UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA PATRICIA CÂNDIDO HETTI

Educação e teoria do reconhecimento: reflexões sobre uma experiência com a
formação de jovens alunos na Escola de Aplicação da USP

SÃO PAULO

2017

MARIA PATRICIA CÂNDIDO HETTI

Educação e teoria do reconhecimento: reflexões sobre uma experiência com a
formação de jovens alunos na Escola de Aplicação da USP

Tese apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra.

Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação Universidade de São Paulo

Hetti, Maria Patrícia Cândido.

Educação e teoria do reconhecimento: reflexões sobre uma experiência com a formação de jovens alunos na Escola de Aplicação da USP/ Maria Patrícia Cândido Hetti; orientadora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. – São Paulo, 2017.

225 f.: il.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2017.

1. Teoria do Reconhecimento. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Teoria Crítica. 4. Educação e intersubjetividade

HETTI, M. P. C. **Educação e teoria do reconhecimento:** reflexões sobre uma experiência com a formação de jovens alunos na Escola de Aplicação da USP. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos filhos, luz de meus olhos e sentido de vida.

Mariana Hetti Gomes

Romualdo Hetti Bonetti

Luan Hetti Bonetti

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo e ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo pelo apoio e incentivos à pesquisa.

À Escola de Aplicação da USP pela possibilidade de realização desta pesquisa.

À Adriana Pereira Sesti, Érika da Silva Brito e Gisely Cristina dos Santos pelo trabalho efetivado em conjunto.

Aos amigos sempre presentes do grupo de pesquisa *Hip-hop e Culturas Afro-brasileiras na Educação*, pelas discussões, pelos debates, análises e pelos ensinamentos.

Às amigas Lourdes de Fátima Bezerra Carril, Andrea Monteiro Uglar, Ana Paula Corti e Renata Spinelli, mulheres que lutam contra uma sociedade que insiste em nos excluir.

Ao companheiro Daniel Soares da Silva pelo apoio e pela presença marcante.

Ao meu irmão David Cândido Hetti, pelo apoio, pelo incentivo, por compartilhar inúmeros sentimentos, por ser companheiro constante em várias caminhadas.

À minha orientadora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral, presença marcante e essencial nesta trajetória, por acreditar neste projeto com grande sapiência e intervenções precisas que muito contribuíram para o meu aprendizado e crescimento intelectual. Pela sensibilidade diante de questões delicadas da história da sociedade brasileira e por mudar minha concepção das relações sociais.

RESUMO

HETTI, M. P. C. **Educação e teoria do reconhecimento:** reflexões sobre uma experiência com a formação de jovens alunos na Escola de Aplicação da USP. 2017. 223 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta tese visa a refletir sobre a pesquisa de campo realizada com alunos do ensino fundamental na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), desenvolvida em parceria com a docente responsável, na época, pela disciplina de geografia. A pesquisa – planejada e pensada à luz da teoria do reconhecimento de Axel Honneth – teve por objetivo encontrar práticas pedagógicas que estivessem pautadas pelo conceito de formação dos sujeitos por meio do reconhecimento mútuo como uma característica essencial da identidade social. Buscou-se, nas atividades em sala de aula, estabelecer um diálogo entre a teoria do reconhecimento – desenvolvida por Axel Honneth, baseada na formação do indivíduo a partir de relações intersubjetivas – e uma prática pedagógica que atentasse para o processo de negação dos valores e dos direitos da população negra no Brasil e as lutas pelo reconhecimento desse grupo historicamente excluído. Inicialmente, as atividades em sala de aula buscavam analisar com os alunos da Escola de Aplicação – escola pública situada em uma região privilegiada e com um ensino diferenciado – o processo de construção da identidade do jovem na periferia das cidades, promovendo junto àqueles, discussões sobre o processo histórico de modernização na cidade de São Paulo e o consequente processo de favelização e de formação das hiperperiferias, bem como a segregação sociorracial verificada no espaço urbano. Desse modo, propiciou-se um diálogo que fomentou a discussão sobre a formação social brasileira, principalmente no que tange ao modelo de exclusão dos negros da história, cultura e valores de nossa sociedade. Como preocupação central, a pesquisa procurou compreender os fundamentos das discussões acerca das relações raciais nas instituições educacionais brasileiras e o lugar a ser auferido pelo negro na sociedade brasileira, sem subordinar a discussão racial às questões de classe e tampouco reduzi-la à questão da mera diferença.

Palavras-chaves: 1. Teoria do Reconhecimento 2. Relações Étnico-Raciais 3. Teoria Crítica 4. Educação e intersubjetividade.

ABSTRACT

HETTI, M. P. C. **Education and theory of recognition:** reflections about an experience with education of students at the Escola de Aplicação - USP. Thesis presented to the Faculty of Education at the University of São Paulo for obtaining the title of Doctorate in Education.

This thesis aims to reflect on a field research, which was developed in collaboration with the teacher responsible for the subject geography at the time, conducted with elementary school students from Escola de Aplicação - USP. The research was planned and conceived in the light of Axel Honneth's theory of recognition. The research sought to find pedagogical practices based on the concept of forming subjects through the mutual recognition as an essential characteristic of social identity. In the classroom activities it was intended to establish a dialogue between the theory of recognition developed by Axel Honneth, rested on the formation of the individual based on intersubjective relations, and a pedagogical practice that considers both the process of denying the values and rights to the black population in Brazil and the struggles to recognize this historically excluded group. Initially, with a group of students from Escola de Aplicação, a public school located in a privileged area of the city which provides access to a differentiated teaching, the classroom activities sought to analyze the process of youth identity formation in the periphery of the cities. Discussions were had with these students about the historical process of modernization in the city of São Paulo and the consequent process of favelation and formation of hyperperipheries, as well as the social and spatial segregation verified in urban space. This way, we attempted to foster a dialogue about the Brazilian social formation, especially regarding the exclusion model of black people from the history, culture, and values of our society. As a central concern, without subordinating racial discussion to class issues, nor reducing it to the question of mere difference, the research sought to understand the foundations of the discussion about racial relations in Brazilian educational institutions and the place attributed to black people in Brazilian society.

Keywords:

1. Theory of Recognition 2. Ethnic-Racial Relations 3. Critical Theory 4. Education and intersubjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do Corpo 1	78
Figura 2 – Representação do Corpo 2	79
Figura 3 – Representação do Corpo 3.	80
Figura 4 – Representação do Corpo 4.	81
Figura 5 – Casa do Zezinho- Oficina Artes 1.....	145
Figura 6 – Casa do Zezinho – Oficina de Artes II.....	145
Figura 7 - Casa do Zezinho – Oficina de Artes 1	146
Figura 8 - Casa do Zezinho – Oficina de Artes II.....	146
Figura 9 - Casa do Zezinho – Oficina Badminton.....	147
Figura 10 - Conversa com a Tia Dagmar – Casa do Zezinho.....	147
Figura 11 - Entrevistas realizadas pelos alunos da Escola de Aplicação na Casa do Zezinho	148
Figura 12 - Vista da Fábrica de Criatividade para a Favela do Fundão.....	149
Figura 13 - Oficina de Break – Fábrica de Criatividade.....	149
Figura 14 - Oficina de Break – Fábrica de Criatividade.....	150
Figura 15 - ONG Capão Cidadão.....	152
Figura 16 - Conversa com os idealizadores do Sarau da São Remo.....	154
Figura 17 - Oficina de Teatro no Circo Escola.....	156
Figura 18 - Oficina de Dança – Circo Escola.....	156
Figura 19 - Oficina de Aquarela – Circo Escola.....	155
Figura 20 - Residência na São Remo: solução para o espaço.....	157
Figura 21 - Detalhe da solução para nomeação das ruas.....	159
Figura 22 - Viela na São Remo.....	159
Figura 23 - Instalações elétricas improvisadas.....	160
Figura 24 – Reunião na Associação de Moradores da Comunidade São Remo.....	161
Figura 25 – Bar da Dona Deta, local onde ocorre o Sarau São Remo.....	162
Figura 26 – CEE “Oswaldo Brandão” – Espaço Criança Esperança/Brasilândia...	165
Figura 27 – CEE “Oswaldo Brandão” – Espaço Criança Esperança/Brasilândia...	165

Figura 28 – Palestra com educadores no Criança Esperança.....	166
Figura 29 – Estúdio no CEE “Oswaldo Brandão” – Espaço Criança Esperança/Brasilândia 166	
Figura 30 – Entrada da Casa de Cultura da Brasilândia.....	167
Figura 31 – Vista da região a partir da Casa de Cultura da Brasilândia.....	168
Figura 32 – Vista para a Favela da Brasilândia.....	169
Figura 33 – Vista para a Favela da Brasilândia.....	170
Figura 34 – Vista para a Favela da Brasilândia.....	170
Figura 35 – Alunos realizando desenho da paisagem na região da Brasilândia.....	171

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Estudo dos incêndios em favelas na cidade de São Paulo 2011 – 2012. Estudo produzido pela Rede Brasil Atual	117
Mapa 2 – Mapa da cidade de São Paulo. Territórios afro-brasileiros em 1881	177
Mapa 3 – Mapa da cidade de São Paulo. Territórios afro-brasileiros em 1924.....	177
Mapa 4 – Mapa da cidade de São Paulo. Territórios afro-brasileiros em 1934	178
Mapa 5 – Mapa da cidade de São Paulo. Favelização por distrito em 2003	179
Mapa 6 – Mapa da cidade de São Paulo. Distribuição das favelas na cidade em 2003	180
Mapa 7 – Mapa da cidade de São Paulo. Distribuição dos equipamentos de cultura e lazer em 2001.....	181
Mapa 8 – Mapa da cidade de São Paulo. Distribuição dos equipamentos esporte em 2001...182	
Mapa 9 – Mapa da cidade de São Paulo. Mapa da exclusão e inclusão social na cidade de São Paulo em 2002	183
Mapa 10 – Mapa da cidade de São Paulo. Mapa vulnerabilidade social em 2003	184
Mapa 11 – Mapa da cidade de São Paulo. Subprefeituras em 2003.....	185
Mapa 12 – Mapa da cidade de São Paulo. Cor da desigualdade – 1991.....	186
Mapa 13 – Mapa da cidade de São Paulo. Cor da desigualdade – 2003.....	187
Mapa 14 – Mapa do Brasil. Principais quilombos e revoltas de povos negros no território nos séculos XVIII e XIX	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O CONCEITO DE RECONHECIMENTO EM AXEL HONNETH	20
2 O RACISMO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS BRASILEIRAS	50
2.1 História da exclusão do negro da formação escolar e o racismo no Brasil	51
3 A PESQUISA EM SALA DE AULA: TRABALHO DAS OFICINAS	70
3.1 Eu, etiqueta	75
3.1.1 Reflexões sobre o processo de identificação	83
3.1.2 Conceito de reificação em Axel Honneth	89
3.2 A cidade e os homens	102
A Cidade dos Homens: Uólace e João Victor	106
A Cidade dos Homens: A Coroa do Imperador	108
Favelicídio	114
Saudosa Maloca	123
3.3 Estudos de campo das periferias com os alunos	128
Uma breve exposição sobre as notícias relativas aos movimentos de rua em 2013	134
Preparação para o estudo do meio com os alunos	138
3.3.1 Trabalho de campo no Capão Redondo	141
3.3.2 Trabalho de campo na região oeste da cidade – São Remo	152
3.3.3 Trabalho de campo na região norte da cidade – Brasilândia	163
3.4 Segregação racial na cidade de São Paulo	171
Retomando o trabalho de campo	190
Produção de Vídeos	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICE	217
ANEXOS	220

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de campo realizada com alunos de duas turmas do sétimo ano do ensino fundamental da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, cujo objetivo foi proceder à análise crítica do trabalho realizado durante o ano letivo de 2013, à luz da teoria do reconhecimento de Axel Honneth¹ (2003). Uma questão importante que surgiu, ao longo do trabalho, foi a reflexão sobre as dificuldades em discutir as desigualdades étnico-raciais como parte do processo de formação dos jovens dessa escola.

A pesquisa, que resultou na presente tese, estava vinculada a um projeto do grupo de pesquisa *Hip-hop e Culturas Afro-brasileiras na Educação*, coordenado pela Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Esse grupo viabilizou um amplo projeto de políticas públicas, denominado *Rappers, os novos mensageiros urbanos da diáspora africana na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*² que previa diversas oficinas desenvolvidas em salas de aula, cada uma com temas diferentes, por meio da ação conjunta dos pesquisadores e docentes. As temáticas de cada oficina poderiam ser parcialmente alteradas no decorrer do ano letivo, conforme o interesse dos alunos, cuja participação e sugestões, por sua vez, suscitavam novas questões a serem trabalhadas.

As atividades do grupo de pesquisa foram desenvolvidas com estudantes de instituições educacionais públicas (Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e EMEF Amorim Lima) e com jovens que frequentavam uma organização não governamental (ONG Casa do Zezinho).

A pesquisa do grupo, nessas instituições de educação, desenvolveu-se durante quatro anos, tendo como foco a utilização da linguagem da expressão estética de jovens negros como

¹ HONNETH, A. **A Luta pelo Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

² Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) como parte do Programa de Políticas Públicas (Processo 2010/52002-9), no período de 2011 a 2014.

elemento importante para a renovação do ensino público no país. Segundo Amaral (2011a)³, as nossas pesquisas demonstraram a necessidade da escuta e de um olhar atento à diversidade étnica e cultural dos alunos, a partir do qual o grupo buscou aprofundar, juntamente com os jovens, o entendimento da dimensão histórico-cultural dos movimentos juvenis de protesto dessas populações e compreender estas expressões estéticas imbuídas de forte ressonância da diáspora afro-americana e afro-indígena-brasileira. Esse projeto permitiu verificar que as culturas afro-indígenas brasileiras são lembradas constantemente pelos membros do movimento *hip-hop* e do *funk* e frequentemente esquecidas pela cultura acadêmica e escolar; assim, a utilização do *rap*, do grafite, do *break*, enfim, da cultura *hip-hop*, e, posteriormente, da capoeira, propiciou uma aproximação com a cultura da periferia, cultivada pelos jovens afrodescendentes, que permitiu o intercâmbio de conhecimentos importantes para o grupo de pesquisadores, bem como para os jovens alunos das instituições de educação participantes do projeto.

O trabalho de pesquisa de campo de doutorado, que ora apresento, restringiu-se ao que foi realizado na Escola de Aplicação, cujo contexto era bem distinto daquele examinado nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo e da ONG Casa do Zezinho, em que o grupo atuou.

As questões que estão colocadas nesta tese são resultantes de um trabalho conjunto com a professora Adriana Pereira Sesti, da 7ª série do ensino fundamental, responsável pela disciplina de geografia. Contou ainda com o apoio do grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral.

No ano de 2013, ao entrar no Projeto de Políticas Públicas, coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral, dei início a uma oficina denominada *Hip-hop: culturas e identidades* na Escola de Aplicação da USP, cujo foco era proporcionar a apreciação sobre a questão da cultura e identidade dos jovens negros na periferia da cidade de São Paulo. O objetivo da oficina era examinar a cultura jovem, em especial o *hip-hop*, além de analisar o papel do movimento *hip-hop* no processo de construção da identidade do jovem na periferia das cidades. Ao mesmo tempo, visava a promover junto aos alunos da Escola de Aplicação, discussões sobre o processo

³ AMARAL, M. G. T. do. A estética transgressora do rap e do funk: em direção à reversão dialética da educação pública nas metrópoles brasileiras. In: **Educação Pública nas Metrópoles Brasileiras: impasses e desenlaces**. I. Amaral, M. G. T. do; Souza, M. C. C. C. de. (orgs). – Jundiaí: Paço Editorial; São Paulo: Edusp, 2011a.

de modernização no Brasil e sua incidência sobre o crescimento desordenado das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e o consequente processo de favelização e de formação das hiperperiferias. Com essa finalidade, promovemos visitas a três comunidades, situadas em três regiões distintas de São Paulo, como forma de estabelecer um diálogo propiciador de formação crítica desses jovens que estudavam em condições privilegiadas na Escola de Aplicação. Um aspecto importante para o desenvolvimento da temática acima exposta era fundamentar a oficina na teoria do reconhecimento de Axel Honneth, pensador da última geração da Escola de Frankfurt, no sentido de estabelecer um diálogo entre “a gramática moral dos conflitos” proposta pela teoria do reconhecimento do autor, baseado na formação do indivíduo a partir de relações intersubjetivas, e uma prática pedagógica que atentasse para compreender o processo de negação dos valores e dos direitos da população negra no Brasil e as lutas pelo reconhecimento desse grupo excluído.

Inicialmente, a partir da oficina *Hip-hop: Cultura e Identidades*, esta pesquisa de doutorado buscava analisar como a discussão da estética do *hip-hop* contribuiria para o desenvolvimento da identidade racial de um grupo que se reconhece como negro e se mobiliza enquanto tal para se constituir como sujeito. Tendo clareza dos problemas enfrentados pelas escolas brasileiras em discutir a temática étnico-racial, buscávamos encarar tal desafio, proporcionando aos alunos uma aproximação teórica e de campo das questões da população negra, em especial, a população negra no Brasil, evitando realizar uma discussão abstrata e geral, portanto distanciada do aluno. Assim, o trabalho pretendia que os estudantes assumissem uma nova posição diante da história brasileira, da história do negro e das condições das populações excluídas na sociedade atual.

Se a proposta inicial, exposta acima, parecia bem clara, ao longo da pesquisa os caminhos foram parcialmente alterados. O trabalho, em sala de aula, desdobrava-se em atividades que eram pensadas a cada semana e moldava-se às questões que surgiam para os alunos, além de atender às expectativas da professora Adriana Sesti e do grupo que atuava no projeto. As diferentes atividades programadas inicialmente foram modificadas, situação que deve ser tomada como um dado importante para permitir uma análise mais aprofundada dos motivos que permearam as alterações significativas na oficina as impossibilidades de empreender a orientação primeira dos trabalhos em sala de aula.

