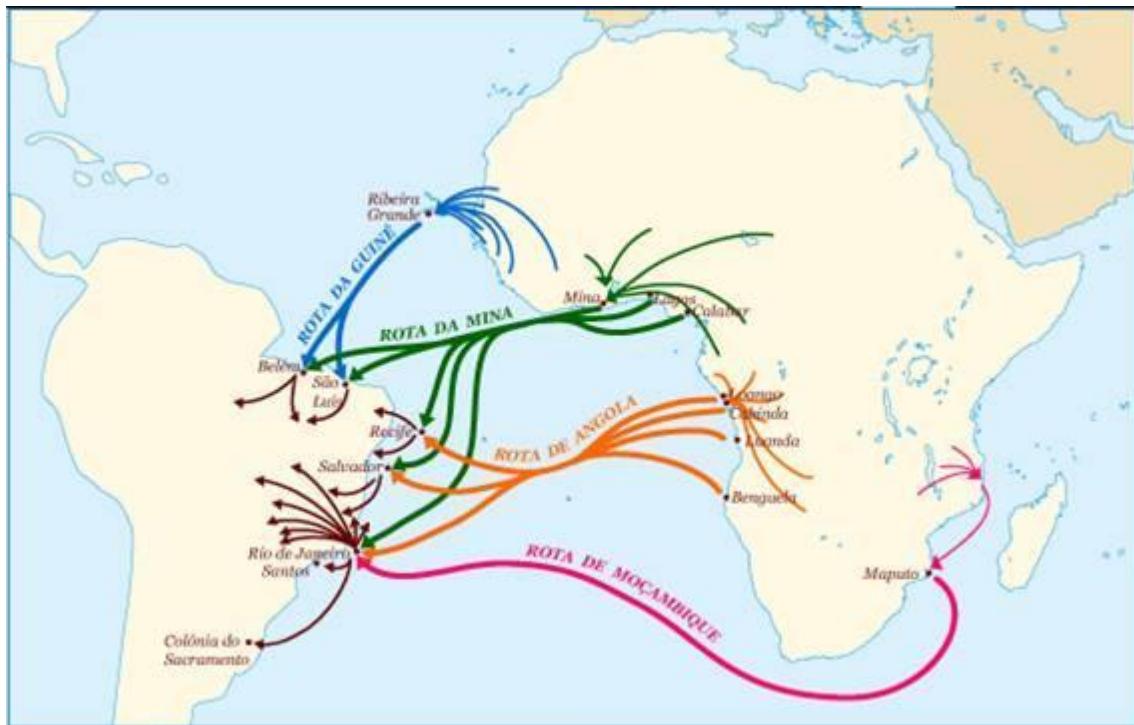
ANEXO D – Camponeses Pretos Prisioneiros Na Tumba Do Faraó Horemheb

Note as diferenças do tipo urbano da figura anterior. Este tipo camponês aparece nos centros urbanos Africanos somente após a transplantação dos elementos rurais portando os sinais da dura vida no campo. Assim, o que tem sido mal interpretado [misintemreted] como uma diferença racial é na realidade apenas distinção de classe entre o aristocrata da cidade e o enrugado camponês com as mãos ásperas, que havia se tornado menos comum no Egito onde a agricultura não era tão difícil como na Núbia.