Vale ressaltar que todos os envolvidos no projeto eram da área de geografia, exceto eu, de formação em história e filosofia. A formação dos geógrafos com forte viés materialista,

refletiu-se na tendência a realizar atividades com ênfase nos conflitos de classe, ao mesmo tempo que se distanciavam do debate étnico-racial e da luta pelo reconhecimento preconizado por Honneth. Ressalto este aspecto da formação do grupo atuante em sala, porque me pareceu um elemento importante para compreender as modificações que ocorreram ao longo do ano letivo, no que se refere ao fundamento subjacente ao exercício da atividade pedagógica.

A hipótese inicial, baseada no pressuposto de que as instituições escolares brasileiras apresentam mecanismos de negação do reconhecimento de indivíduos ou de grupos sociais historicamente excluídos, resultou, inicialmente, em um fundamento que forneceu elementos para a superação do modelo de educação atual, procurando construir um projeto de educação emancipatória e crítica, orientado por uma compreensão da escola como um espaço importante para a construção da autonomia dos sujeitos sociais em formação. A esse respeito, havia certo consenso entre os pesquisadores. O entendimento de que a construção do sujeito autônomo dar-se-ia pela relação de reconhecimento do outro, não restrita a uma aceitação cognitiva do outro, mas de uma relação orientada pelas ideias de autonomia de si e do outro, como afirma Axel Honneth (2003), foi sendo compartilhado pela equipe.

O estudo caminhou no sentido de compreender as relações raciais nas instituições educacionais brasileiras e o lugar a ser auferido pelo negro na sociedade brasileira, sem subordinar a discussão racial às questões de classe e tampouco reduzi-la à questão da mera diferença. Tinha claro que a questão do negro brasileiro estava e ainda está vinculada ao processo cruel da escravidão e ao impedimento de inserção desse sujeito como trabalhador assalariado na sociedade de classe. Procuramos investigar a escola como uma instituição que historicamente prolongou e disseminou uma relação hierárquica das raças, analisando tanto as práticas em sala de aula, que propagaram exclusões e preconceitos, como o poderoso silêncio e a omissão que perpetuaram segregações raciais, ratificando o discurso racista dominante.

Dentre as várias instituições marcadas pelo racismo, a escola opera legitimando os valores e crenças do sistema, reproduzindo de diferentes maneiras práticas e discursos racistas a partir de sua estrutura. O racismo institucional é evidenciado nas escolas por intermédio de dinâmicas de funcionamento compreendidas como não racializadas, que incapacitam a instituição de analisar adequadamente suas próprias ações, sem que seus agentes percebam que valores hostis e intolerantes atuam em suas próprias atividades e modos de agir no cotidiano reforçando o preconceito, a discriminação e a segregação étnico-racial.

Para que se impeça a reprodução da ideologia racista e conservadora do privilégio branco na instituição- escola, pressupõe-se o conhecimento de vários mecanismos, ações e estruturas discriminatórias no interior das esferas, privada e pública. Somente com o desvelamento de tais mecanismos, a escola poderá reestruturar-se de modo a negar o modelo branco como um padrão de formação da sociedade, cuja consequência é o rebaixamento da autoestima e do autoconceito dos demais agrupamentos sociais. Conforme assinala Bento⁴:

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como referência de toda a espécie, a elite faz a apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre, e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (2009, p. 25-26).

A escola, ao acreditar no projeto iluminista de emancipação da consciência dos homens por meio exclusivamente da função esclarecedora da razão contribui para a perpetuação do processo excludente de uma sociedade desigual e racista. Estamos diante de escolas que produzem uma educação que promove a disciplina e que segue uma orientação pautada por uma racionalidade instrumental em detrimento de uma racionalidade crítica. Segundo Giroux (1983)⁵, somente utilizando-se dos pressupostos da teoria crítica, as instituições poderiam reformular a crença ilimitada na razão, “[...] uma crítica à fé vã da modernidade na promessa de racionalidade do Iluminismo como recurso para resgatar o mundo das cadeias da superstição, da ignorância e do sofrimento” (1983, p.11).

Na sociedade brasileira, verifica-se a marca do racismo, nas diversas relações interpessoais e institucionais, mas devemos compreender o “racismo à brasileira”, pautado pela ideologia do branqueamento. Inspirado por esta ideologia, acreditou-se que, por meio do processo de mestiçagem, nasceria uma raça brasileira, mais clara, próxima do branco, que desencadeou um verdadeiro genocídio étnico-racial e cultural de negros e índios, com a justificativa de que a presença dos mesmos em nosso imaginário “prejudicaria” o

⁴ BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009.

⁵ GIROUX, H. **Pedagogia Radical**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983 (Coleção educação contemporânea).

desenvolvimento do país. Como afirma Kabengele Munanga no prefácio da obra *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* escrito por Iray Carone, nosso modelo social deixa “[...] marcas invisíveis no imaginário coletivo e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção de identidade coletiva”. (CARONE, 2009, p. 11)⁶.

No imperativo de aprofundar tais questões, procuramos adotar uma abordagem crítica sobre como a questão é vivida nas escolas, despertando um novo olhar sobre as relações raciais nesse ambiente e sobre como o processo histórico brasileiro pode levar os negros à negação de sua própria natureza e cultura, resultando, muitas vezes, em uma autoestima baixíssima, que os faz buscar no embranquecimento um lugar de pertencimento na sociedade.

Ao examinarmos a complexidade das relações sociais existentes em nosso país, deparamo-nos com a necessidade de desenvolver uma pedagogia crítica fundamentada em uma compreensão dialética da formação do eu e do outro a partir de relações intersubjetivas, mediadas por conflitos e tensões inter-raciais e de classe, muitas vezes, não explicitadas. O processo de reconhecimento do outro, do reconhecimento de direitos e de valores de uma cultura indicam a possibilidade de enriquecimento social, no sentido de entender que na relação com o outro emergem conflitos e possibilidades de superação que podem fazer com que a sociedade rompa com mecanismos reificadores.

Nesse sentido, Axel Honneth foi fundamental para pensar o trabalho de campo desenvolvido nesta pesquisa. A fundamentação teórica baseada na razão crítica proporcionaria aos jovens um conhecimento esclarecedor permitindo a construção de um discurso crítico, mais autônomo em relação às distorções colocadas sobre a dimensão histórica e cultural da questão racial e da desigualdade social que a acompanha. Ao mesmo tempo, buscávamos uma fundamentação para responder aos problemas da opressão que não se limita à questão de classe, e nesse sentido, ampliar nossa visão perante uma sociedade complexa como a nossa. Tudo isso exigia uma discussão de novas perspectivas apresentadas pela teoria crítica, especialmente a compreensão da teoria do reconhecimento.

Buscou-se compreender o legado dos pensadores da Escola de Frankfurt, atendo-nos à teoria do reconhecimento de Axel Honneth, bem como dos autores da área da educação que proporcionaram o diálogo com a teoria crítica no sentido de fundamentar a ação teórico-crítica

⁶ CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009.

dos educadores no processo de escolarização formal. Embora não se faça menção à questão racial entre os frankfurtianos, nossa ideia é estabelecer esse diálogo com os estudos críticos sobre o racismo e pensá-los a propósito de uma pedagogia emancipatória em sala de aula. Tal fundamentação teórica baseada na razão crítica proporcionaria aos jovens, de acordo com o nosso entendimento, um conhecimento ampliado e esclarecedor, permitindo a construção, entre alunos e professores, de um discurso crítico e mais autônomo em relação às distorções colocadas pelo senso comum, amplamente difundidas pela mídia, sobre a dimensão histórica e cultural da questão racial e da desigualdade social que a acompanha.

A teoria crítica fornece subsídios para a construção de uma pedagogia voltada ao desenvolvimento de um processo crítico, ou seja, de transformação da realidade e de emancipação dos indivíduos e de grupos. Os estudos dos teóricos da educação, como de Henry Giroux (1983) e de Peter McLaren (1997)⁷, que tomam como base a teoria crítica, forneceram-nos um conjunto de reflexões valiosas que elucidam a reprodução do modelo de sociedade capitalista dominante e racista nas e pelas instituições escolares.

Neste trabalho, buscou-se entender como a teoria de reconhecimento de Axel Honneth poderia nos fornecer subsídios para dar continuidade aos estudos sobre a educação fundamentada na teoria crítica. Evidenciou-se, em sua teorização, que as relações intersubjetivas incidem sobre a formação dos indivíduos, além de fornecer elementos para se compreender a reprodução da vida social pautada no reconhecimento recíproco, uma vez que “[...] os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais”. (HONNETH, 2003, p.155).

De acordo com a teoria social de Honneth (2003), a reprodução da vida social efetua-se no e por meio do reconhecimento recíproco, a “[...] integridade do ser humano deve-se de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (HONNETH, 2003, p.213). Nesse sentido, pode-se inferir, segundo Nobre (2003, p.18), que os “[...] conflitos originados da experiência de desrespeito social, de ataque à identidade pessoal ou coletiva, [são] capazes de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior”.

⁷ MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**, trad. Bebel Orofino Schaefer, São Paulo: Cortez, 1997.

Para o desenvolvimento de uma educação crítica, voltada para a análise da situação de negação de direitos e valores de determinados grupos e indivíduos, pareceu-nos que a proposta da teoria do reconhecimento de Honneth (2003), no campo da teoria crítica, forneceria elementos para desenvolver uma decodificação das relações sociorraciais, para alcançarmos a compreensão de um modelo social discricionário que se pauta pela negação do outro, enquanto sujeito de direitos.

A tese exposta por Honneth a propósito das bases motivacionais da luta política por reconhecimento pode ser encontrada, segundo o autor, nas “reações negativas que acompanham no plano psíquico a experiência de desrespeito” (2003, p.220). Uma afirmação que nos fez pensar que a teoria, para se configurar como “forma teoricamente defensável” (2003, p.227), deveria se encontrar intimamente vinculada à investigação empírica, no caso, exigindo um estudo no plano psicossocial. A teoria do reconhecimento e a gramática do conflito social de Axel Honneth indicaram a possibilidade de pensarmos que grupos inteiros ou sujeitos, ao reconhecerem a denegação de seus valores e direitos, poderiam escapar da paralisia a que foram conduzidos e avançar na luta pelo reconhecimento, uma vez que segundo Honneth (2003), “[...] a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento”. (HONNETH, 2003, p. 224).

Tendo em vista a elucidação destas questões, apresentamos no primeiro capítulo, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), com base na obra *A Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. A análise do desenvolvimento da teoria crítica, a fundamentação teórica do autor e suas considerações, a respeito das interações sociais e sobre a luta moral por reconhecimento, constituem o elemento central da exposição.

No segundo capítulo, discutimos o histórico do modelo educacional brasileiro e o processo de exclusão legal da população negra da escolarização durante a escravidão. Posteriormente, verificamos a exclusão dessa mesma população por intermédio de mecanismos sutis e camuflados, por exemplo, em discursos que demonstram a resistência de professores em incorporar os negros em suas aulas. Ainda identificamos alguns avanços tardios na educação brasileira, no sentido de sua universalização, somente na segunda metade do século XX, ao menos em termos quantitativos, bem como nas tentativas de se discutir e até mesmo implementar uma educação voltada para alguns setores da população historicamente excluída. No entanto, houve muitos retrocessos, como os que estamos presenciando na atualidade, com a suspensão de políticas e de direitos, que garantem um acesso mais democrático à educação.

No terceiro capítulo, dividido em quatro partes, apresentamos todo o trabalho de campo realizado em 2013 na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. Como já apontado anteriormente, o trabalho ficou circunscrito às aulas de geografia do sétimo ano do ensino fundamental. A descrição densa do trabalho de campo realizado procura demonstrar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula que contou com a participação e envolvimento da professora Adriana Pereira Sesti, das pesquisadoras do grupo de pesquisa “*Hip-hop e Culturas Afro-brasileiras na Educação*”, coordenado pela Profa. Dra. Mônica G. T. do Amaral, da Faculdade de Educação da USP, juntamente com os bolsistas do PIBID do subprojeto de Geografia também da Faculdade de Educação da USP, coordenado pela Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete.

Finalmente, procuramos repensar a teoria do reconhecimento de Axel Honneth com um projeto de educação voltado à construção de um olhar crítico sobre as relações raciais e de classe que perpassam as relações sociais em nosso país e, em particular, em cidades como São Paulo, em que as interrelações existentes entre classe e raça não foram exploradas devidamente nas escolas.

1 O CONCEITO DE RECONHECIMENTO EM AXEL HONNETH

Ao discutir os rumos da educação atual, houve uma preocupação, durante a pesquisa, de se buscar leituras que apontassem para a superação de uma educação, cujos fundamentos e diretrizes estivessem vinculados à lógica da necessidade e da eficiência e que pretendem fornecer ao corpo discente conhecimentos e habilidades para atuar na sociedade competitiva. Por intermédio da pesquisa em instituições de educação pública, buscamos entender o “eu” indissociável do “nós”, como diria Honneth (2003) propondo uma educação voltada para desenvolver “[...] formas de crítica que esclareça a interação do social e do pessoal, de um lado, bem como da história e da experiência particular, de outro” (GIROUX, 1983, p.24). Assim, a teoria do reconhecimento de Honneth forneceu fundamentos para compreender a discussão de uma educação que se preocupa com a constituição do ser, a partir da reconstrução do percurso sócio - histórico de grupos sociais cujo reconhecimento foi negado. No caso do Brasil, constatou-se a prevalência de um projeto de escola elitista, que apresenta uma história do país permeada pelo mito da democracia racial que transpõe as relações entre os diversos grupos sociais e étnicos, além de silenciar acerca dos conflitos e processos de dominação existente no país. Segundo Souza (2011, p.304)⁸, “[...] a escola pública brasileira foi constituída dentro de um ideário liberal, contaminada por uma cultura nascida do escravismo que não cessava de desmenti-lo”. Para a autora, as regras do jogo nas escolas demonstram o vínculo com o coronelismo da nossa sociedade, assim forjando uma cultura escolar que sempre esconde a violência do fracasso escolar, configurando-se como elitista e segregadora.

Mesmo diante dessa cultura escolar, a autora considera que existem conflitos que proporcionam mecanismos para escapar do modelo de uma escola meramente reprodutora do *status quo*. Para desenvolver uma pesquisa na escola, tendo em vista a possibilidade de compreender a cultura escolar, adotou-se uma perspectiva da teoria crítica que nos forneceria conceitos e categorias para a análise da relação entre a cultura de nossa sociedade e a escola. Ao utilizarmos a teoria do reconhecimento, tornou-se necessário neste trabalho, apresentar, em linhas gerais, as características, conceitos e a construção da teoria de Honneth, principalmente

⁸SOUZA, M. C. C. C. Permanências e Inovações na cultura escolar brasileira. In: AMARAL, M. G. T. do; SOUZA, M. C. C. C. (Orgs.) **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasses e novos desenlaces**. Jundiaí: Paco Editorial; São Paulo: EDUSP, 2011.

na obra “Luta por reconhecimento” (2003), para, em seguida, articulá-la à questão étnico-racial que invariavelmente esteve ligada ao processo de dominação em nosso país.

Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, a obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003), de Axel Honneth, cuja teoria crítica fornece categorias importantes para a análise sobre as condições sociais atuais, além de circunscrever as questões da teoria crítica à sociedade contemporânea. Segundo Nobre (2013, p.7)⁹, pode-se considerar a teoria de Honneth como centrada na vida social e nos conflitos, sem esquecer que tais temas e discussões são marcas da teoria crítica inaugurada por Marx. Pode-se sustentar que, não só o objeto de reflexão da teoria, mas as abordagens e metodologias adotadas por Honneth, permitem que este autor seja inserido no campo crítico, como um “[...] autêntico continuador do sentido inaugural da teoria crítica, encoberto especialmente pela hegemonia do paradigma da ‘crítica da economia política’ na versão que lhe deu Horkheimer nos anos 30”. (NOBRE, 2013, p. 12).

Em sua tese de doutoramento, apresentada à Universidade Livre de Berlim, em 1983, *Crítica del poder* (2009)¹⁰, Axel Honneth sustenta que o projeto de análise da sociedade, adotado pela teoria crítica, carecia de uma abordagem que propiciasse uma ação social e que, por isso, apresentava um déficit sociológico. Com isso, aponta que faltava ponderar a respeito do papel da ação social como mediadora entre os determinantes econômicos e a racionalização do indivíduo. Nessa obra, analisa detalhadamente os problemas a serem superados pelo Instituto de Pesquisa Social, ressaltando a necessidade de verificar a adequação da mediação entre teoria e prática, de tal forma que o exame do tempo presente, com as suas patologias e processos de dominação e alienação, permitisse pensar a respeito de um projeto emancipatório para a sociedade atual.

Em primeiro lugar, em *Crítica del poder* (2009), Honneth examina a obra de Horkheimer, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1991)¹¹, importante texto para a compreensão da teoria crítica, em que Horkheimer reflete sobre os fundamentos filosóficos da ciência moderna buscando fundamentar a teoria crítica para que sirva como expressão dos

⁹ NOBRE, M. Reconstrução em dois níveis: um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. In: MELO, R. S. (Coord.). **A Teoria Crítica e Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Ática, 2013.

¹⁰ HONNETH, A. **Crítica del poder: fases em la reflexión de una teoría crítica de la sociedad**. Trad. German Cano. Madrid: Machado Libros, 2009

¹¹ HORKHEIMER, M. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. In: Horkheimer, M.; Adorno, Theodor W. **Teoria Crítica**. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

processos de emancipação político-social, com ênfase no modelo de libertação autoconsciente. Para a teoria crítica, o sujeito crítico é aquele que observa e investiga o objeto e, ao mesmo tempo, é agente social e político. Consequentemente, o conhecimento da realidade é o lugar e o momento da ação social transformadora. Dessa forma, muda a relação entre sujeito e objeto que na tradição científica e filosófica encontram-se separados. Essa é a diferença decisiva entre a teoria tradicional e a teoria crítica, pois o comportamento crítico consciente deve fazer parte da sociedade.