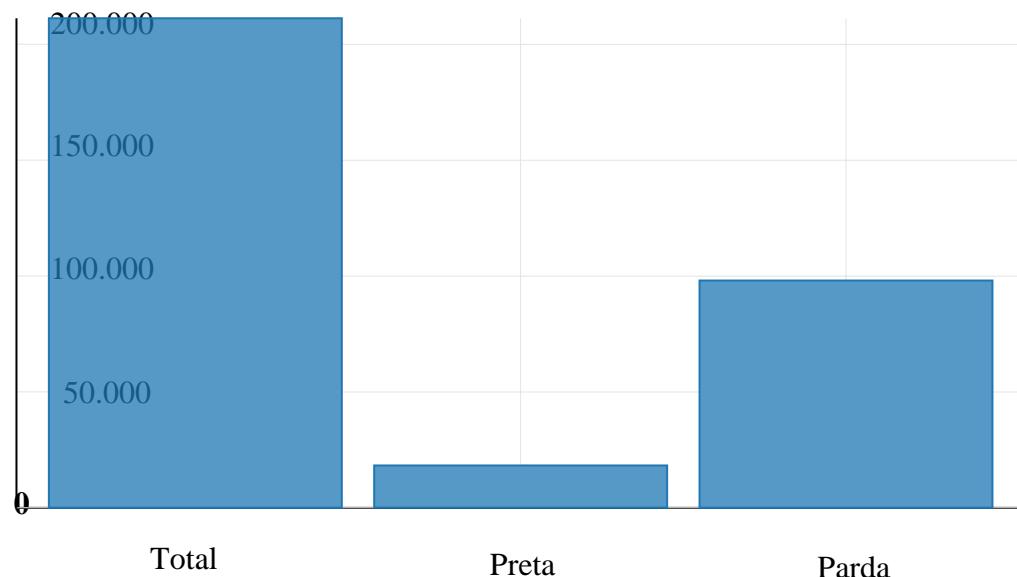


Fonte: (Diop, C. A, 1974, p. 80)

ANEXO E – Rotas da Escravidão.



Fonte: (<https://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>) acessado em 22 de janeiro de 2021.

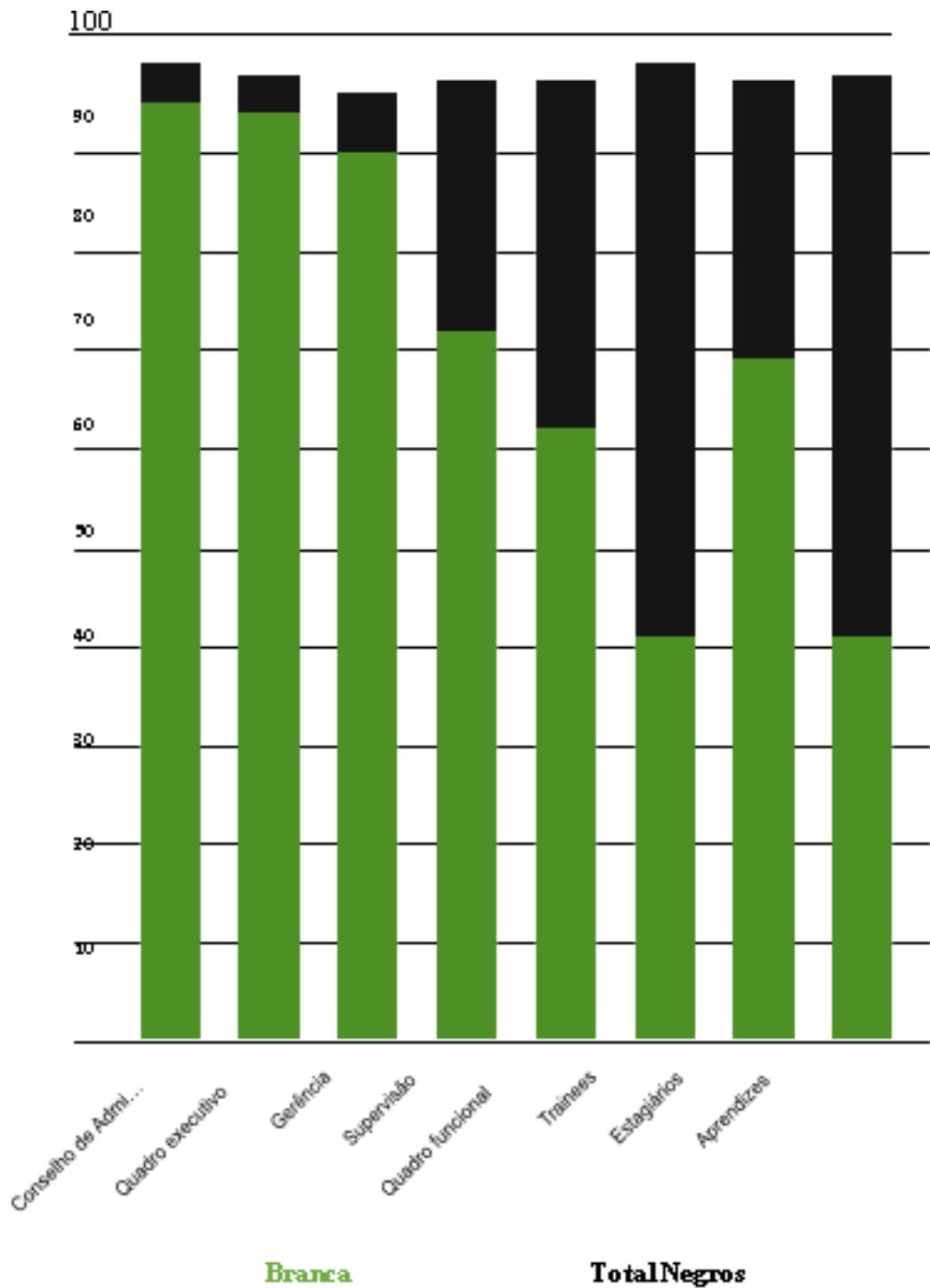
ANEXO F – Total de habitantes no Brasil**211.262 – Total de habitantes no Brasil**

Fonte: Grafico.svg – acessado em: 29/01/2021

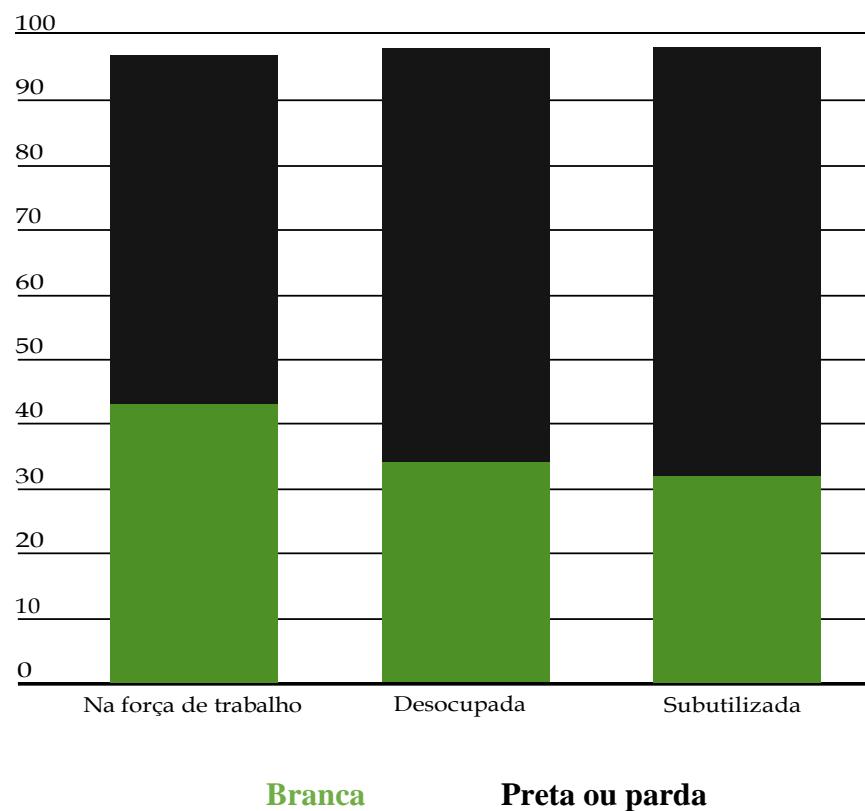
ANEXO G – Compreendendo o Racismo



Fonte: <https://www.instagram.com/pretitudes/>

ANEXO H – Distribuição do pessoal por cor ou raça

Fonte: IBGE

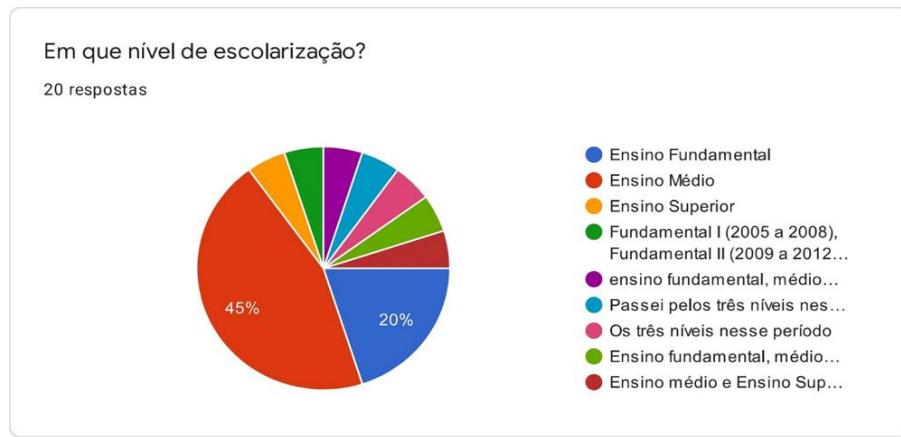
ANEXO I – Força de trabalho, por cor ou raça**Branca****Preta ou parda**

Fonte: IBGE

ANEXO J – Respostas obtidas nos questionários

Do grupo de estudantes afro-brasileiros da Educação básica dentre os anos de 2003 e 2020, teve-se a participação de respondentes de diversos lugares, de Escolas de Pelotas e de fora da cidade também, em diferentes níveis de escolarização conforme mostra o gráfico 3 abaixo:

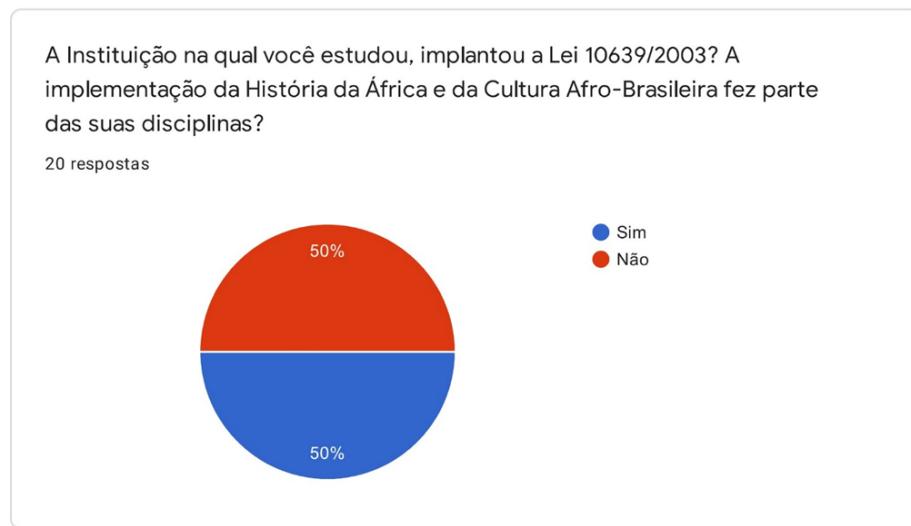
GRÁFICO 3 – NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora

Ao perguntar aos estudantes-colaboradores: “A Instituição na qual você estudou, implantou a Lei 10639/2003? A implementação da História da África e da Cultura Afro-Brasileira fez parte das suas disciplinas”? 50% responderam que sim e 50% responderam não. Quando questionados sobre se, na trajetória estudantil, aprendeu algo relacionado às questões mencionadas na Lei 10.639/2003 e, para as respostas afirmativas, solicitou-se a descrição do modo como foram trabalhadas. A seguir, algumas respostas obtidas:

GRÁFICO 4 – IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/2003



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora

Respondente (a) disse que na sua trajetória, não teve contato direto com a temática, apenas por iniciativa própria quando já estava no ensino superior.

Respondente (b) falou que sim. Quando cursei a Faculdade de Licenciatura em Educação Física, na disciplina de Manifestações Corporais Brasileiras, obtive informações importantes sobre a cultura Afro-Brasileira. A disciplina era focada na dança. Aprendeu-se sobre as danças típicas e seu surgimento. Muitas danças com o foco na cultura Afro-Brasileira, com isso, foram trabalhadas algumas personalidades importantes e suas relevâncias para a população.

Respondente (c) respondeu: Aprendi que cor não quer dizer nada, o que importa realmente é a tua competência nesse mundo racista.

Respondente (d): Sim. Superficialmente.

Respondente (e): Aulas expositivas e dialogadas, seminários e filmes.

Respondente (f): Pouco, estudei em colégio confessional e a cultura africana era muito exotificada e era abordada superficialmente.

Respondente (g): Sim, mas muito pouco, era falado mais na semana da consciência negra.

Respondente (h): Sim, lembro que no ensino fundamental, mais específico no 7º ano, a professora abordou temas de países da África, e não só a parte material teórica. E sim a prática como fazer instrumentos e as comidas que hoje são da cultura brasileira.

Respondente (i): Sim do pouco que lembro, foi no fundamental através de filmes e passeios em lugares turísticos, trabalhos escritos à mão maioria das vezes.

Respondente (j): Houveram debates em sala de aula, atividades no livro, palestra online e apresentação de trabalho.

Respondente (l): Aprendi muito sobre o quanto é importante a cultura afro nas nossas vidas, como foi fundamental eu ter aprendido sobre meus antepassados.

Respondente (m): História da África e da Cultura Afro-Brasileira veio fazer parte da minha vida de fato na Universidade, pois tinha essa disciplina no curso de História e cursei na modalidade núcleo livre.

Respondente (n): Sim. Foram trabalhadas por meio das aulas de história, sobretudo, em relação a escravidão. Entretanto, não se teve um estudo tão a fundo sobre o continente africano e sua cultura.

Respondente (o): Apenas na semana da consciência Negra

Respondente (p): até vi algumas coisas, mas muito poucas mesmo. Visto somente próximo a alguma data comemorativa.