Pautando-se no texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Honneth considera a teoria crítica como parte intrínseca do processo de interpretação histórica da sociedade, dialogicamente mediado pelas relações intersubjetivas e com um olhar voltado para a identificação das injustiças experimentadas pela classe oprimida.

No entanto, Honneth (2009, p.74) afirma que os pensadores da teoria crítica, inclusive Horkheimer, distanciaram-se do caminho inicial proposto no texto de 1937. Honneth (2009) procura resgatar a proposta original do Instituto de Pesquisa Social, cujo paradigma encontra-se formulado no texto de Horkheimer, publicado em 1937, uma vez que acredita que os princípios teóricos desse artigo seminal da teoria crítica formulados por Horkheimer foram-se perdendo nos textos posteriores, considerando, nesse sentido, essencial recuperá-los.

As obras de Honneth caminham no sentido de resgatar o projeto inicial abandonado, segundo o autor, pela teoria crítica. Em *Crítica del poder* (2009) retoma o percurso de vários teóricos – Horkheimer, Adorno, Foucault, Habermas –, buscando identificar o “déficit sociológico” de cada uma dessas vertentes da teoria crítica. Em *Luta por reconhecimento* (2003), o conceito de reconhecimento torna-se essencial para superar esse “déficit sociológico”. Nas obras seguintes de Honneth, diante das críticas empreendidas à sua proposta em nesse livro, algumas discussões sofrerão alterações.

No caso da pesquisa proposta neste trabalho, será dado foco, especificamente, à obra *Luta por reconhecimento: a gramática mortal dos conflitos sociais* (2003), pois considera-se que a ideia da luta por reconhecimento seja fundamental para a formação ética e crítica do sujeito e da sociedade. Dessa maneira, alguns pressupostos e discussões sobre o conceito de reconhecimento e sobre a luta por reconhecimento podem encaminhar para a compreensão do processo de formação do sujeito nas instituições escolares, em particular das populações, como sustenta o autor, “historicamente prejudicadas”, no caso do Brasil, os povos afro-indígenas.

Em *Luta por reconhecimento*, Honneth procura desenvolver o plano de uma teoria da intersubjetividade que se baseia, segundo o autor, em “[...] um conceito de pessoa em que a possibilidade de uma autorrelação imperturbada se revela dependente de três formas de

reconhecimento (amor, direito e estima)”. (HONNETH, 2003, p. 24). O autor busca uma “[...] teoria crítica da sociedade na qual os processos de mudança social devem ser explicados com referência às pretensões normativas estruturalmente inscritas nas relações de reconhecimento recíproco”. (HONNETH, 2003, p.24).

Para a realização de tal projeto, Honneth resgata nas obras de Hegel e de Mead conceitos e pressupostos para o desenvolvimento de sua teoria. Nas obras do jovem Hegel, particularmente no *Sistema de Eticidade*¹², encontra uma teoria da intersubjetividade e na obra, *Mind, self and society: from de standpoint of the social behaviorist* (2015)¹³, de George Mead, os pressupostos da psicologia social.

Honneth identifica em Hegel os fundamentos da teoria do reconhecimento, encontrando, na luta social, um fator essencial de transformação daqueles que tiveram seus direitos e reconhecimento denegados, para que possam atuar como sujeitos sociais e morais autônomos. De acordo com o autor, Hegel, ao recorrer a Platão e Aristóteles, acaba conferindo à intersubjetividade da vida pública uma importância maior do que aquelas conferidas pelas filosofias de seu tempo.

No entanto, segundo Honneth (2003), em sua análise sobre o direito natural, Hegel não apresenta uma solução para a questão filosófica que busca elucidar: a organização social dos indivíduos; no entanto, delineia o caminho a ser percorrido em suas obras maduras. Uma das características fundamentais de teoria hegeliana do direito natural é o retorno ao modelo aristotélico, pois, segundo Honneth, “[...] o povo [...] por natureza é anterior ao indivíduo; pois, se o indivíduo não é nada autônomo isoladamente, então ele tem de estar, qual todas as partes, em unidade com o todo”. (2003, p. 43). Infere-se que, para Hegel, toda a teoria filosófica parte dos vínculos éticos, em cujo quadro os sujeitos se movem desde o princípio. Hegel guia-se pelas ideias aristotélicas, de acordo com as quais, a natureza do homem traz consigo o substrato das relações comunitárias, que se realizou plenamente apenas na *polis* grega.

Honneth, portanto, recorrendo ao modelo de Hegel, aponta a existência de uma concepção de eticidade natural prévia de todo indivíduo. Segundo Crissiuna (2013, p. 64-65)¹⁴, para Honneth, o conceito hegeliano de eticidade é fundamental para se compreender que a

¹² HEGEL, W. F. **Sistema de Vida Ética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1991.

¹³ MEAD, G. H. **Mind, self and society: from de standpoint of the social behaviorist**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.

¹⁴ CRISSIUMA, R. Trocando o jovem pelo velho: Axel Honneth leitor de Hegel. In MELO, R. S. (coord.). **A Teoria Crítica e Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Ática, 2013.

socialização não é guiada pelo interesse de autoconservação – pressuposto da filosofia moderna, sustentado principalmente em *Leviatã*, de autoria de Hobbes, mas por uma espécie de base natural da socialização humana, um estado que desde o início se caracteriza pela existência de formas elementares de convívio intersubjetivo.

Essa eticidade natural seria a propulsora de um processo de socialização humana tal como um desdobramento teleológico de uma ‘substância originária’, segundo Honneth, pela transformação de formas primevas de comunidade social em relações mais abrangentes de interação social e contribuindo assim para a uma evolução moral das sociedades (CRISSIUMA, 2013, p. 64).

Nesse sentido, de acordo com Honneth, a eticidade natural seria previamente dada em todo indivíduo, assim como o desenvolvimento de tal característica, a base propulsora do da socialização humana. Segundo o autor, tomando por base Hegel, a “[...] a passagem de um tal estado de “eticidade natural” para a forma de organização da sociedade, definida de antemão como uma relação de totalidade ética [...]”. (HONNETH, 2003, p.43), descarta a possibilidade de um contrato social, de algo externo para explicar a regulação do convívio social. Nesse sentido, assumir a tese de Hegel, pressupõe a “[...] existência de obrigações intersubjetivas na qualidade de uma condição quase natural de todo o processo de socialização humana[...]” (HONNETH, 2003, p. 43-44). Decorre daí, continua Honneth, “[...] o processo a ser explicado não apresentar a gênese dos mecanismos de formação da comunidade em geral, mas sim a transformação e a ampliação das formas primevas de comunidade social em relações mais abrangentes de interação social”. (2003, p.44)

Hegel interpreta o sentido da história como resultado de um processo de universalização conflituosa da potencialidade moral (HONNETH, 2003) e reinterpreta a teoria de reconhecimento na obra *Fundamento do direito natural*, de Fichte, para compreender como pode ocorrer o vir a ser da eticidade. A eticidade em Hegel é concebida como o entrelaçamento dos processos de socialização e individuação, sendo que seu resultado seria um modelo de sociedade que encontraria sua coesão orgânica no reconhecimento intersubjetivo da particularidade de todos os indivíduos. (HONNETH, p. 2003, p.45).

Honneth assinala alguns problemas na utilização do modelo hegeliano, pois aponta que existe um novo contexto, após Jena, em que Hegel acredita que a eticidade deve-se a um processo de formação do sujeito, cujo conflito está no interior do espírito humano. Na obra *Luta por Reconhecimento*, Honneth estabelece uma diferença clara entre a ideia de luta por

reconhecimento no Hegel do *Sistema de vida ética* (1991) e nas ideias de Hegel dos escritos posteriores característicos de uma “filosofia da consciência”. Deve-se salientar que Honneth acredita que a luta por reconhecimento é concebida como um processo social em direção à comunitarização, no sentido de descentramento das formas individuais, sendo esta uma característica de ambos os períodos da produção de Hegel, mas que apenas em *Sistema de Eticidade*, Hegel “[...] atribui à mesma luta o significado de um *medium* de individualização, de crescimento das capacidades do eu”. (HONNETH, 2003, p. 64)

Para Honneth, esta distinção é importante, pois, no primeiro Hegel, existe uma mudança dos indivíduos concebida no interior das relações humanas, em seu processo de interação social e ética. Já no segundo Hegel, da “Fenomenologia do Espírito”, há uma perda da ênfase nesta dimensão intersubjetiva, pois, neste segundo momento da obra hegeliana, Honneth considera ter sido introduzida uma teoria da consciência em sua filosofia política, distanciando-se de uma concepção que parte das formas de interação social, e direcionando-se para uma teoria que parte de “etapas de automediação da consciência individual”. (HONNETH, 2009, p.65).

No momento em que Hegel destaca a passagem de orientação aristotélica para assumir a perspectiva de uma teoria filosófica da consciência, o modelo conceitual de luta por reconhecimento ganhará uma versão distinta. De acordo com o modelo da filosofia da consciência, a comunidade política não se efetivará a partir do conflito de estruturas elementares de uma eticidade natural e originária, mas será compreendida por intermédio da formação do espírito, mediado pela formação da consciência. Segundo Honneth, o termo reconhecimento, no segundo momento de Hegel, refere-se ao passo cognitivo em que uma consciência se reconhece em outra consciência e ambas se vêm premidas a se autonegarem, ou seja, como seres totais e autossuficientes, pois há um conflito ou uma “[...] luta nesta experiência de reconhecer-se no outro” (HONNETH, 2003, p.63), posto que ocorre uma violação de suas pretensões subjetivas de autossuficiência. Para Honneth, nesse segundo momento, a derivação teórica da luta por reconhecimento torna-se mais clara do que no período de Jena, mas transfere o conflito para o interior do espírito humano, pois para que o espírito se realize integralmente, “[...] tem de pressupor um saber sobre o seu reconhecimento pelo outro, a ser adquirido de maneira conflituosa”. (HONNETH, 2003, p. 63-64).

Hegel substitui o quadro conceitual aristotélico pela teoria da consciência, desse modo, após o *Sistema de Eticidade*, começa a construir um sistema filosófico unitário, cujo conceito de “espírito” ganha definição mais clara. Para Honneth (2003, p.69), Hegel esclarece que a particularidade do ser de “[...] ser nele mesmo ao mesmo tempo o outro de si mesmo” é dado

pelo espírito, pois este apresenta a “[...] propriedade da autodiferenciação, no sentido que é capaz de fazer de si o outro de si mesmo e retornar para si mesmo”. Portanto, o espírito se realiza no movimento de exteriorização e retorno a si mesmo, de modo que, no final, o espírito alcança um saber absoluto de si mesmo.

Mas, visto que esse processo de desenvolvimento já é em si um processo de reflexão, ou seja, já se efetua na forma de diferenciações intelectuais, a análise filosófica só precisa, por sua vez reconstitui-lo com exatidão suficiente para chegar ao seu objetivo sistemático; pois, tão logo tenha reconstruído metodicamente todas as etapas daquele processo de formação, ela terá chegado de modo consequente ao ponto final, em que o espírito se diferenciou completamente e, neste sentido, alcançou um saber absoluto de si mesmo. (HONNETH, 2003, p. 69-70)

Honneth acompanha a mudança de perspectiva de Hegel, analisando que no novo contexto busca reproduzir o processo de formação do espírito. Neste sentido, as relações éticas do Estado perdem a função central que tinham no *Sistema de Eticidade*. Segundo Honneth (2003):

[...] a constituição da consciência humana deixa de ser integrada no processo de construção de relações sociais éticas como dimensão constitutiva, e, inversamente, as formas de relacionamento social e político dos homens passam a ser somente etapas de transição no processo de formação da consciência humana que produz os três *media* do autoconhecimento do espírito (2003, p.71).

O processo de realização do espírito, que se reflete na esfera da consciência, apresenta etapas expostas, em primeiro lugar, “[...] na relação do indivíduo consigo próprio, depois nas relações institucionalizadas entre os sujeitos entre si, e finalmente nas relações reflexivas dos sujeitos socializados com o mundo em seu todo”. (HONNETH, 2003, p.72).

Nessa filosofia do espírito, as etapas acima expostas representam respectivamente a formação do espírito subjetivo, espírito efetivo e espírito absoluto. Esse modelo tripartite será importante para a formulação da teoria do reconhecimento de Honneth, sem, no entanto, se apoiar no fundamento idealista hegeliano.

Nesse momento, verifica-se que Honneth realiza uma nova etapa em sua teoria ao repensar as teses hegelianas de formação da consciência com base na construção de uma filosofia social. Para ele, a teoria de Georg Herbert Mead constitui uma ponte que permite “[...] traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem teórica pós-metafísica” (HONNETH, 2003, p.123), preparando o caminho para conferir à teoria do reconhecimento uma inflexão materialista.

Segundo Mead (2015), “[...] na psicologia social o todo (a sociedade) é anterior à parte (o indivíduo), não a parte ao todo; e a parte é explicada em termos do todo e não o todo em termos da parte ou das partes” (2015, p.7). Sass (2015)¹⁵ afirma que a origem social do homem, para Mead, inclui a expressão social de sua fisiologia e implica admitir que o processo de individuação é geneticamente social e intimamente dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Em primeiro lugar, Mead (2015) sustenta que existem elementos consistentes fisiológicos que explicam a organização social humana, portanto, para o autor, o processo social humano depende de impulsos fisiológicos. No início, o homem é impulso sociofisiológico e as atitudes dele decorrentes, como a reprodução, proteção dos filhos e certas condutas gregárias. O complexo equipamento fisiológico humano possibilita ao indivíduo adotar condutas sociais impossíveis para outras espécies animais. Pode-se asseverar que, segundo Mead, a origem social do homem, com base na matriz inata social e as relações sociais, permite a realização e o desenvolvimento da mente humana e do *self* individual.

Outro dado importante no desenvolvimento da análise de Mead é compreender a complexidade dos processos fisiológicos humanos metamorfoseados da dimensão biológica em dimensão psicológica, em decorrência da ação social sobre o indivíduo.

Esse tipo de reconstrução ocorre através do desenvolvimento do tipo de inteligência que é identificada com o aparecimento do *self*. As instituições da sociedade, como as bibliotecas, sistemas de transporte, a complexa inter-relação dos indivíduos atingidos em organizações políticas, não são, mas lançam sobre a tela social, por assim dizer, as complexidades existentes no interior do sistema nervoso central, e devem, é claro, expressar funcionalmente o funcionamento deste sistema. A possibilidade de levar essa elaboração ao ponto que apareceu no animal humano e a correspondente sociedade humana, deve ser encontrada no desenvolvimento da comunicação na conduta do *self*. (MEAD, 2015, p. 242).

O papel essencial, na teoria social de Mead, é o processo comunicativo no homem que permite a mediação social do indivíduo, possibilitando a construção da personalidade. A comunicação põe a inteligência do indivíduo à sua disposição, mas não se desenvolve a habilidade sozinha, para posteriormente ingressar na sociedade. A conversão desta habilidade

¹⁵ SASS, O. **Crítica da razão solitária: psicologia social segundo George Mead**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

em *self*, só se dá por se tratar de um indivíduo social, portanto, tal capacidade só se desenvolve em sociedade. Como *self*, o indivíduo pode voltar-se a si mesmo e conduzir sua ação.

A linguagem gera reações “[...] em que o indivíduo pode influir sobre si mesmo como influi sobre os demais” (MEAD, 2015, p.243). Nesse sentido, Mead aponta que a natureza humana é social, havendo uma precedência da percepção do outro sobre o desenvolvimento da consciência, por meio da qual dar-se-ia uma espécie de importação do campo dos objetos sociais para o campo amorfo e desorganizado da experiência interna. Uma vez que ocorre o processo de organização na forma de uma autoconsciência, pode-se obter o controle deste material organizado por cada indivíduo.

Para Honneth, a psicologia social de Mead apresenta pontos de contato com o jovem Hegel, sustentando que “[...] ela [a teoria de Mead] também procura fazer da luta por reconhecimento o ponto referencial de uma construção teórica que deve explicar a evolução moral da sociedade” (HONNETH, 2003, p.125).

Segundo Honneth, Mead chega a uma concepção intersubjetiva da autoconsciência humana: “[...] um sujeito só pode adquirir a consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa” (HONNETH, 2003, p. 131).

Após esboçar a ideia da formação da autoconsciência, Mead amplia a discussão para a formação do indivíduo por meio da constituição de juízos morais. Para o autor, nas atitudes do indivíduo, assumidas em seu papel de parceiro de uma interação com o outro, identifica-se a presença de expectativas normativas de seu ambiente social, considerando, pois, que o sujeito incorpora, a partir da solução intersubjetiva de conflitos, a instância moral. Assim, “[...] ao se colocar na perspectiva normativa de seu parceiro de interação, o outro sujeito assume referências axiológicas morais, aplicando-as na relação prática consigo mesmo”. (HONNETH, 2003, p. 133).

Este é um ponto de apoio para Mead explicar a formação da identidade humana, constituída por uma dupla face. Existe uma distinção, realizada por Mead, na experiência do indivíduo: uma parte que chega a mim e deve ser processada e internalizada antes de ser integrada ao eu, ou incorporada à conduta do indivíduo, ou, ainda, tornando-se disponível para o indivíduo, e outra parte que reage à atitude dos outros. Assim, o *self* de Mead (2015) é a internalização das experiências sociais que são incorporadas ao comportamento do indivíduo,

transferível e pública, juntamente com o processo cognitivo que permanece acessível ao indivíduo. Assim, estrutura-se o self, por intermédio das categorias “Me” e “Eu”.

Agora, na medida em que o indivíduo desperta em si mesmo as atitudes dos outros, surge um organizado grupo de respostas. E é devido à capacidade do indivíduo de tomar as atitudes do outro, na medida em que podem ser organizadas, que ele obtém autoconsciência. As tomadas de todos esses conjuntos organizados de atitudes lhe dão seu “me”; esse é o *self*, ele é a “consciência de”. Ele pode arremessar a bola para algum outro membro porque foi a exigência que lhe foram feitas por outros membros do time. Esse é o self que imediatamente existe para ele em sua consciência. Ele conhece suas atitudes, sabe o que eles querem e quais consequências de qualquer ato de sua vontade, e ele tem que assumir a responsabilidade pela situação. Agora, é a presença daqueles conjuntos organizados de atitudes que constituem esse “me” a que ele como um “eu” está respondendo. Mas qual será a resposta que ele não sabe e ninguém mais sabe. Talvez ele faça um jogo brilhante ou cometa um erro. A resposta a essa situação como parece em sua experiência imediata é incerto, e é o que constitui o “eu”. (MEAD, 2015, p.175).

Podemos notar que o “eu” apresenta uma relação com o “me”. As duas dimensões embora separadas, são partes de um mesmo todo. A separação do “eu” e do “me”, entretanto, não é fictícia. Segundo Sass(2004):

É pela contínua conversão do “eu” em “mim”, ou se preferir pela relação funcional que eu recupero pela memória do que está em mim, que se processo o diálogo interiorizado: o objeto do “eu” é o “me” e não a experiência direta. (2004, p. 263).

Tomados em conjunto, as duas dimensões de si constituem a identidade de cada um, como ela aparece na experiência social. O “eu” é a reação do organismo às atitudes dos outros; o mim é o conjunto de atitudes dos outros que o indivíduo adota para si mesmo. Se não tivesse essas duas fases, o indivíduo não poderia ter responsabilidade consciente e nada haveria de novo na experiência.

Segundo Honneth (2003, p.134), Mead apresenta uma gradual generalização do “Me” no desenvolvimento da criança, pois esta desenvolve a personalidade ao aprender a conceber-se a si mesma a partir da perspectiva normativa de seu defrontante. Ao apreender as normas sociais com a ampliação de parceiros, amplia a autoimagem prática. Mead recorre a duas fases da atividade lúdica infantil para expor a direção da evolução do ser. Na primeira etapa, denominada *play*, a criança comunica-se consigo mesma imitando o parceiro concreto de interação. Na segunda etapa, *game*, a criança representa em si as expectativas de todos os

companheiros de jogo de competição para perceber o próprio papel no contexto de ação organizada. Para Honneth (2003, p.134), nas duas etapas há a diferença “[...] no grau de universalidade das expectativas normativas de comportamento que a criança tem de antecipar respectivamente em si mesma”. Se na primeira fase é o “[...] padrão concreto de comportamento de uma pessoa social que serve de referência[...]”, então na segunda, são padrões gerais de todos os participantes da competição incluídos na própria ação. Segundo Honneth (2003, p. 134), há uma migração “[...] para dentro da autoimagem da criança em desenvolvimento as normas sociais de um outro generalizado”. Tomando como base a mudança no comportamento da criança, Mead extrai o mecanismo base do processo de socialização do ser humano. Honneth (2003, p.135) resume, desse modo, a estrutura apresentada por Mead:

Ao aprender a generalizar em si mesmo as expectativas normativas de um número cada vez maior de parceiros de interação, a ponto de chegar à representação das normas sociais de ação, o sujeito adquire a capacidade abstrata de poder participar nas interações normativamente reguladas de seu meio; pois aquelas normas interiorizadas lhe dizem quais são as expectativas que pode dirigir legitimamente todos os outros, assim como quais são as obrigações que ele tem de cumprir justificadamente em relação a eles.

Se o sujeito aprende a assumir as normas sociais de ação “do outro generalizado”, então alcança a identidade de um membro aceito socialmente. O sujeito adquire um saber sobre os direitos sociais, sobre quais direitos lhe pertencem e quais pretensões pode exigir que lhe sejam satisfeitas.

Ao ser reconhecido pela comunidade, o sujeito adquire, segundo Mead, a dignidade, com a qual o sujeito se vê como portador de direitos e reconhecido como membro da sociedade. Ao ter consciência de seu valor, Mead verifica no indivíduo uma atitude de autorrespeito, isto é, apreende que há um sentimento do valor social da sua identidade na comunidade, e que, portanto, há reconhecimento de si.

A experiência de ser reconhecido pela sua comunidade como pessoa de direito confere ao sujeito uma atitude positiva em relação a si mesmo. No entanto, se ocorre um processo inverso, em que não é possível uma forma de reconhecimento em relação às capacidades do sujeito, Mead incluirá em sua teoria o potencial para a superação da situação enfrentada pelo sujeito. Nesse modelo, em que ocorrem “divergências criativas com que reagimos habitualmente às obrigações sociais” (HONNETH, 2003, p.140), o sujeito contrapõe-se à comunidade e a modifica de acordo com suas próprias necessidades. O “eu” forma-se a partir

de uma insurgência em relação às expectativas da comunidade. Honneth (2003, p.140) sustenta nesse sentido que:

A espontaneidade prática que marca nosso agir cotidiano se atribui às operações de um “Eu” que está contraposto a um “Me”, como no caso de autorrelação cognitiva, na qualidade de uma força inconsciente: enquanto este hospeda as normas sociais, através das quais um sujeito controla seu comportamento em conformidade com as expectativas sociais, aquele é o receptáculo de todos os impulsos internos que se expressam nas reações involuntárias aos desafios sociais.

Para Mead, é na impulsividade do “Eu” que o sujeito assegura um campo maior do direito à liberdade. Assim, na medida em que vivencia o conflito moral e tenta assegurar as suas intenções em uma coletividade possível, o sujeito garante o movimento que conduz a um processo de evolução social, isto é, garante uma ampliação do reconhecimento jurídico.

Desta maneira, Honneth acredita que podemos falar de uma teoria do reconhecimento, aproximando as teorias de Mead e de Hegel. Honneth afirma que é possível pensar que ambos os autores “estão de acordo quanto ao desencadeamento histórico do potencial da individualidade pela via de um aumento do espaço da liberdade juridicamente concedida”. (HONNNET, 2003, p.144)

Assim, o ponto de partida de Honneth (2003, p. 155) fundamenta-se na ideia de que a reprodução da vida social efetua-se sob o imperativo do reconhecimento recíproco. Existem dois movimentos importantes na teoria social proposta por Honneth: primeiramente, a concepção de que os sujeitos apresentam uma autorrelação prática, aprendendo a se ver, a partir da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais; o segundo movimento, que obriga os indivíduos a conferir uma “expressão social às pretensões de sua subjetividade”. (HONNETH, 2003, p.156), de onde se deduz que o processo de individuação está vinculado à ampliação de relações de reconhecimento. Esta hipótese é traçada dentro de uma perspectiva dialética interna às práticas da vida social, isto é:

[...] são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucionalmente 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).

Honneth busca clarificar tal processo em uma modelo tripartite da teoria social do reconhecimento. Ainda pautado em Hegel e Mead, assinala três padrões de relações distintos

entre si como formas de reconhecimento que concernem tanto à autorrelação prática, quanto ao desenvolvimento moral da sociedade.

As relações primárias amorosas são estabelecidas por Honneth como a primeira esfera de reconhecimento. Honneth emprega o termo “amor” no sentido de compreendê-lo como uma relação primária, na medida em que consiste em uma ligação afetiva forte entre as pessoas do círculo mais próximo, procurando, desse modo, ir além do sentido meramente sexual da relação entre dois seres adultos. Desta forma, tomando como ponto de partida a concepção de amor em Hegel como um “ser-si-mesmo em um outro”, Honneth (2003, p. 160) considera que “[...] com isso, é dito das relações primárias afetivas que elas dependem de um equilíbrio precário entre autonomia e ligação, o qual constituiu o interesse diretivo pela determinação das causas e desvios patológicos na teoria psicanalítica das relações de objeto”.

Honneth procura, a partir de uma orientação da psicanálise em direção ao processo interativo na infância, da ligação afetiva como um processo dependente da preservação recíproca de uma tensão entre o abandono e a simbiose, tomando o conceito de “[...] amor como relação interativa à qual subjaz um padrão particular de reconhecimento recíproco”. (HONNETH, 2003, p.160).

As contribuições da teoria psicanalítica das relações de objeto apontam como uma primeira tentativa de resposta conceitual acerca do valor psíquico das experiências de interação na primeira infância. No entanto, “[...] não é a ampliação intersubjetiva do quadro explicativo psicanalítico como tal o que faz da teoria das relações de objeto parecer especialmente apropriada para fins de uma fenomenologia das relações de reconhecimento [...]”. (HONNETH, 2003, p.163). Mas, compreende ser este um caminho para tornar compreensíveis as bases das relações de reconhecimento apontadas por Hegel, tomando as ideias do psicanalista Donald W. Winnicott (1975)¹⁶ para compreender a relação amorosa como um processo de reconhecimento recíproco na esfera das relações primárias.

A abordagem de Winnicott (1975), que para Honneth distingue-se de uma abordagem ortodoxa da psicanálise, referindo-se, no caso, provavelmente à teoria freudiana, indica uma complexidade e significância dos estádios primitivos do desenvolvimento de cada ser humano, dando ênfase à maternagem “suficientemente boa” que pode permitir que o bebê em dependência possa constituir-se como sujeito. A “mãe suficientemente boa”, da qual fala

¹⁶ WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975 (Coleção Psicologia Psicanalítica).

Winnicott, tem como premissa a adaptação quase que completa às necessidades de seu bebê, em seus primórdios, até uma espécie de falha nessa complementariedade mãe/bebê, decorrente do processo de separação gradual entre ambos. Se tudo correr bem, o bebê pode “lucrar” com a experiência de frustração, já que a adaptação incompleta à necessidade da criança torna os objetos reais. A adaptação precisa ser “quase que exata” às necessidades do infante, para que se lhe torne possível começar a experimentar uma relação com a realidade externa ou mesmo formar uma concepção desta realidade, o que pressupõe adiamento de satisfação, portanto saber lidar com frustrações.

Para Winnicott (1975), a maneira de descrever o estágio primordial do ser infante como uma unidade, como uma membrana limitadora entre o exterior e o interior, podendo afirmar que existe uma realidade interna e externa, não lhe pareceu ser suficiente. Segundo ele, existe um momento de transição do ser humano que constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem a realidade interna e externa.

Winnicott (1975) não pretende estudar a primeiro objeto das relações de objeto, mas a primeira posse e na área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido. Para o autor, na jornada do bebê puramente subjetivo até o acesso ao campo objetivo existe o objeto transicional, que abre o caminho ao processo de tornar-se capaz de aceitar a diferença e a similaridade entre o eu e mundo.

O objeto transicional representa o seio, ou o objeto da primeira relação, e pode ser um pano, ursinho ou brinquedos duros, isto é, objetos materiais de seu ambiente que a criança investe afetivamente. O objeto transicional não é um objeto interno, é uma posse, tampouco é, para o bebê, um objeto externo. O bebê pode usar o objeto transicional quando o objeto interno está vivo, real e suficientemente bom. O bebê percebe o seio, apenas na medida em que há um seio, pois, o bebê recebe o seio que faz parte dele e a mãe oferece o leite a um bebê que faz parte dela. Assim, o objeto interno depende, quanto às suas qualidades, da existência, vitalidade e comportamento do objeto externo.

Segundo Winnicott, os objetos transicionais representam formações substitutivas da mãe perdida (da qual se separou), tomando tais objetos como elementos que possibilitam continuar a viver as fantasias originárias de onipotência após a experiência de satisfação. Os objetos transicionais são, portanto, elementos que permitem a passagem da vivência primária de estar fundido a outro ser à experiência de dele encontrar-se separado – podendo sofrer ataques furiosos e tentativas de destruição –, assim “[...] no relacionamento lúdico com os

objetos afetivamente investidos, a criança tenta amiúde lançar pontes simbólicas sobre o abismo dolorosamente vivenciado da realidade interna e externa”. (HONNETH, 2003, p.171).

Após a vivência da ilusão do bebê, o papel da mãe é criar, pois, a desilusão. A tarefa da desilusão é tarefa preliminar ao desmame. No processo gradativo da desilusão, o palco estará pronto para as frustrações. Neste processo de aceitação da realidade, que nunca é completo, ocorre uma tensão no interior do processo de relacionar a realidade interna e externa, cujo alívio é proporcionado por uma área intermediária de experiência. A área intermediária é necessária para o início do relacionamento da criança com o mundo e está relacionado com o brincar. Os objetos transicionais são usados pelo bebê nesta fase intermediária. Dessa maneira, o significado do brincar, para Winnicott, adquiriu sentido nos estudos dos fenômenos transicionais, remontando a todo sutil desenvolvimento do ser humano, desde o emprego primitivo de um objeto transicional ao estágio da capacidade do ser autônomo para as experiências culturais.

Ao descrever a sequência do processo de desenvolvimento do bebê, Winnicott (1975, p. 70) afirma que:

- A. O bebê e o objeto estão fundidos um no outro, A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto para encontrar.
- B. O objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente perdido. Este processo complexo é altamente dependente da mãe ou figura materna preparada para participar e devolver o que é abandonado.
[...]
- C. O estágio seguinte é ficar sozinho na presença de alguém. A criança está brincando agora com base na suposição de que a pessoa a quem ama e que, portanto, é digna de confiança, e lhe dá segurança, está disponível e permanece disponível quando é lembrada, após ter sido esquecida. Essa pessoa é sentida como se refletisse de volta o que acontece no brincar.
- D. A criança, agora está ficando pronta para o estágio seguinte, que é permitir fruir uma suposição de duas áreas de brincadeira. Em primeiro lugar, naturalmente, é a mãe quem brinca com o bebê, mas com cuidado suficiente para ajustar-se às suas atividades lúdicas.

Essa área do brincar não é uma realidade psíquica propriamente interna, mas um processo de transição ao mundo externo. No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço da fantasia e veste fenômenos externos escolhidos com significados oníricos. Percebe-se que ocorre uma evolução dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e assim, para as experiências culturais.

Há, nas teses sustentadas por Winnicott, o lugar da experiência cultural que se localiza no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente. O mesmo afirma-se do

brincar. Para todo indivíduo, o uso deste espaço, é determinado pelas experiências de vida que se efetuam nos primeiros estádios primitivos de sua existência. No início, o bebê tem experiências intensas no “espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido, entre as extensões do eu e do não-eu”. (WINNICOTT, 1975, p.139). Tal espaço está entre o eu e a existência de objetos e fenômenos fora do controle onipotente do bebê. O espaço potencial ocorre na relação de sentimento de confiança por parte do bebê, isto é, na confiança relacionada à fidedignidade da figura materna ou dos fenômenos ambientais. Esta área do espaço potencial faz parte da organização do ego que “[...] não é ego corporal, que não está fundada no padrão de funcionamento corporal, mas nas experiências corporais”. (WINNICOTT, 1975, p.140).

Winnicott (1975, p. 147) apresenta três estados, ao invés de dois estados humanos, para serem comparados. Analisando, resumidamente, o que está dado na literatura psicanalítica do período, acredita que há uma fixidez na elaboração da ideia de que os seres humanos apresentam dois estados:

Em primeiro lugar, ao examinar a realidade externa e o contato do indivíduo com esta, em função da relação de objeto e do uso do objeto, temos que a realidade externa, em si mesma, é fixa; além disso, os dotes instituais que dão apoio à relação de objeto e ao uso dos objetos são, em si mesmos, fixos para os indivíduos, embora variem a fase, ou idade, e segundo a liberdade do indivíduo de fazer uso dos impulsos instituais” [...] Em segundo lugar, a realidade psíquica interna, a propriedade pessoal de cada indivíduo, na medida em que foi atingido certo grau de integração madura, que inclui o estabelecimento de um eu (self) inteiro, com a existência implícita de um interior e um exterior, bem como uma membrana limitadora. Aqui, mais uma vez, deve-se ver uma fixidez que é própria da herança, da organização da personalidade, de fatores ambientais introjetados. (WINNICOTT, 1975, p. 148).

Em contraste com estes, sugere a existência de uma área disponível de manobra, em termos de terceira maneira de viver (onde se dá a experiência cultural ou o brincar criativo), que é extremamente variável entre os indivíduos. Isso se deve ao fato de que essa terceira área é produto das experiências da pessoa individual (bebê, criança, adolescente e adultos) no meio ambiente predominante. Ocorre aqui uma espécie de variabilidade, diferente em qualidade das variabilidades próprias ao fenômeno da realidade psíquica pessoal e interna e à realidade externa compartilhada. A extensão dessa terceira área pode ser mínima ou máxima, de acordo com as experiências concretas de cada um.

Honneth está interessado em compreender a modificação da estrutura da pessoa por intermédio de uma construção interativa, assim, para tal empreendimento, recorre a Winnicott. A fusão originária que marca a relação entre mãe e filho nos primeiros meses de vida, presente

na constituição do estado simbiótico constitui uma experiência importante para Honneth (2003), ou seja, um padrão importante nas relações interativas do sujeito adulto. Este sentimento importante de fusão, existente na primeira infância, pode resultar em uma necessidade constante de ser reexperimentada, de acordo com este último.

Nesse sentido, Honneth retoma a tese de Hegel e as reinterpreta à luz da teoria das relações de objeto, sustentando que a “[...] forma de reconhecimento do amor, que Hegel havia descrito como um “ser-si-mesmo no outro, não designa um estado intersubjetivo, mas um arco de tensões comunicativas que medeiam continuamente a experiência do poder-estar-só com a do estar-fundido[...]” (HONNNETH, 2003, p.175)

Honneth enfatiza que não se pode caracterizar a relação de reconhecimento entre os sujeitos como uma aceitação cognitiva do outro, mas que a relação sustenta-se na “liberação para a independência ser sustentada por uma confiança afetiva na continuidade da dedicação comum”. (HONNNETH, 2003, p.178). O reconhecimento como um elemento constitutivo não pode se restringir a um respeito cognitivo, mas como uma afirmação da autonomia, acompanhada de dedicação mútua.

Honneth articula esta relação interativa primordial entre mãe e bebê, de simbiose e delimitação em relação ao outro, como suporte para outras relações na vida pública. Honneth distingue as esferas de interação no campo das relações primárias afetivas das relações públicas, mas, para o autor, ambas pressupõem algo em comum: o mecanismo de reconhecimento recíproco.