Ao questionar acerca da seguinte questão: Você considera importante que a História da África e a Cultura Afro-Brasileira façam parte do currículo escolar. Sim, Não, porquê?

Respondente (a): Sim, porque parece que só quem construiu o Brasil foram os portugueses e só a cultura europeia importa.

Respondente (b): Sim. Pois a cultura afro faz parte do desenvolvimento do nosso país e da nossa cultura. Existem muitos heróis Negros que a história do Brasil oculta.

Respondente (c): Sim. Muitos Afro-Brasileiros não sabem de onde são, de onde vieram, não conhecem sua cultura. Seria um ato de reconhecimento, de entender sua origem, buscar uma identidade, ainda em construção. Como debater, como vão querer combater o racismo e a discriminação se não sabem de onde vieram? Não sabem da importância da sua cultura para o mundo. Então, a importância de atualizar o currículo escolar, desenvolvendo e contribuindo para a identidade da cultura Afro-Brasileira.

Respondente (d): Sim, porque é preciso saber como a cultura afro ainda é discriminada no Brasil.

Respondente (e): Sim, pois, esta é uma parte da história que precisa ter a relevância que ainda não tem nas escolas.

Respondente (f): Sim, pois faz parte da formação do povo brasileiro.

Respondente (g): Sim, pois ainda vivemos em um país de educação eurocentrada que desvaloriza o conhecimento de outros países não-europeus.

Respondente (h): Sim pois serviria para quem é afro descendente se reconhecer, conhecer sua história e pra quem não é também conhecer e aprender a valorizar a história do povo negro no Brasil.

Respondente (i): A África é abordada nos livros como o berço da humanidade, é importante sim estudá-la e mencionar a injustiça que foi a escravidão assombrosa. Mas abordar a verdadeira história que nas escolas esquecem de lembrar, como era feita a troca de escravos entre negros para os colonos. Hoje, certas ideologias fazem com que a história não seja contada com todas as linhas.

Respondente (j): Sim porque a história tem que ser contada não como está nos livros, na minha opinião os livros não tem um terço do que é a cultura Afro-Brasileira, e muitas pessoas não conhecem a própria cultura.

Respondente (l): Sim, acredito que é um tema fundamental pra estudar principalmente no Brasil que tem tantas raízes na África e que tem a cultura afro-brasileira como uma das principais no país.

Respondente (m): Sim, pois é trabalhado outras culturas então também é necessário a cultura Afro-Brasileira.

Respondente (n): Sim todos os negros sofrem muito num Mundo globalizado, social, econômico e desigual.

Respondente (o): Sim, acho muito importante que desde criança já se ensine sobre a história da África, é bom combater o racismo desde pequeno.

Respondente (p): Sim, a história começa na África, mas não é falado quase nada sobre isso e quando falado é somente a visão das pessoas brancas que não relatam a realidade, não é falado sobre a cultura africana em nenhum momento na escola e quando falado é na visão demoníaca. Seria importante para que as pessoas pudessem ter essa visão real da África e da cultura africana, até para que o preconceito seja interrompido sobre essas questões.

Respondente (r): Sim, pois faz parte da história dos cidadãos e ao apagar essa história no currículo apaga-se também vidas, as pessoas esquecem de fato o berço da humanidade, e por fim, se propaga estereótipos, racismo entre outros.

Respondente (s): Sim, pois, basicamente, todo brasileiro possui algum parente proveniente da África. Por este motivo, é importante que os brasileiros saibam sobre parte de sua origem e pontos onde a cultura brasileira e africana se encontram. Além disso, também seria uma forma de respeito em relação a todos aqueles que foram forçados a se tornarem escravos em território brasileiro.

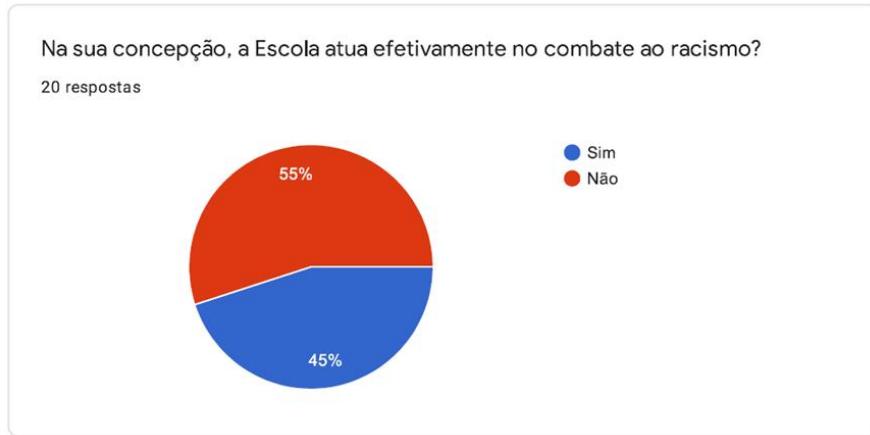
Respondente (t): Sim, pois acredito que se devia saber sobre a história da África do mesmo jeito que se deve saber da história dos demais países.