O amor, como a primeira esfera de reconhecimento, prepara o caminho para outras formas de reconhecimento recíproco, uma vez que a bem-sucedida experiência intersubjetiva do amor, que constitui a base da autonomia do ser e do sentimento de autoconfiança, é também o alicerce afetivo da atitude de autorrespeito. Honneth busca elucidar em que aspecto a forma de reconhecimento do amor diferencia-se de outra esfera de reconhecimento, que está no campo do direito: a relação jurídica.

Assim, novamente retoma Hegel e Mead para propor questões que se referem às propriedades estruturais do reconhecimento jurídico assumidas nas sociedades modernas. Para Lima (2013, p.110), Honneth procura tornar claro como seriam os princípios jurídicos decididos pelos membros da comunidade de maneira a garantir a liberdade individual, condicionando-a às condições efetivas de liberdade para os outros.

Para situar melhor as questões referentes ao reconhecimento jurídico, Honneth apresenta aspectos da passagem para a modernidade, assinalando como esta foi marcada pela dissolução do modelo de direitos e deveres individuais das sociedades tradicionais, pois o padrão adotado nestas comunidades vinculava o direito ao papel social que a pessoa tinha no grupo. Deve-se assinalar que, na pré-modernidade, o reconhecimento jurídico é pautado pela relação entre estima e honra que um indivíduo apresenta, ao contrário do que ocorre na sociedade pós-convencional. Na sociedade pós-tradicional, a estima separa-se do reconhecimento jurídico, pois o reconhecimento deverá ser estendido a todos, independentemente do papel que a pessoa assuma na sociedade.

Honneth (2003), ao comparar o reconhecimento jurídico moderno à relação jurídica tradicional, baseada na estima social, conclui que:

Em ambos os casos, como já sabemos, o homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa, no segundo caso, pelo contrário, trata-se de propriedades particulares, que o caracterizam, diferentemente de outras pessoas. Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutiva das pessoas como tais, enquanto para a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o “valor” das propriedades características (HONNETH, 2003, p.187).

Neste sentido, sustenta que o direito pós-tradicional, que pressupõe o desligamento das atribuições do direito ao *status*, deve-se garantir a posse e o exercício da capacidade universal que caracteriza o ser humano como pessoa.

Na modernidade, o crescimento das pretensões jurídicas foi um processo em que “[...] a extensão das propriedades universais de uma pessoa moralmente imputável foi aumentando passo a passo [...]”, a partir do exercício da luta por reconhecimento. (HONNETH, 2003, p.189).

Com o direito pós-tradicional e a institucionalização dos direitos civis de liberdade começa um movimento de ampliação dos direitos decorrente da luta organizada dos grupos menos favorecidos, gerando a necessidade de proteção jurídica dos mesmos para garantir a participação social e a formação cultural e econômica em condições de igualdade, para que seja assegurado que todos tenham condições de agir autonomamente.

As relações jurídicas ampliadas são o resultado da luta por reconhecimento dentro da esfera do direito. Assim, é possível inferir que a formação dos direitos básicos constituiu-se em

forma negativa, ou seja, a ampliação dos direitos ocorre quando os sujeitos sofrem a experiência de reconhecimento negado e lutam pela constituição de seus direitos. O reconhecimento dos direitos fundamenta uma autorrelação de respeito nos sujeitos, configurando uma relação positiva do sujeito consigo próprio.

Segundo Honneth (2003, p.198), a constituição do sujeito mediada pelas relações intersubjetivas, estabelecidas nas esferas da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, resultariam nos sentimentos de autoconfiança e de autorrespeito.

A apresentação de uma terceira esfera de reconhecimento dá-se a partir da experiência de estima social que confere ao indivíduo a possibilidade de referir-se positivamente em relação às suas propriedades e capacidades concretas. De forma diferente do reconhecimento jurídico, a estima social, para Honneth, “[...] aplica-se às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais”. Para o autor, a estima social requer um “*médium* social que deve expressar as diferenças de propriedades entre os sujeitos humanos de maneira universal, isto é, intersubjetivamente vinculante” (HONNETH, 2003, 199).

A tarefa da mediação social é operada por um quadro de orientação simbolicamente articulado que serve como referência para avaliar as potencialidades dos sujeitos. A cultura de uma sociedade estabelece critérios que orientam a estima social, com base nos quais as capacidades das pessoas são julgadas intersubjetivamente. A comunidade de valor orientada por objetivos comuns é marcada pelas transformações históricas, do mesmo modo como o reconhecimento jurídico passou por alterações.

Com a modernidade, a estima social passa a ser pautada por valores “intramundanos”, e não mais pelos valores transcendentais adotados pelo mundo feudal e aristocrático. É o momento em que a burguesia trava a luta coletiva para o estabelecimento de novos valores, questionando se o valor da pessoa deve ser pautado por seu pertencimento a um determinado grupo. Neste aspecto, o sujeito individuado passa a ser importante para a determinação do seu valor, em detrimento do valor da pessoa estabelecido pela relação de pertencimento ao seu estamento.

A nova forma de organização social moderna estabelece o valor da pessoa a partir das suas realizações e capacidades individuais, assim o reconhecimento social obtido pelo indivíduo decorre da realização de seus atos, na medida em que de alguma forma as ações do indivíduo contribuem para a concreção dos objetivos sociais.

De acordo com o modelo da estima social adotado na modernidade, os valores universais devem estar abertos às formas distintas de autorrealização e quanto maior a pluralidade de valores que compõem uma sociedade, maior a possibilidade de realização de relações simétricas.

Nas sociedades pós-convencionais, surgem concepções sociais distintas para os modos de como se processa a autorrealização, dissolvendo gradativamente o comportamento estabelecido pelas ordens estamentais. Com o declínio da sociedade tradicional, a ideia de “honra” deixa de ocupar o espaço central e dá lugar às ideias de “reputação” ou “prestígio”, por meio das quais “[...] se deve apreender a medida de estima que o indivíduo goza socialmente quanto a suas realizações e suas capacidades individuais”. (HONNETH, 2003, p.206). Mas deve-se entender que as definições das propriedades e capacidades estabelecidas nas sociedades pós-tradicionais dependem das lutas e conflitos de grupos sociais. Cada grupo interpreta o que seriam as realizações e formas de vida virtuosas, portanto, as relações de estima social encontram-se na dependência da luta de grupos sociais, cujo desfecho temporário reafirma a força simbólica de um grupo e a aquisição de sua atenção pública. Honneth (2003, p. 207-208) procura ressaltar que os movimentos sociais conseguem chamar a atenção pública de propriedades e capacidades negligenciadas que têm representação em tais grupos, portanto passa a existir a possibilidade de elevar na sociedade o valor social de seus membros. Fica claro, nesse momento, que Honneth está conferindo às formas de estima social uma vinculação às lutas travadas no mundo da vida determinadas pelo empenho de grupos sociais.

Dessa maneira, há uma diferença entre a estima social construída em bases estamentais, cuja medida de distinção refere-se à identidade coletiva do grupo, submetendo as realizações do indivíduo e o seu reconhecimento às propriedades de seu estamento. Ele não é o destinatário da estima, mas sim seu grupo. Os indivíduos sabendo-se pertencentes a um grupo e sendo reconhecidos por este, assumem relações solidárias, no sentido de se sentirem estimados entre si.

No caso das sociedades modernas, a relação prática consigo próprio e com o grupo é alterada, pois o indivíduo que goza de respeito, não estende este valor estimado a todo um grupo. Há um sentimento de valor próprio ou de autoestima que o indivíduo apresenta como propriedade sua. Para Honneth (2003), a solidariedade social pode ser explicada na sociedade pós-tradicional, na medida em que cada indivíduo recebe a chance de se colocar na condição de estimar a si próprio. Para o autor, torna-se importante a solidariedade social, a partir da qual

se abre um horizonte em que a luta por estima social fica protegida da experiência do desrespeito. Para Honneth (2003):

Relações desta espécie podem se chamar solidárias porque elas não despertam somente e tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis. (2003, p.211)

Em síntese, a primeira forma de reconhecimento, como foi visto, é obtida nas relações primárias, por meio do amor e da amizade, estabelecendo uma autorrelação prática de autoconfiança. A segunda forma seria o reconhecimento nas relações jurídicas, o que garantiria o autorrespeito. Para Honneth, tais modos de reconhecimento, de assentimento por parte do outro, são indissolúveis da experiência de integridade do ser humano. Assim, a visão positiva de si pode ser confirmada pelas relações intersubjetivas ou, pelo contrário, dependendo das relações, pode-se criar uma lesão e uma visão negativa de si mesmo, comprometendo a identidade de uma pessoa. A forma de reconhecimento da comunidade de valor que estabelece uma autorrelação prática de autoestima é a terceira esfera do modelo de assentimento social estabelecido por Honneth.

O desrespeito ou ofensa, de acordo com Honneth, sinalizam para o tipo de negação do reconhecimento envolvido. Partindo da primeira forma de desrespeito, aponta aquela que toca a integridade corporal de uma pessoa: refere-se às formas de maus tratos, em que são tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre o seu corpo. Esta forma de desrespeito implica uma espécie de rebaixamento pessoal, fazendo com que a pessoa perca a confiança, pois é retirada aquela disposição autônoma sobre o próprio corpo, que poderia ser adquirida primeiramente na socialização mediante a dedicação emotiva. Destrói-se a forma mais elementar de autorrelação prática: a confiança em si mesmo.

A razão disso é que toda a tentativa de se apoderar do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade e com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na autorrelação prática de um ser humano, com mais profundidade do que as outras formas de desrespeito; pois a particularidade das formas de lesão física, que ocorrem na tortura ou na violação, não é constituída, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua ligação com o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso de realidade. (HONNETH, 2003, p.215).

A segunda forma de rebaixamento está inscrita na experiência de rebaixamento que afeta o autorrespeito moral. Um processo que se refere aos modos de desrespeito pessoal infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de seus direitos. Assim, se não há direitos, não é concedida ao sujeito a imputabilidade moral, sendo que a privação de direitos ou exclusão social representa não apenas uma limitação violenta da autonomia pessoal, mas supõe também que o indivíduo não possui status de um parceiro de interação com igual ou compatível valor moral. O indivíduo se sente lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral, perdendo o autorrespeito. Afirma que, do ponto de vista do indivíduo, negar-lhe pretensões jurídicas socialmente vigentes, passa a ter o significado de se ver prejudicado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como capaz de formar juízo moral; nesse sentido, [...] vai de par com a experiência da privação de direitos, a perda de autorrespeito, ou seja, a capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos” (HONNETH, 2003, p. 216 - 217)

A terceira forma de negação de reconhecimento refere-se à denegação dos valores de indivíduos ou de grupos. Nesse modelo, retira-se de alguns grupos ou sujeitos toda a possibilidade de atribuir valor social positivo às próprias capacidades.

Essa experiência de desvalorização social, de maneira típica, suscita a perda de autoestima pessoal, ou seja, a perda da possibilidade de se ver como estimado por suas características. O fato de atribuir um valor negativo a determinados padrões de autorrealização impossibilita ao indivíduo a experiência de respeito e estima positivas. Para o autor:

A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para os seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização, de uma maneira típica, uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estima por suas propriedades e características. (2003, p. 217-218)

As consequências individuais das experiências de desrespeito nas três esferas de reconhecimento podem ser descritas com metáforas que remetem a estados de abatimento do corpo humano. A experiência de tortura e violação pode ser caracterizada como morte psíquica. A escravidão, como experiência coletiva de privação de direitos e de exclusão social pode ser qualificada como morte social. O desrespeito envolvido na degradação cultural de uma forma de vida está relacionado com a categoria de vexação.

Com a experiência do rebaixamento e da humilhação, os seres humanos são ameaçados em sua identidade, porém, ao se analisar a negação do reconhecimento, pode-se extrair dados acerca do que poderia contribuir, por assim dizer, para a integridade dos seres humanos. Para evitar sentimentos de desrespeito deve-se garantir relações de reconhecimento capazes de proteger os sujeitos do sofrimento de desrespeito de maneira a mais ampla possível.

As reações negativas que acompanham a experiência de denegação do reconhecimento podem representar a base motivacional afetiva na qual está ancorada a motivação da luta pelo reconhecimento. Assim, as experiências de sofrimento e de negação do reconhecimento encontram uma possibilidade de dissolução em uma ação ativa, como por exemplo, em formas de resistência política para se alcançar o reconhecimento pretendido.

Para se compreender como um sujeito pode entrar na luta ou num conflito prático, faltava em Hegel ou em Mead, segundo Honneth, o elo psíquico que levasse do sofrimento à situação ativa, informando cognitivamente a pessoa atingida acerca da sua situação social. Honneth defende a tese de que reações emocionais negativas podem ser impulsionadoras da luta pelo reconhecimento. Vergonha, ira, vexação ou desprezo, delas se compõem os sintomas psíquicos com base nos quais um sujeito é capaz de reconhecer que o reconhecimento social lhe é denegado de modo injustificado. A razão disso pode ser vista, por sua vez, na dependência constitutiva do ser humano em relação à experiência do reconhecimento: para chegar a uma autorrelação bem-sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se tal forma de assentimento social não ocorrer em alguma etapa de seu desenvolvimento, abre-se uma lacuna psíquica, na qual entram em ação reações psíquicas negativas. Por esse motivo, verifica-se que a experiência de desrespeito está acompanhada de sentimentos afetivos que podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são denegadas.

Para tornar apreensível do ponto de vista teórico esta autorrelação prática do sujeito, o autor reporta-se a uma concepção de sentimento humano como a que John Dewey desenvolveu em sua psicologia pragmática. Dewey contrapõe-se à concepção de que as excitações emocionais devem ser compreendidas como formas de expressão de estados anímicos internos. Para Dewey, os sentimentos representam, de modo geral, as reações afetivas diante do sucesso ou insucesso de nossas ações práticas: os sentimentos “[...] acompanham, como estados de excitação ligados ao corpo, a experiência de “comunicações” (com coisas ou pessoas)

particularmente bem-sucedidas ou surgem como vivências de um contrachoque de ações fracassadas ou perturbadas”. (HONNETH, 2003, p.221).

Tomando essas ideias como ponto de partida, Honneth acredita que pode ser possível encontrar uma via para outras diferenciações, quando se busca perceber os “tipos de perturbações” que impedem a ação humana. Cada expectativa malsucedida, deve ser analisada de acordo com a particularidade de cada caso, que, em linhas gerais, são para Honneth, divididas em dois tipos: expectativas instrumentais de êxito e expectativas normativas comportamentais. Segundo o autor:

Se ações orientadas ao êxito fracassam nas resistências com que se deparam imprevistamente no campo das tarefas a serem vencidas, então isso leva a perturbações “técnicas” no sentido mais amplo; em contrapartida, se as ações dirigidas por normas ricocheteiam em situações porque são infringidas as normas pressupostas como válidas, então isso nos leva a conflitos morais no mundo da vida social. (HONNETH, 2003, p.222).

Essa segunda parte de ações perturbadas é o que interessa a Honneth. Partindo do pressuposto de que os nossos sentimentos são reações diante do sucesso ou insucesso de nossas práticas, Honneth afirma que se pode, de maneira mais exata, entender, por exemplo, que as reações emotivas medem-se conforme a violação de uma norma, que refreia a ação. Destarte, diante da ação refreada, vivenciamos o deslocamento da atenção para as nossas próprias expectativas, tomando consciência de nossos sentimentos e das reações morais que impedem nossas ações.

As esferas de reconhecimento pressupõem, nesse sentido, tensões que podem desencadear conflitos sociais, sendo caracterizados como sociais no momento em que extrapolam os interesses individuais e ampliam-se de maneira generalizada. Honneth (2003), aponta que a negação do reconhecimento ao direito e à estima social possibilitam conflitos sociais, pois as experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como uma experiência compartilhada por outros sujeitos. O autor considera a luta social como um processo pautado por experiências morais vivenciadas coletivamente. Apresenta-a como um “[...] processo prático na qual as experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. ” (2003, p.257).

O modelo de luta social, definida pelo autor, contrapõe-se aos modelos estabelecidos pela teoria sociológica, pois, para Honneth, até então, as lutas sociais eram entendidas como determinadas por interesses gerais e utilitaristas. Assim, deve-se entender que seu conceito amplia a noção de conflito social, posto que a luta social se forma no quadro de uma experiência moral que procede da frustração de expectativas individuais e coletivas de reconhecimento. As expectativas são importantes porque estão vinculadas na psique à formação da identidade pessoal, deste modo as condições de formação retêm os padrões de reconhecimento de acordo com os quais um sujeito pode ser respeitado socialmente como autônomo e individualizado.

[...] se essas expectativas normativas são desapontadas pela sociedade, isto desencadeia exatamente o tipo de experiência moral que se expressa no sentimento de desrespeito. Sentimentos de lesão desta espécie só podem tornar-se base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articula-los num quadro de interpretação intersubjetivo que os comprova como típicos de um grupo inteiro. (HONNETH, 2003, p.258).

Considerando que haja uma experiência moral de desrespeito percebida pelo indivíduo como coletiva, o autor pressupõe que o surgimento dos movimentos sociais depende de uma semântica coletiva, ou seja, quando a experiência individual de lesão ou de sofrimento por falta de reconhecimento se estende a todo um grupo.

Ao apreender o processo de surgimento das lutas sociais estabelecendo uma relação entre as demandas coletivas e os sentimentos individuais, Honneth (2003) afirma que tal interpretação “socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum”, não implica, apenas, estabelecer padrões de reconhecimento, mas proporciona o entendimento da luta como um movimento em que os indivíduos são arrancados da situação paralisante de rebaixamento e colocados em uma autorrelação positiva (Cf. Honneth, 2003, p.259). A ação engajada coletivamente conduz à superação do estado de rebaixamento, portanto, o indivíduo em luta sente indiretamente o valor moral e social de si próprio. Outro elemento que o autor acrescenta, refere-se ao sentimento de solidariedade e estima mútua desencadeada pela ação coletiva de um grupo.

Para Honneth, a lógica das relações de reconhecimento deve ser considerada ao se observarem as lutas sociais, devendo fazer parte de um novo quadro explicativo para compreendê-las em sua formação. Analisar os conflitos e lutas por intermédio da luta moral por reconhecimento significa mudar nosso olhar diante do material de pesquisa histórico e

sociológico; nesse sentido, é preciso observar que as experiências morais de desrespeito e injustiça devem ser vistas como desencadeadoras de ações transformadoras e de como estas se desdobram nas relações de reconhecimento.

A luta por reconhecimento deve ser compreendida como “um quadro interpretativo crítico de processos de evolução social”, segundo Honneth (2003), tornando-se necessária uma justificação teórica do ponto de vista normativo pela qual deve-se guiar:

[...]descrever a história das lutas sociais como um processo gerido requer a antecipação de um estado último preliminar, de cujo ângulo de visão é possível uma classificação e avaliação dos fenômenos particulares ” (HONNETH, 2003, p. 269).

Segundo Honneth, o estado último, ou seja, um estado ideal de relações sociais de reconhecimento não pode ser esboçado somente com conceitos pertinentes a uma compreensão abstrata de moral, tornando-se necessário adotar um critério normativo que permita apontar uma direção evolutiva a título de antecipação hipotética de um estado último aproximado. A relação de reconhecimento pós-tradicional deve apresentar “[...]todos os pressupostos interativos que hoje precisam estar preenchidos para que os sujeitos se possam saber protegidos nas condições de autorrealização”. (HONNETH, 2003, p. 270).

Honneth apresenta, entretanto, uma teoria normativa que inverte o pressuposto kantiano, uma vez que este “não é capaz de identificar o fim da moral em seu todo nos objetivos concretos dos sujeitos humanos” (HONNETH, 2003, p.270). Nesse sentido, propõe uma relação entre moralidade e eticidade, inspirado na filosofia moral hegeliana e na ética antiga, de acordo com as quais a validade dos princípios morais universais deve se dar à luz das “concepções historicamente cambiantes da vida boa, isto é, das atitudes éticas” (HONNETH, 2003, p. 270). A eticidade refere-se, desse modo, no quadro de sua teoria, “[...] ao total das condições intersubjetivas das quais se pode demonstrar que servem à autorrealização individual na qualidade de pressupostos normativos”. (HONNETH, 2003, p.271 -272).

Para o autor, o fato de a possibilidade da autorrelação positiva ser dada pela experiência do reconhecimento é uma indicação de condições para autorrealização pessoal, no entanto, Honneth (2003) chama a atenção para o fato de que a liberdade da autorrealização é dependente de condições que não estão disponíveis para o sujeito, pois ele só pode obtê-la com o seu parceiro de interação. A questão central da contribuição de Honneth é o nexos por ele identificado entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio, que segundo o autor, resulta da “estrutura intersubjetiva da identidade pessoal”. Ou seja, os indivíduos

aprendem a referir-se a si mesmos como seres dotados de determinadas propriedades e capacidades a partir das experiências de reconhecimento: do amor, a partir do qual experimenta a autoconfiança; do reconhecimento jurídico, o autorrespeito e da solidariedade, a autoestima.

O autor conclui que estão esboçadas as condições para os critérios metodológicos de uma concepção formal de eticidade, como assinala a seguir:

De uma parte, os três padrões de reconhecimento, que de agora em diante devem ser considerados as outras tantas condições de uma autorrealização bem-sucedida, são, segundo a sua definição, abstratos ou formais o suficiente para não despertar a suspeita de incorporarem determinados ideais de vida; de outra parte, a exposição dessas três condições é, sob o ponto de vista do conteúdo, rica o suficiente para enunciar mais a respeito das estruturas universais de uma vida bem-sucedida do que está contido na mera referência à autodeterminação individual (HONNETH, 2003, p. 274).

Por meio das formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade constituem-se dispositivos de proteção intersubjetivos, assegurando liberdade interna e externa, dependentes de articulação e de realização espontânea de metas individuais de vida, mas, ao mesmo tempo, representam padrões de comportamentos universais, distintos de formas particulares de vida.

O segundo problema para pensar em uma metodologia para a teoria do reconhecimento, abarca a questão relativa às condições normativas de autorrealização no contexto histórico. Os três padrões de reconhecimento devem ser introduzidos historicamente:

[...] no sentido de que eles podem ser considerados elementos da eticidade somente no grau evolutivo mais elevado em cada caso: de que maneira devem se constituir os pressupostos intersubjetivos da possibilidade da autorrealização se mostra sempre sob as condições históricas de um presente que abriu desde o início a perspectiva de um aperfeiçoamento normativo das relações de reconhecimento (HONNETH, 2003, p.275).

Honneth (2003) pretende apresentar um modelo de eticidade que esteja ancorado no processo histórico, aberto às mudanças, mas que não perca seu teor normativo. Para Honneth, o aspecto da eticidade pós-tradicional deve ser analisada nas três esferas do reconhecimento. No que se refere ao reconhecimento do amor, o autor confere a esse sentimento uma passagem inalterada, ou seja, da sociedade tradicional para a pós-tradicional não identifica no amor um desenvolvimento normativo mais amplo, no entanto, torna-se possível pensar que as estruturas básicas invariantes podem ser desdobradas tanto “[...] mais indeformadas e espontâneas quanto

mais direitos partilham os parceiros que se deparam numa relação de amizade e amor”. (HONNETH, 2003, p. 276).

Na análise dos padrões do reconhecimento do direito, fica claro que os pressupostos jurídicos da autorrealização representam uma grandeza que se modificou na sociedade pós-tradicional, “[...] contendo um potencial moral capaz de um aumento tanto da universalidade quanto da sensibilidade para o contexto” (HONNETH, 2003, p.277). A esfera jurídica ganha destaque na teoria do reconhecimento de Honneth, pois o quadro ético do direito relaciona-se com a primeira esfera de reconhecimento, tornando-se um campo importante para assegurar a integridade pessoal na experiência do amor. Além disso, a relação jurídica também interfere nas condições de solidariedade, na medida em que estabelece limites na formação de valores da comunidade.

As condições morais do direito moderno asseguram o reconhecimento dos valores de uma comunidade, pois nele encontramos o princípio de igualização e de individualização no campo jurídico das sociedades pós-tradicionais.

Honneth afirma que as relações de reconhecimento de uma comunidade de valores devem coexistir com o padrão de reconhecimento do amor e do direito. Ao analisar a sociedade atual, verifica que as

[...] transformações socioestruturais nas sociedades desenvolvidas ampliaram objetivamente a tal ponto as possibilidades de autorrealização, que a experiência de uma diferença individual ou coletiva se converteu no impulso de uma série inteira de movimentos políticos. (HONNETH, 2003, p.280).

As reivindicações dos movimentos que surgem dentro desse contexto moderno, podem ser cumpridas a longo prazo, acarretando uma ampliação nas relações de solidariedade. Assim, define que os valores materiais devem ser introduzidos ao lado das formas de reconhecimento jurídico e do amor.

Honneth pretende fornecer uma gramática moral dos conflitos sociais, propondo, entretanto, uma maior flexibilidade, sem instituir quais tipos de práticas correspondem a cada uma das formas de interação. O diálogo honnethiano com as contribuições da psicanálise winnicottiana e da psicologia social de George Mead indicam uma preocupação em conferir uma dimensão objetiva à proposta hegeliana no sentido de tornar evidente um quadro estrutural fundado no tecido intersubjetivo das relações sociais, necessário à análise da sociedade.

Neste sentido, a teoria de Honneth delineia uma lógica concreta das formas de configuração social, pautada nas relações de reconhecimento intersubjetivas que podem auxiliar

na compreensão da dinâmica e experiências dos movimentos sociais para além do modelo que compreende os movimentos sociais guiados pela necessidade da superação das condições de classe. Segundo Melo (2014)¹⁷, Honneth avança na conexão entre os movimentos sociais e a experiência moral de desrespeito, sendo possível que a teoria do reconhecimento elucide os fundamentos de uma teoria social de teor normativo em que o conceito de luta social tenha como ponto de partida os sentimentos morais de injustiça.

Melo (2014) afirma que “[...] a teoria honnethiana da luta por reconhecimento procura reunir todos os pressupostos intersubjetivos que precisam então estar preenchidos para que os sujeitos possam assegurar processos exitosos de autorrealização[...]”. (2014, p.25)

A teoria do reconhecimento propõe compreender a gramática moral dos conflitos sociais, mas no caso deste trabalho pode na auxiliar a compreender os fundamentos dos conflitos existentes nas instituições escolares brasileiras. A ausência de uma discussão sobre as relações intersubjetivas constitutivas dos sujeitos, que sejam pautadas no reconhecimento do outro, suscita uma concepção de escola pautada na ideia de formação moldada exclusivamente pelo conhecimento cognitivo do mundo e das pessoas. Como Honneth ressalta, o reconhecimento deve se sustentar em uma confiança afetiva, que desencadeie uma relação prática do sujeito com o outro e consigo próprio, culminando numa construção positiva de si, a partir da relação com o outro.

Nessa acepção, ao se refletir sobre a história das relações sociais no Brasil marcadas pelo racismo, depara-se com o fato de que os conflitos sociais remontam à infração de regras universais de reconhecimento recíproco, o que justifica o recurso à teoria do reconhecimento para a interpretação dos conflitos históricos, inclusive étnico-raciais, na constituição do tecido social no Brasil. Ao se analisar as lutas dos negros na história do Brasil, encontramos uma motivação nas experiências do racismo pela busca de uma identidade étnica, individual e coletiva, em prol de uma regulação normativa e jurídica, que defina relações de reconhecimento mútuo capazes de garantir a universalização dos direitos sociais.

Honneth propõe uma nova abordagem para as lutas sociais, desvelando a gramática moral das lutas, como princípio norteador das ações individuais, ou seja, enquanto “[...]”

¹⁷ MELO, R. **Marx e Habermas: teoria crítica e os sentidos da emancipação**. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

horizonte das normas morais de ação, inseridas no cotidiano social”. (HONNETH, 2003, p. 262).

Assim como a sociedade, a escola brasileira é marcada por um processo de exclusão e de negação do reconhecimento dos valores de determinados grupos, particularmente dos negros, impedindo que o processo de constituição da subjetividades e identidades desses sujeitos esteja pautado na relação de construção de si a partir do outro, de uma autorrelação positiva de si e do outro, com vistas a uma construção coletiva da integridade pessoal de cada um. Por conseguinte, no próximo capítulo, será apresentada a história da escola brasileira e analisado em que medida o fundamento da teoria do reconhecimento pode ampliar as análises sobre as relações sociais construídas na sociedade brasileira, propondo um modelo explicativo sobre as experiências de desrespeito, de injustiça e de negação da identidade de grupos e indivíduos, particularmente da população negra brasileira.

2 O RACISMO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Na sociedade brasileira atual, a escola é um espaço em que permanecem formas de exclusão violentas e cruéis, sendo constantemente negado o reconhecimento a indivíduos e a grupos inteiros. Segundo Maria Cecília Cortez, o processo da história da educação no Brasil caracteriza-se pela seletividade e pela segregação, ora explícita, ora sutil e perversa. De acordo com a autora: “Como mostra Sérgio Buarque de Holanda, o outro lado da moeda da cordialidade brasileira é a violência pura e dura. Essa herança instaurou na escola uma tradição pertinaz e deixou marcas sobre a percepção da escola”. (CORTEZ, 2011, p. 304)

A história brasileira, cujo projeto de modernidade foi marcado pela estranha “[...] compatibilidade das aparências modernas com a permanência do substrato bárbaro”, conforme assinalara Roberto Schwarz (1997)¹⁸ e, na mesma direção de Sérgio Buarque de Holanda (1997)¹⁹, é preciso ressaltar que a extensão do modelo familista-patriarcal herdado do período colonial – com suas formas de autoridade, intimidade e informalidade – à esfera pública, contribuiu para a falta de amadurecimento político da população, dificultando muitas vezes a organização social e política de nosso povo, à medida que as questões da cidadania e da política se viram obscurecidas pelo personalismo das relações sociais. O traço cordial do homem brasileiro, resultante desse processo, ao contrário de envolver um padrão de civilidade, demonstra, alto poder coercitivo, abrindo caminho para a adesão irrefletida a ideias e projetos heterônomos e para a violência contra todo aquele que faz lembrar a ancestralidade afro-indígena.

A questão do racismo no Brasil encontra-se intimamente relacionada a todo esse processo, uma vez que se viu encoberta pela falsa cordialidade e pelo mito da democracia racial, mas que esconde a violência e a crueldade subjacentes, o que acabou dificultando a explicitação das desigualdades gritantes entre negros e brancos. A escola brasileira, por sua vez, que excluiu por séculos o negro do processo de formação escolar e, justamente por ser herdeira desse passado colonial bárbaro e de um projeto de modernidade incapaz de dirimir as desigualdades sociorraciais até hoje, tampouco tem conseguido enfrentar a questão do racismo, encontrando

¹⁸ SCHWARZ, Roberto. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

¹⁹ HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

dificuldades, por exemplo, em implementar a lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, a discussão sobre o racismo e a exclusão social merece, ainda hoje, um olhar atento e profundo, pois se o racismo no Brasil não foi enfrentado devidamente e continua a causar toda sorte de sofrimento, particularmente aos afrodescendentes em seu cotidiano, oriundo da desvalorização de si e de sua cultura, a escola, no Brasil, também não foi capaz de enfrentá-lo, incluindo temas e assuntos pertinentes a uma história que foi sistematicamente negada.

A escola, no Brasil, tampouco foi capaz de enfrentar o racismo, resistindo a incluir temas e assuntos pertinentes aos grupos excluídos da sociedade. Apesar da existência da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", não ocorreu, de fato, uma mudança real na escola. Com relação ao avanço legal referente às questões étnico-raciais e às discussões promovidas pelos movimentos sociais organizados, há que se considerar que tal tema, ao chegar à escola, enfrenta uma resistência ora aberta, ora sutil, muitas vezes imperceptível à própria comunidade escolar.

2.1. História da exclusão do negro da formação escolar e o racismo no Brasil

A abordagem da realidade racial brasileira apresenta marcos interpretativos importantes, sendo que um dos traços mais intrigantes é a ideologia do branqueamento. Os primeiros intérpretes tentaram responder a um projeto civilizatório que pressupunha tornar a sociedade brasileira – formada majoritariamente por negros e por mestiços nascidos sob a égide da escravidão – a mais próxima possível dos moldes do branco europeu.

O Brasil era um país miscigenado e foi considerado pelos teóricos dos séculos XIX e início do XX, um país em transição que passaria pelo cruzamento de raças até chegar ao modelo branco. A pretensão, dentro dessa perspectiva, era de assimilar o negro, ou melhor, eliminar os traços negros da nossa formação social.

Analisando o século XX, observam-se mudanças no tratamento crítico da questão racial no Brasil, pois, segundo Antônio Sérgio Guimarães (2003, p.101)²⁰ era necessário introduzir os negros nas análises sobre a interpretação do Brasil. A geração dos anos vinte inclui simbolicamente os negros em suas análises, sendo clara a participação e o combate dos movimentos negros da época, na medida em que estes estavam lutando para serem integrados à nação, uma luta que persiste até hoje.

Segundo Guimarães (2003), “[...] simbolicamente, os negros foram incorporados sim, por Freyre (1933), por Mário de Andrade (1944), pelos folcloristas, pelos modernistas”. (2003, p.101) A obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, publicada pela primeira vez em 1933, retrata exemplarmente as características desse período, ao ressaltar um modelo de mestiçagem e de cruzamento de raças permeados pelo ideário de tolerância e de intimidade que perpassaram e perpassam a sociabilidade brasileira. Apresenta a relação de dominação entre senhores e escravos como algo de natureza amorosa e cordial, descrevendo muitas vezes a barbárie como parte dessa relação de intimidade.

As vozes discordantes apresentaram a necessidade de romper com o modelo de compreensão da formação social do Brasil, analisado até então, e passam a reivindicar uma sociedade pluriétnica e plurirracial. Segundo Munanga (2008, p.85)²¹, a mestiçagem como parte intrínseca da formação da sociedade brasileira, seja na forma biológica ou na forma cultural, desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. O modelo social constituído pela hegemonia do modelo branco representou um verdadeiro etnocídio, ao tentar eliminar as diferenças para criar uma raça, uma verdadeira civilização brasileira, resultante da síntese de raças originais. Com a publicação de *O genocídio do Negro Brasileiro* (2016)²² de Abdias Nascimento, fica evidenciada a necessidade de construção da ideia de um Brasil plurirracial.

O debate sobre a questão racial no Brasil aponta para a necessidade de ampliar a discussão sobre o racismo no Brasil marcado, principalmente, pela ambiguidade na construção da identidade negra. Munanga (2008) confere ao mestiço o símbolo desta ambiguidade, “ele ‘é um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não

²⁰ GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com raça em Sociologia. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

²¹ MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

²² NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016

pertencer””. (MUNANGA, 2008, p.119). Para o autor, esta indefinição social, juntamente com o ideário de branqueamento dificultam que o indivíduo negro assuma a identidade negra.

As mudanças nas interpretações sobre a formação da sociedade brasileira, juntamente com as lutas dos negros e dos movimentos negros organizados, apresentam uma inserção da cultura do negro na sociedade brasileira, bem como na necessidade de entendê-la como culturalmente relevante para o entendimento da formação social no Brasil.

No que tange à educação, verifica-se, no cotidiano escolar, que permanecem o racismo e os mecanismos de exclusão do negro, mesmo diante das novas interpretações sobre a formação da sociedade brasileira. Somente com a Constituição de 1988, cem anos após a abolição, no processo de redemocratização do país, o debate ganha significado, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que “[...] reafirma a orientação de que os currículos escolares deveriam tratar da participação dos negros e dos indígenas na formação da sociedade brasileira”. (BAKKE, 2011, p. 9). Os debates que foram incorporadas na LDB de 1996, foram sistematizados com a lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A lei estabeleceu o ensino obrigatório nos estabelecimentos oficiais e particulares do ensino fundamental e médio, bem como determinou que o conteúdo programático, incluísse o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nos campos social, econômico e político. Além disso, indicou que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

O desenvolvimento existente sobre políticas públicas que tocam na questão racial e o avanço na área da educação, culminando na lei 10.639, no Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP de 10/05/2004²³, na Resolução 1 de 17 de junho de 2004²⁴, e no Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03, em 2009, e outras políticas públicas existentes nos últimos anos, não resultam, necessariamente, em uma mudança no cotidiano escolar.