Respondente (u): Sim, pois, é uma cultura como qualquer outra e por isso no meu ponto de vista não se deveria nem ter essa questão de ter ou não! Deveria ser algo integrado como qualquer outro assunto na nossa formação de aluno, na construção do nosso conhecimento!!

Respondente (v): óbvio que sim, pois, o Brasil foi formado pelas mãos negras escravizadas.

Quando questionados se a Escola atua efetivamente no combate ao racismo, 45% disseram que sim, e 55 % disseram que não. Solicitou-se aos que disseram que as Escolas não atuam efetivamente contra o racismo estrutural e institucional, que descrevessem as causas pelas quais percebem a não-efetividade da Escola nesse sentido, obteve-se as seguintes respostas;

GRÁFICO 5 – ATUAÇÃO DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora

Respondente (a): Os problemas são levados sempre como brincadeira, pedir desculpas mas nunca ensinando o quão errado isso é.

Respondente (b): Por exemplo, existem grandes nomes negros que são exemplos, que a história ensinada no Brasil não menciona. Acredito que além de estudarmos a história da África, devemos aprender e conhecer sobre a história dos negros brasileiros, a história e a cultura do negro no Brasil, com as influências africanas e etc. Podemos citar alguns nomes importantes e grandes exemplos, como por exemplo André Rebouças, negro, engenheiro, conservador e antirracista.

Respondente (c): Na verdade, as escolas fazem campanhas, fazem protestos, fazem palestras, mas depois de ter acontecido algo, de ter algum episódio sobre racismo. Sim, é válido, adianta, não fica esquecido. Uma maneira de alarmar. Para que o racismo seja combatido, precisamos alertar sim, mas todos os dias, exemplificar, trazer para a população a importância, a influência e o reconhecimento da cultura Afro-Brasileira, e não apenas exaltar quando acontece algum fato racista. A escola é onde o aluno passa a maior parte de seu tempo, em um longo período de sua vida. Então é lá (na escola) que as conversas, os debates devem surgir. Trazer a população para junto desses debates de suma importância. Abrir os olhos da comunidade para o reconhecimento e respeito à cultura Afro-Brasileira.

Respondente (d): Não, pois sempre os problemas em relação ao racismo foram resolvidos após algum acontecimento em relação, sem que nada, por iniciativa da escola, fosse feito antes a fim de evitar tal problema.

Respondente (e): Infelizmente a escola ainda atua em casos pontuais de racismo e apenas quando ganham grande repercussão. O racismo cotidiano ainda permanece naturalizado e os apelidos racistas muito comuns no período escolar ainda são tipificados apenas como bullying, ignorando a injúria racial.

Respondente (f): Acho que essa questão deveria ser mais trabalhada nas escolas e não só na semana da consciência negra.

Respondente (g): Por não haver estudos e abordagens específicas sobre esse tema.

Respondente (h): Eles atuam porque são cobrados por parte dos pais Afro-Brasileiros.

Respondente (i): Quando acontece algum caso de racismo no ambiente escolar não existe uma pessoa que saiba falar sobre esse assunto, e muito menos para amparar a vítima do racismo, muitas das vezes fingem que não aconteceu ou colocam um peso nas costas das vítimas que na verdade deveria estar na do agressor.

Respondente (j): Um currículo embranquecido corrobora para propagar o racismo. Quando em um livro didático se tem imagens de apenas negros sendo escravizados, por exemplo, isso

propaga um olhar apenas, e, ele não é satisfatório. Quando um aluno vê essa imagem, ele dificilmente consegue desconstruir essa visão e entender o aquilombamento, resistências, fugas, o que de fato significa as revoltas organizadas.

Respondente (l): Pois a maioria das escolas está presa e conta somente a história de pessoas brancas e age como se o racismo não existisse.

Respondente (m): Ainda existe um racismo entranhado e oculto, começa onde se tem uma disciplina de Ensino Religioso e se vê somente a Religião Católica. Isso é uma forma de racismo e intolerância por parte de uma "maioria", não só com as religiões de matrizes africanas, e sim com todas as demais.