²³ Relatório do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a lei 10.639/03 e estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

²⁴ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Pode-se constatar que se impõe, na educação brasileira, a negação dos direitos dos negros, garantido pelo silenciamento sobre as relações raciais no Brasil e sobre a história dos negros, que representam uma parcela significativa da população brasileira. A questão da cultura e da história dos afrodescendentes não foi pensada como elemento importante para a formação dos estudantes nas escolas brasileiras, assim prevalece na educação a necessidade de instrumentalização de uma cultura elitista voltada para a promoção e a ascensão social.

Ao se verificar a história da educação brasileira, nota-se a proibição da escolarização dos negros escravizados, bem como a resistência à incorporação dos negros libertos às poucas aulas públicas oferecidas no Império. Os fatores oficiais que impediam o ingresso de negros cativos ou libertos não eram os únicos elementos que sustentavam a exclusão, mas outros aspectos não oficiais já apontavam mecanismos de segregação da população negra. Segundo Machado²⁵, a sociedade negava constantemente o acesso dos negros à escola, pois, segundo a análise empreendida sobre os relatórios de Instrução Pública de São Paulo²⁶, há uma clara prescrição sobre a interdição aos escravizados de frequentarem a escola. No caso dos libertos, somente lhes era permitido o acesso a ela se comprovassem sua condição de livres, o que não era uma tarefa fácil para os pais que viviam sob a tutela de um senhor. O relatório do professor José Rohmens demonstra os meios que iam além da legislação, no que se refere às barreiras imposta à instrução dos negros. Afirma o documento que:

[...]os negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres matriculão-se mas não frequentão a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar nelas os vícios que se acham contaminados; ensinado aos outros as práticas e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem [...] Para estes devião haver escolas a parte (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública. 1838, p.48). (BARROS, 2005²⁷ apud MACHADO, 2009, p.30).

Tal processo excludente continuou após a libertação dos escravizados. Os discursos sobre a presença do negro nas instituições, particularmente na escola, apresentavam várias

²⁵ MACHADO, C. E. D. **População Negra e a Escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

²⁶ A Constituição de 1824 estabelecia que a educação de ensino superior ficaria a cargo do Império, enquanto o ensino do primário, secundário e profissional, sob a condução de cada província do império. Infere-se que o modelo de exclusão adotado em São Paulo não se diferenciava dos modelos de outras províncias.

²⁷ BARROS, S.A.P. de. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)**, 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

nuanças, oscilando entre um modelo que recusava a entrada do negro, e a busca de soluções e “alternativas” para as instituições perante a presença “perturbadora” do negro.

Após a libertação dos escravizados, permanecia uma narrativa que considerava a inclusão dos negros como um elemento desestabilizador das instituições sociais do país. Como foi assinalado por Souza (2015):

Só tendo em mente esse temor da entrada dos negros na escola, temor que se generalizou para com toda a população pobre, é que é possível entender o ceticismo e a timidez que acompanharam as reformas educacionais do Império até depois da República. A recusa ao simples letramento e o temor da formação da opinião pública, desde as discussões que antecederam a Reforma Saraiva, no final do Império, por exemplo, assumiu a forma do argumento de ‘que, se a alfabetização fosse condição necessária, mas não suficiente para formar o cidadão, não deveria nem mesmo ser tentada’. (SOUZA, 2015, p. 267).

Por outro lado, apareciam teses e ideias que não poderiam negar a presença dos negros e mestiços em nossa sociedade e na escola. Souza (2015) afirma que escritores, educadores, higienistas e psiquiatras tentavam buscar fórmulas para compreender a entrada da massa de negros e pardos que tomavam as cidades, adotando o discurso do embranquecimento como uma estratégia de impedir a falência do país.

No final do século XIX e início do século XX, havia uma clara consciência de que o processo de mestiçagem tinha o sentido de anular a superioridade numérica dos negros e que em alguns séculos poderíamos branquear o Brasil, pois o “elemento superior” prevaleceria. Já nos anos de 1930, o eixo do debate se altera, a mestiçagem torna-se algo positivo para o país, pois há a formação de um povo com heranças importantes das três raças. Passou-se a se exaltar a harmonia social e a convivência pacífica entre os grupos de camadas sociais distintas e entre os diversos grupos étnicos que compunham a sociedade brasileira. Como afirma Ortiz (1985)²⁸ “[...]a ideologia do sincretismo exprime um universo isento de contradições, uma vez que a síntese oriunda do contato cultural transcende as divergências reais que porventura possam existir.”(1985,p.41)

A mestiçagem que apresentava um aspecto negativo e se constituía em um infortúnio, a partir dos anos de 1920, diante do clima internacional de instabilidade no período entre guerras,

²⁸ ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

passou a assumir um aspecto positivo e foi considerada como uma característica singular do Brasil, uma marca de uma possível “promessa”. (SCHWARCZ, 2012, p. 44).

A mudança no tratamento crítico que vai se configurando na sociedade brasileira, após a abolição, não significou uma mudança na situação econômica de negros e mestiços, uma vez que esses continuaram em posições subalternas. No que se refere ao racismo e ao preconceito, o negro formalmente livre, ainda sofria com representações sociais advindas do período escravocrata.

Enfim, as novas condições econômicas e políticas não modificaram as rejeições impostas pela sociedade brasileira aos negros, levando-os a buscar estratégias de valorização por meio da educação. Um exemplo disso pode ser verificado nos anos de 1930, quando a Frente Negra Brasileira propôs, segundo Petrônio Domingues²⁹, educar os negros, sendo que o sentido dado ao termo “educação” referia-se ao ensino formal e à formação cultural e moral do indivíduo, acreditando ser este um instrumento que possibilitaria a inserção do negro na sociedade. Ou seja, se fossem educados e instruídos, seriam respeitados, pois a educação teria o poder de abolir o preconceito racial. Domingues, apoiando-se nos discursos apresentados em *A Voz da Raça*, jornal da Frente Negra Brasileira, evidencia a importância dada à instrução e à educação como instrumentos que reverteriam a herança da escravidão, possibilitando o exercício da cidadania no mundo moderno. O negro adquirindo cultura poderia vencer.

A orientação a ser oferecida aos alunos, jovens, adultos e crianças, era de cunho nacionalista, tendo em vista as inúmeras comemorações em eventos patrióticos. Apesar de prevalecer o entendimento de que o acesso à cultura – no caso, a cultura oficial, elitista e branca – daria a possibilidade de inserção do negro, emergiu, ainda que de modo incipiente, uma visão crítica do sistema de ensino.

Ainda que de maneira embrionária, as lideranças frentenegrinas começaram a desenvolver um posicionamento crítico em face do sistema de ensino, quer no que dizia respeito ao modo como os professores e a escola tratavam os alunos negros, quer em relação aos conteúdos escolares. Olímpio Moreira da Silva denunciava a existência de “grupos escolares” que aceitavam os negros porque eram obrigados, porém seus professores procuravam “menosprezar a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para que não aprendam e os pais, pobres e desacomodados pelo

²⁹ DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.39, p. 517-534, set./dez. 2008, p.521. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008>. Acesso em: 13 Mar. 2017.

pouco desenvolvimento dos filhos, resolvem tirá-los" (A Voz da Raça, 17 fev. 1934, p. 2). Em outro momento, Moreira da Silva voltava a atacar os professores que tratavam os alunos negros de forma diferenciada: "Pois bem, se o indivíduo não está em condições de ensinar o negro, é conveniente que deixe a sua cadeira a outro que o suporte, pois o governo paga aos mestres para ensinar as crianças e não para ensinar as crianças brancas" (A Voz da Raça, 17 mar. 1934, p. 4). Ao referir-se à história do "filho inteligente" de um "patrício negro", Castelo Alves contava que ele "ia mal amparado pela escola porque a sua professora declarara em plena classe que 'negro com ela não aprende' como se o negro freqüentando uma escola pública pedisse uma escola" (A Voz da Raça, 6 maio 1933, p.2). (DOMINGUES, 2008, p.527).

A Frente Negra Brasileira revelava que as escolas eram pouco receptivas aos alunos negros, além de “envenenarem” esse alunado com um conteúdo didático marcadamente elitista, adotando um discurso falsamente benevolente:

Na opinião de José Bueno Feliciano, "o sentimentalismo envenenado" das escolas, "com as suas referências mais ou menos tolas ao 'pretinho Benedito', com os seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, têm dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos". Para alterar essa situação, Bueno Feliciano desafiava os "caluniadores" a "consultar os documentos" históricos (A Voz da Raça, 24 jun. 1933, p. 4). Em diversos momentos, as lideranças fretenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil. (DOMINGUES, 2008, p. 528).

Diante da posição adotada pela Frente Negra Brasileira, observa-se uma visão crítica em relação à falta de políticas públicas educacionais voltadas à população negra, baseada em uma pesquisa histórica documental e não ideologicamente enviesada. No entanto, não se desenvolveu de maneira sistemática um pensar pedagógico que rompesse com as propostas educacionais elitistas e que enfrentasse o racismo estrutural da sociedade.

No Brasil, a educação voltada para a população excluída da escola terá contornos mais definidos após o processo de redemocratização em 1943, mas como foi ressaltado, a questão racial ficou diluída na discussão de classes, elemento primordial para os movimentos de educação do período. Segundo Vanilda Paiva (2015)³⁰, as esquerdas organizaram atividades educativas, dando lugar aos Centros de Cultura Popular, universidades populares e partidos que se mobilizaram e até mesmo os serviços oficiais dos estados no sentido de organizar a educação

³⁰ PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2015.

de adultos e de difundir a cultura por intermédio da arte e da cultura popular. Podemos considerar que no período de 1950 até 1964, a questão da necessidade de educação de adultos e a educação popular tornou-se uma bandeira importante no campo político.

No entanto, vale destacar que projetos oficiais e projetos populares atuam com várias interrupções. A partir de 1958 no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, patrocinado por entidades públicas e privadas, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, foram estabelecidas diretrizes que apresentavam as influências do pensamento teórico do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em uma nova corrente pedagógica. O Congresso, segundo Paiva (2015), constituiu-se em um palco que nos ofereceu a oportunidade de presenciar a transformação do pensamento pedagógico no Brasil. As novas ideias na educação, que apresentavam uma renovação de métodos e práticas pedagógicas, tinham como fundamento uma nova concepção do analfabeto, apresentando-o como capaz e produtivo e valorizando todo o arcabouço cultural que ele tinha.

Deve-se salientar que as novas discussões sobre um modelo educacional vinculado ao contexto histórico e preocupado com os aspectos internos do processo educativo, ganharam contornos mais avançados a partir da teorização de Paulo Freire. A proposta educacional de Freire, que distingue a educação bancária da educação dialógica e emancipatória, representou um avanço significativo em relação aos modelos educacionais presentes na história brasileira, pois conferiu à cultura popular e às classes menos favorecidas um papel central para a discussão de um projeto educacional.

O projeto de Paulo Freire ressaltava a violência e o autoritarismo da sociedade brasileira, portanto um processo histórico de desumanização, o que implicava a negação da vocação do homem, ou seja, a de humanizar-se. Para Freire (2005)³¹, havia a necessidade de uma educação que conduzisse à humanização do ser, isto é que desencadeasse um processo de desalienação, por meio da afirmação de homens como pessoas, tornando-os “seres para si”.

O significado desta proposta educacional apresenta, de maneira mais clara, uma pedagogia que denuncia o processo de opressão na sociedade, permitindo que o oprimido entenda a sua aderência ao opressor, que o impossibilita de ter acesso à consciência de si como pessoa e à consciência de classe. Há, segundo Freire, uma necessidade concreta de superação

³¹ FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

da opressão, mas compreender não é condição suficiente para a libertação, os oprimidos devem engajar-se na superação da relação com o opressor.

Vale dizer, pois que reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a sua contradição em que se acham, quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se. (FREIRE, 2005, p. 39).

A proposta de educação/formação da consciência de Freire pauta-se na relação dialética intersubjetiva, em que a formação se dá a partir da relação de interdependência entre os homens. “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração”. (FREIRE, 2005, p. 41). O que Freire salienta é a necessidade de uma educação, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. Na sociedade brasileira, fundada em relações de dominação violenta e de exploração, houve muito pouco espaço para o reconhecimento do outro. “É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como força de imersão das consciências”. (FREIRE, 2005, p.42). O autor ainda acrescenta:

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca (FREIRE, 2005, p. 50).

Nesse processo de imersão em uma realidade opressora, Freire propõe que, somente os oprimidos, libertando-se, possam libertar os opressores do processo de desumanização. A libertação, para o autor, não é a “não é autolibertação –ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 2005, p.60). A libertação dá-se no diálogo, pois por intermédio da educação libertadora, na reflexão e na ação em comum, se descobrem humanos. A busca da libertação é engajamento, é compreender o ser com o mundo e não no mundo.

A proposta de Freire foi proibida com o Golpe Militar em 1964, momento em que vivenciamos um processo de recuo na política educacional brasileira. Mas, como afirma Freire, “[...] os recuos não detêm a transição. Os recuos não são um trânsito para trás. Retardam-no ou

destorcem-no” (FREIRE, 2009, p.56). Salienta-se essa passagem, pois, mesmo com a proibição da teoria e prática pedagógica libertárias de Paulo Freire, suas propostas não foram esquecidas, retornando com força nos anos de 1980, tanto nos movimentos populares, movimentos sociais, como nas discussões na academia, agências civis de educadores e no ensino oficial.

Nas décadas de 1960 e 1970, enquanto no Brasil havia um regime ditatorial, no mundo, experienciava-se a presença de importantes movimentos sociais e culturais, como a luta pelos direitos civis nos EUA, as lutas estudantis pela democratização das universidades e o processo de descolonização da África. Enquanto neste país vivia-se um governo de exceção, o momento global era de intensa rediscussão dos modelos políticos, sociais e culturais vigentes, ficando a sociedade brasileira em descompasso com os movimentos de liberalização dos costumes e de democratização das relações sociais, embora não tenha ficado inteiramente apartada das discussões propostas pelos movimentos que explodiam no mundo.

No final dos anos de 1970, discute-se, no campo educacional, a pedagogia tecnicista, dominante nas reformas educacionais empreendidas pela ditadura militar. Para Saviani, baseada

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 379)³².

O exame da concepção oficial do período da ditadura conduz a uma crítica à educação dominante, colocando em foco a análise e discussão do modelo da educação reprodutivista. O período fica marcado por mobilizações de educadores e pela circulação de novas ideias pedagógicas.

Dentre os diversos movimentos existentes no âmbito do debate educacional, pretendemos destacar duas direções no campo da educação, que fazem a discussão avançar e que ganham contornos bem nítidos nos anos de 1980 no Brasil.

O primeiro movimento diz respeito à influência da perspectiva da pedagogia crítica, resultante da rediscussão da educação nos EUA empreendida pelo teórico Giroux, fundamentada pela teoria crítica e pelas propostas de Paulo Freire. O segundo movimento é a

³² SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

discussão de uma educação étnico-racial proposta pelo movimento negro, desencadeada principalmente pelo Movimento Negro Unificado e por intelectuais como Abdias do Nascimento.

A pedagogia crítica aponta para uma redefinição da sociedade, do papel das mulheres, negros e do povo, que acabam introduzindo no campo da educação uma mudança de perspectiva, no que se refere à posição do sujeito no processo de escolarização. Inicia-se uma discussão que promove uma pedagogia problematizadora da diferença e da diversidade. Uma pedagogia que combate o modelo cultural branco, machista, heterossexual, cristão e ocidental e que tem como ponto de partida as relações materiais e globais de opressão para que haja a construção de uma política emancipatória, de modo a aprofundar e estender os debates existentes sobre o multiculturalismo, pedagogia e transformação social. (MCLAREN, 1997, p.61).

Essa perspectiva pedagógica procura empreender estudos para superar a compreensão da escola como instituição como reprodutora da lógica da dominação, assim busca superar os limites das teorias da reprodução iniciando estudos sobre conflitos e resistências presentes nas complexas relações entre a escola e a sociedade dominante. O desenvolvimento desses estudos nos EUA, principalmente os estudos de Henry Giroux, marcam as perspectivas de uma pedagogia crítica, vinculada às preocupações suscitadas pelos dilemas vivenciados com a globalização e as implicações para a construção da subjetividade e identidade de uma cultura global dominante, com fortes tendências à padronização, rotinização e eficiência.

Giroux e Peter McLaren representam uma corrente importante da pedagogia de resistência e de transformação, ao proporem um modelo que combate o padrão cultural branco, machista, heterossexual, cristão e ocidental e que tem como ponto de partida as relações materiais e globais de opressão para que haja a construção de uma política emancipatória, problematizadora da diferença e da diversidade, de modo a aprofundar e estender os debates existentes sobre o multiculturalismo, pedagogia e transformação social (MCLAREN, 1997, p.61).

A perspectiva da pedagogia crítica avança no sentido de compreender, segundo McLaren (1997):

[...] a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as

relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (1997, p.123)

Segundo McLaren (1997), deve-se atentar para a visão liberal de cultura, apresentando os sujeitos como cidadãos descorporificados e cujas diferenças são diluídas num todo homogeneizante. Ao contrário dessa concepção de cultura, como sugere o autor, não se pode perder de vista as relações de poder, os privilégios e hierarquias nas sociedades ocidentais, que conferem ao branco um *status* privilegiado.

A pedagogia crítica propõe o desvelamento dos mecanismos de dominação na sociedade, bem como a necessidade de oferecer aos educadores e educadoras os meios para problematizar a questão da diferença e da diversidade de modo a aprofundar os debates sobre o reconhecimento de identidades negadas na sociedade massificadora.

O debate e discussões sobre as diferenças, portanto, permitiram que a pedagogia crítica propusesse uma abordagem que considerasse a questão das relações de poder, das construções históricas da linguagem e dos conceitos, analisando o papel que “[...] a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”. (MCLAREN, 1997, p.122).