Quando questionados sobre se consideram importante serem trabalhadas essas temáticas como disciplinas integrantes do currículo escolar, de modo a contribuir para a construção da identidade verdadeira do Afro-Brasileiro e no combate ao racismo, as respostas foram estas:

Respondente (a): Sim. Muitos Afro-Brasileiros, principalmente quando são jovens, presenciam, sofrem ou sofreram algum tipo de racismo, e isso faz com que acabem por não acreditarem em si mesmos, deixam de lado suas ambições e, não acreditam em suas possíveis conquistas. Assim, uma maneira de combater essas angústias e fatos ocorrentes, é trazer para o dia a dia, ações e temáticas que elevem o potencial desses jovens, mostrar que o respeito e a igualdade, são conteúdos para todos os dias. Uma forma de "socorrer" e "aliviar" as angústias que muitos sofrem ou sofreram, desenvolvendo e contribuindo para a formação da identidade, que às vezes, se encontra estagnada ou reprimida por ações racistas. O Afro-Brasileiro precisa saber qual seu papel na sociedade, e trazer isso à tona, saber que sua cultura é influente e que precisa ser reconhecida e valorizada. Não podem se "esconder", como se tivessem feito algo de errado.

Respondente (b): Sim, nós negros temos os mesmos direitos que os brancos só que muita gente na sociedade não vê ou fingem demência.

Respondente (c): Sim, mas com um "porém". Esse termo Afro- Brasileiro não se encaixa a todos os negros, embora a vinda dos negros para o Brasil colônia tenha sido pela forma bruta, nós hoje, não devemos nada à África. Somos brasileiros, mestiços, pardos e isso é o Brasil: a mistura de povos. Na minha opinião. Acho atrasado (retrocesso) o termo "Afro-brasileiro". Mas estudar a África é importante, como também estudar a Ásia. Para o combate ao racismo, é importante sim estudar o fato dos acontecimentos com nós negros e as consequências que isso gerou, que nos torna desigual socialmente pelas más políticas públicas, ainda no século XIX. É preciso entender

também, antes de tudo, que os negros como a maior parte da nação, não são todos iguais, não lutam pela mesma causa e são contrapontos. Não tem o mesmo viés.

Respondente (d): Sim, pois as pessoas precisam aprender sobre isso para não discriminar as outras.

Respondente (e): Sim, fazemos parte de uma cultura de importância para nosso país.

Respondente (f): Sim importantíssimo só assim talvez as pessoas saibam o quanto a mão escrava foi importante para o País o quanto os negros sofrem tanto preconceito até hj, o quanto o negro não têm valor, não é vitimismo é a realidade nua e crua.

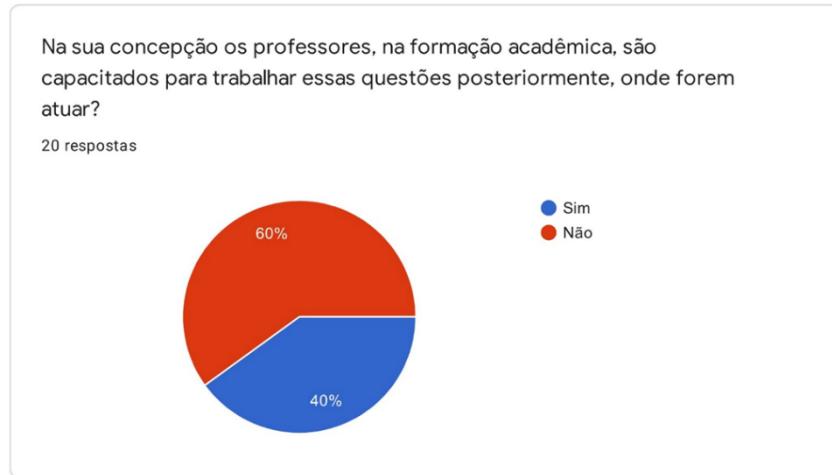
Respondente (g): Sim, ajudaria a ter uma visão menos deturpada sobre a verdade da cultura africana.

Respondente (h): Sim para que o combate seja mais eficaz.

Respondente (i): Sim muito, por si só qualquer conhecimento novo já é muito válido, nos faz repensar. E isso automaticamente nos ajuda a mudar hábitos.

Ao perguntarmos se, na concepção dos colaboradores, os professores na sua formação acadêmica, são capacitados para trabalhar essas questões posteriormente, na prática da Educação Básica, 60% dos colaboradores responderam que os professores não são capacitados para essa demanda e, 40% responderam que sim. Na questão, havia sido solicitado que as respostas negativas fossem justificadas. Desse modo obteve-se as seguintes respostas:

GRÁFICO 6 – CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora

Respondente (a): Não, porque racismo é um assunto esquecido e, pela maioria das pessoas, assunto chato já.

Respondente (b): Acredito que a construção do conhecimento no Brasil é racista. Mesmo que o professor formado seja aberto a essa temática, o conhecimento que lhe foi passado na universidade já omite todo esse conhecimento da cultura afro-brasileira. Mas vejo hoje, muitas pesquisas de mestrado e doutorado com essa temática. Portanto, acho que não é impossível introduzir estas temáticas. Mas deverá ser feito na base do conhecimento dos próprios cursos superiores.

Respondente (c): Muitos professores estão rotulados e fundamentados em conteúdos trabalhados há muitos anos, sem se atualizarem. As instituições de ensino, em sua maioria, não capacitam seus professores, não lhes dão uma liberdade para atualizarem seus conteúdos. Assim, o corpo docente acaba por apenas cumprir suas aulas semanais, sem nenhuma atualização no currículo. Obviamente, não generalizando. Sabemos também, que muitos professores não se preocupam com as novidades do dia a dia, fixam suas aulas no currículo escolar já mantido na escola. Então, isso é um atraso para o desenvolvimento e construção de aprendizagem, e por que não dizer, identidade dos alunos, e às vezes, a falta de interesse dos alunos pelos assuntos atuais, se remete na falta de interesse de seu professor, que acaba por ser um mero transmissor de conteúdo. Assuntos de temáticas tão relevantes, como o combate ao racismo e a cultura Afro-Brasileira demandam preparação, estudos prolongados, pesquisas, pois todos nós sabemos o quanto rico e influente são esses temas. Precisamos de mais estudos e de pessoas que estudem conosco.

Respondente (d): Estudar relações raciais nas universidades ainda é opcional na grande maioria dos cursos. Tratando-se das ciências humanas, são conteúdos tratados como optativas ou jogadas "no balde" da diversidade. Em outros cursos pouco conheço esse debate o que se torna uma bola de neve porque quem não aprende esse conteúdo também não ensina.

Respondente (e): Não, acho que esse tema é pouco tocado na formação dos professores e muitos não tem preparo para trabalhar isso.

Respondente (f): Sim, todo o profissional acadêmico, em especial o professor, mestre ou doutor têm que trabalhar isso sem viés ideológico, sem sua visão política em cima do seu poder de ensinar. Trabalhar com transparência e aplicar o foco, causas e consequências do racismo e a cultura Afro no Brasil.

Respondente (g): Eu coloquei sim porque não tinha a opção nem todos são capacitados, mas acho sim que a maioria dos professores que eu tive eram capacitados.

Respondente (h): Na formação dos professores também não é abordado essa temática, acredito que assim fique muito difícil para eles repassarem algo que não foi ensinado ou ao menos pontuado como algo importante.

Respondente (i) Só os de humanas estão capacitados e todos precisam ser capacitados.

Respondente (j): Na sua maioria os professores não se importam com esse assunto e também não aprenderam o suficiente sobre, muitas vezes por falta de interesse, mas também por esse não ser um assunto abordado na faculdade. (Não de forma generalizada, mas na maior parte das vezes).

Respondente (l): Gostaria de responder em parte. O problema é que muitas das vezes essa formação precisa ser buscada fora. A exemplo, recentemente participei de um curso chamado Da África para as escolas no Brasil: temas e subsídios para o ensino de Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, organizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Significa que eu moradora do Distrito Federal só realizei esse minicurso super importante devido ao ensino remoto e eu busquei. Sendo assim, acredito que a capacitação deveria ser algo que acontece por exemplo dentro da escola para todos os professores e não ele ter que buscar em outro estado, não que isso não seja interessante. Mas assim como nos despejam teorias que não nos acrescentam na vida prática, o movimento reverso provocaria um salto no que tange a uma educação antirracista.

Respondente (m): Dentro da universidade não temos nenhum tipo de formação para poder esclarecer as dúvidas dos alunos sobre essa questão. Nem mesmo para que possamos aprender sobre. (Minha visão como aluna de licenciatura).

Respondente (n): Até acho que eles têm algum conhecimento, mas acho que deveria ter mais, uma base mais profunda sobre a cultura e assim poder passar aos alunos e ajudar a refazer o que acreditamos e sabemos da cultura afro.

Respondente (o): Eu acho que não, pois o formato da educação nacional com essa questão da africanidade ainda deixa muito a desejar na formação dos professores. Por isso acho que não são tão capacitados. É possível acessar, em anexos, o formulário da pesquisa.