A diferença é vista como um produto da história e a educação como o campo de uma linguagem que permita criticar e mudar as práticas culturais dominantes e trabalhar com a perspectiva de culturas e de identidades forjadas no conflito. Nesse sentido, cabe ressaltar a natureza mutável das identidades e do trabalho com identidade de fronteiras fluidas e abertas. O que está em jogo, é uma “[...] virada crítica rumo à linguagem” (GIROUX, 2003, p.76), desafiando o logocentrismo ocidental e analisando como os códigos constroem condições de opressão e tomam os textos como recursos pedagógicos para a construção de novas narrativas e identidades, cuja finalidade é permitir ao indivíduo uma leitura das relações e hierarquias construídas, das relações de poder e da possibilidade de dar voz às narrativas silenciadas.

O segundo movimento, que terá grande significado para a educação e para a discussão aprofundada sobre a questão étnico-racial, está vinculado ao Movimento Negro Unificado. Os movimentos existentes em outros países culminaram no fortalecimento do movimento negro no Brasil e na criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado. Segundo Bakke (2011, p.

8)³³, no campo do pensamento educacional, o Movimento Negro Unificado contribuiu para se pensar em um processo de inserção a partir da autoafirmação da negritude.

Além de movimentos sociais e culturais que começavam a focar o racismo e o negro na sociedade brasileira, afirmando a sua identidade, a obra de Abdias do Nascimento *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* é um estudo importante no campo da discussão sobre o negro, que denuncia a situação dos afrodescendentes no Brasil, bem como o processo de embranquecimento da cultura brasileira.

Para o autor, a escola era responsável pela reprodução das desigualdades raciais. A escola brasileira pregou e prega uma educação formal pautada pelo embranquecimento cultural, pelo eurocentrismo, e posteriormente pelo domínio cultural estadunidense, ao mesmo tempo em que desqualifica a África e inferioriza os negros, quer sejam brasileiros, quer sejam africanos ou estadunidenses. Conforme Abdias do Nascimento (2016):

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvia Romero constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (2016, p. 113).

³³ BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Outro dado significativo, é a proposta apresentada por Nascimento na FESTAC 77 (Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas³⁴), recomendando ao governo brasileiro que:

- a) permita e promova a livre pesquisa e aberta discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social, religioso, político, cultural e artístico.
- b) promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior;
- c) inclua informações válidas com referência aos brasileiros de origem africana em todos os censos demográficos, assim como em outros censos tais como: natalidade e morte, casamento, crime, educação, participação na renda, emprego, mobilidade social, desemprego, saúde, emigração e imigração.
- d) demonstre seu muito autoproclamado interesse e amizade à África independente, concedendo ativo apoio material, político e diplomático aos legítimos movimentos de liberação de Zimbábue, Namíbia e África do Sul. (NASCIMENTO, 2016, p. 38).

Nesse período, deve-se ressaltar o pensador Clóvis Moura, importante intérprete da sociedade brasileira, que buscou aprofundar-se sobre o assunto: a luta dos escravos contra o cativeiro. Em seu primeiro livro de 1959, *Rebeliões da Senzala*, já revela, no título, a contraposição à *Casa Grande e Senzala*, de Freyre, ao destacar a resistência na senzala à escravidão no Brasil. Em fins da década de 1970 e início da década de 1980, Moura se aproxima de setores do Movimento Negro, sobretudo o Movimento Negro Unificado (MNU), destacando-se como militante, e ao mesmo tempo como intelectual com a publicação dos livros *Sociologia do Negro Brasileiro* (1988)³⁵ e *Dialética Radical do Brasil Negro* (1994)³⁶.

Em a *Dialética Radical do Brasil Negro*, Clóvis Moura apresenta o período colonial brasileiro inserido no contexto do capitalismo comercial, existe uma dinâmica interna nessa sociedade constituída por escravizados e senhores, sendo que as revoltas dos escravizados, compreendendo-se essa ação permanente como "quilombagem", dinamizou o período do escravismo pleno. Por sua vez, com as mudanças do processo de trabalho escravo ao trabalho assalariado livre e com as mudanças econômicas e tecnológicas, o modelo arcaico ainda está presente nesse processo de modernização. Segundo Moura, “[...] mais uma vez o moderno prestava serviços ao arcaico” (1994, p. 62). Na transição para o trabalho livre assalariado, a sociedade brasileira torna-se complexa, sobretudo no que tange ao racismo, que inventado pela elite branca brasileira, penetrou como ideário no seio da classe trabalhadora. A sociedade ao tornar o escravizado em liberto, não o tornava livre, pois a “[...] sociedade escravista perpetuou

³⁴ Festac realizado em Lagos, na Nigéria, entre 15 de janeiro a 12 de fevereiro de 1977.

³⁵ MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

³⁶ MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

no ex-escravo as marcas de sua antiga condição servil” (MOURA, 1994, p. 152). Portanto, diante de uma sociedade classista e racista, cabe ao negro o papel potencialmente revolucionário de explicitar uma das mais efetivas contradições da modernidade brasileira: o mito da democracia racial.

Um dos aspectos importantes, destacado por Moura, na última parte da obra *Dialética Radical do Brasil Negro*, é a análise de como as culturas africanas, transformaram-se, no Brasil, em uma cultura de resistência. Demonstrou como os negros, ao chegarem ao Brasil, traziam, individualmente ou em grupo, hábitos e costumes diferentes, que se manifestavam na dinâmica da colônia, motivo que levava o colonizador a não permitir a proximidade de negros de uma mesma nação. Moura afirmou que tal fato dificultou a organização e luta dos escravizados, mas enfatizou que tal processo desencadeou um código de linguagem alternativo peculiar, posto que os escravizados “[...] procuravam autopreservar-se e neste sentido elaboravam diversas estratégias que serviam como mecanismos defensivos contra a ordem escravista e os seus mecanismos de contenção social” (MOURA, 1994, p. 180). O negro transformou os padrões culturais em uma cultura de resistência social.

Verifica-se, portanto que, nos anos 1970, alguns setores, como o movimento negro e alguns intelectuais, começam a rediscutir a cultura africana, afro-brasileira e a questão do negro no Brasil. As questões do racismo e da raça adquirem novos contornos em relação ao que prevalecera até então, passando a ser rediscutida a questão da história do Brasil com um olhar voltado para a inserção do negro e da cultura negra na sociedade brasileira, além de se recolocar em pauta a formação e a concepção da identidade negra.

Apesar do avanço nos debates sobre a temática étnico-racial, as marcas da sociedade racista tornam-se evidentes no cotidiano escolar.

Nas pesquisas e intervenções, nas escolas, realizadas pelo grupo de pesquisa *Hip-hop e Culturas Afro-brasileiras na Educação*, verificou-se que as resistências manifestam-se de diversas formas. Em primeiro lugar, existe o conhecimento sobre a existência da lei 10.639/03, mas os professores não desenvolvem projetos ou atividades que apontem para a discussão das relações étnico-raciais em suas aulas ou no espaço escolar.

No trabalho realizado nas escolas pelo grupo de pesquisa (2011-2014), de onde nasceu o trabalho de campo aqui apresentado, em vários momentos, apenas uma pequena parcela do corpo docente demonstrou interesse em fazer parte do projeto e realizar a docência compartilhada.

Nas escolas pesquisadas, observou-se uma abordagem incipiente sobre os aspectos históricos e culturais da comunidade negra, ou quando muito o tratamento de tais questões restringia-se à comemoração de datas específicas, como o 13 de maio ou 20 de novembro. Além disso, os elementos da cultura negra tendem a ser concebidos como exóticos, quando não de maneira a reforçar estereótipos e imagens preconceituosas. Tal modelo escolar, que se perpetua até hoje, incide sobre os sujeitos afrodescendentes que vivem em meio à constante negação de seus valores, de sua cultura, de sua cidadania, sendo-lhe infligida uma violência cotidiana.

Uma reação importante a ser destacada, no caso de uma escola pública municipal de São Paulo, que faz parte do atual projeto³⁷ do grupo de pesquisa, diz respeito ao acirramento das posições da comunidade escolar diante do ensino da cultura afro-brasileira. Encontramos tais características na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Saturnino Pereira” que faz parceria com o grupo de pesquisadores da FEUSP, coordenado pela Profa. Dra. Mônica Teixeira do Amaral. A atuação dos pesquisadores, que exercem atividades desde 2014 nesta instituição, dá-se, em sala de aula, por meio do que chamamos de docência compartilhada, na formação com docentes nas reuniões pedagógicas, e na formação com as coordenadoras da instituição. As oficinas abarcam discussões sobre a cultura contemporânea das comunidades juvenis da periferia e culturas ancestrais, ambas com os traços da ancestralidade negra. O trabalho, realizado em vários âmbitos da escola e por um período de três anos, desencadeou uma discussão ampla sobre a questão étnico-racial. Os professores que não atuam diretamente nas oficinas do projeto foram, de algum modo, afetados pelas práticas realizadas na escola, pelas discussões em reuniões ou pelos debates realizados pelos alunos. Diante desse contexto, alguns membros da comunidade escolar aproximaram-se do tema e participaram das discussões, no entanto, verificou-se um movimento oposto de negação da temática por parte de outros professores de maneira radical. Algumas polêmicas extrapolaram os muros da escola e chegaram às redes sociais, com debates que negavam a importância da cultura e da afirmação da identidade negra. Outras formas de resistência se apresentaram por meio do silenciamento de professores nas reuniões e da recusa em discutir qualquer temática racial em sala de aula, sem adotar um embate de ideias de maneira explícita nas discussões em grupo.

Os diferentes modos de operar a reprodução dos modelos de racismo nas escolas é uma demonstração de que existe um ajustamento nas instituições que permite a continuidade do preconceito e do racismo de maneira camuflada e atualizada, de forma a garantir que

³⁷ Projeto de Políticas Públicas: O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras (2015/50120-8), coordenado pela Profa Dra Mônica do Amaral.

comportamentos discriminatórios se mantenham nas instituições públicas. Dentro da escola, verificamos ações discriminatórias, tanto no âmbito da atuação privada, quanto da intervenção pública, impedindo o acesso igualitário de diferentes grupos raciais à estrutura institucional.

O racismo institucional, apesar de difícil detecção, produz resultados raciais injustos nas escolas. Tal mecanismo, por um lado, é sustentado por um sistema de crença e valores permanentes na instituição e, por outro lado, pela estrutura de funcionamento da mesma que impede, muitas vezes, a entrada de pessoas de grupos historicamente excluídos ou mesmo a permanência desses mesmos indivíduos.

Uma das evidências do racismo institucional é fornecido pelo sistema de crenças, presente na ação de toda a comunidade escolar, valores que pressupõem a inferioridade do negro, implicando em ações, o tempo todo, corretivas do comportamento, da cultura e do corpo do estudante negro. A comunidade escolar, mesmo procurando não reproduzir um sistema de crenças racistas, é incapaz de oferecer um tratamento adequado ao indivíduo negro. Portanto, a escola ao acreditar em sua prática “desracializada”, põe em prática um sistema de crenças discriminatórias e produz estruturalmente resultados racistas. Apesar de se sustentar um discurso na escola contrário a práticas discriminatórias, a mesma tende a apresentar o aluno negro como um ser inadequado, em todas as suas dimensões. A legitimidade que a escola oferece ao sistema racista se dá por seu próprio modo de funcionamento e estruturação, que induz à segregação e marginalização de grupos e indivíduos negros.

O racismo institucional incapacita a escola de intervir adequadamente nas diferenças, posto que a instituição não percebe o racismo na própria estrutura e valores, acreditando justamente que o seu funcionamento opõe-se à reprodução de mecanismos hostis, intolerantes e violentos.

No entanto, a tentativa de impedir um resultado racista da escola pressupõe mudanças estruturais nessas instituições. O debate sobre a afirmação da identidade do negro e da cultura africana e afro-brasileira existente nos movimentos sociais e na academia, encontra, ainda, pouco espaço no universo da educação institucionalizada, mas não podemos negar que ao colocar a necessidade da educação étnico-racial em termos da lei, ocorreu uma ampliação do debate, até então restrito a alguns grupos.

No entanto, mais uma vez na história do Brasil, vive-se um processo de recuo. As políticas e as legislações que representavam um avanço no âmbito social e político e na área da educação estão sendo solapadas pela ruptura institucional ocorrida em 2016, com o golpe

jurídico que depôs o governo eleito da presidenta Dilma Rousseff, impondo ao país um novo governo não referendado por eleições. Em todos os campos, evidencia-se um empreendimento que busca desconstruir os avanços conquistados pela Constituição de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases de 9394 de 20 de dezembro de 1996, bem como as leis complementares, como a 10.639/03 e 11.645/08. A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera significativamente, dentre outros, o artigo 26 da LDB 9394/96 que dispõe sobre o currículo de educação infantil, fundamental e médio, retirando a obrigatoriedade do ensino do estudo da História da África e dos africanos e de diferentes aspectos das culturas afro-brasileiras.³⁸

A legislação que exigiu o reconhecimento das lutas dos movimentos sociais, de grupos que reivindicam o reconhecimento dos valores da população negra e a ressignificação da história e da construção da identidade da população brasileira sofreu um golpe, implicando um retrocesso na reconstrução democrática de novas relações sociorraciais. Por outro lado, não se pode negar que as legislações, que até então ofereciam sustentação e reforço para a luta do reconhecimento da diversidade étnico-racial no país, ampliou a discussão para além do campo dos movimentos sociais organizados, atingindo as comunidades escolares, o que representou um avanço ainda que estas apresentassem resistências diante da proposta de uma nova configuração curricular. De alguma forma, o tema foi colocado para uma parcela ampla da comunidade escolar, o que não resultou em uma imediata adesão, mas impôs um debate, gerando incômodos e a necessidade de se fazer algo a respeito da questão racial. A questão étnico-racial foi colocada em pauta, instaurando um conflito na escola. Nesse processo

³⁸ A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A lei apresenta a proposta de uma educação voltada para a formação para o trabalho, com domínio de princípios técnicos. A nova redação do artigo 24 da Lei 9394/96 estabelecida pela Lei 13.415/17 apresenta nova carga horária mínima anual para a educação básica, sendo que vários processos formativos no mercado de trabalho poderão constar na carga horária do aluno, como por exemplo experiência de trabalho; ensino à distância; cursos oferecidos por centros e programas ocupacionais. No artigo 3º da Lei 9394/96 passa a vigorar acrescida do artigo 35-A da Lei 13.415/17 acrescenta que a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Neste caso, estabelece que somente as disciplinas obrigatórias serão Matemática e Língua Portuguesa, em seguida determina que Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia serão componentes da Base Nacional Comum Curricular, com obrigatoriedade apenas como estudos e práticas. Devemos ressaltar que a parte diversificada do currículo, só poderá ser alterada mediante aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação, conforme o artigo 26 da lei. Há claramente uma diluição dos componentes curriculares voltados para a formação integral e crítica e uma preponderância do caráter técnico voltado ao mercado de trabalho.

vivenciado pela instituição desencadeará, necessariamente, uma transformação nas ações da comunidade escolar. Tal fato não nos autoriza a concluir que tipo de alterações a escola irá sofrer, mas permite vislumbrar que se ilumina questões sobre as relações racistas e sobre as estruturas hierarquizadoras e violentas da escola.

3 A PESQUISA EM SALA DE AULA: TRABALHO DAS OFICINAS

As atividades das oficinas descritas nos próximos capítulos foram desenvolvidas na Escola de Aplicação da USP. Os trabalhos foram pensados a partir de reuniões realizadas com a professora Adriana Sesti, da disciplina de geografia, juntamente com as pesquisadoras Érika da Silva Brito e Gisely Cristina dos Santos do grupo *Hip-hop e Culturas Afro-brasileiras na Educação*, coordenado pela Profa. Dra. Mônica G. T. do Amaral, da Faculdade de Educação da USP. A equipe de bolsistas de geografia, Fabiana Gonçalves P. L. Ribeiro, Thiago e Leandro, vinculados ao PIBID³⁹ atuaram conosco, no entanto a reunião da Profa. Adriana Sesti com os bolsistas era realizada em momento distinto.

A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (EA-USP) apresenta um corpo docente com regime de trabalho de 40 horas semanais⁴⁰, portanto, diferenciado das demais redes municipal e estadual de São Paulo⁴¹, e a seleção de professores segue as regras vigentes de admissão de funcionários docentes da Universidade de São Paulo, portanto, atendendo a critérios distintos de seleção da rede pública. O corpo docente tem ingresso no primeiro ano do ensino fundamental por meio de sorteio público. As vagas são oferecidas de acordo com os seguintes critérios: 1/3 para filhos de servidores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, docentes ou não; 1/3 para filhos de servidores de institutos ou repartições da Universidade de São Paulo, docentes ou não; e 1/3 de não pertencentes às categorias anteriores. A partir do 2º ano do ensino fundamental, as vagas remanescentes são sorteadas, sempre vinculadas às categorias de origem, ou seja, o sorteio para as vagas remanescentes deve ser realizado tendo como público-alvo a categoria à qual a vaga está vinculada. Caso não haja inscritos na respectiva categoria, a vaga deverá ser oferecida à categoria subsequente.

³⁹ Segundo portal da Capes, o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. A parceria foi realizada entre a Escola de Aplicação da USP e a Faculdade de Educação da USP, tendo como subprojeto de geografia o enfoque sobre a discussão do multiculturalismo e formação de professores e estava sob coordenação da professora Núria Hanglei Cacete.

⁴⁰ Nas 40 horas semanais está garantida a distribuição entre os trabalhos de docência, aperfeiçoamento profissional, pesquisa, preparação de aulas e atendimento aos alunos.

⁴¹ Os docentes da rede municipal de ensino de São Paulo têm a jornada básica de 30 horas semanais, sendo que 25 horas em regência de turma; os docentes da rede estadual de ensino têm jornada básica de 30 horas semanais, sendo que 26h40min em atividade com alunos.

A Escola de Aplicação é atendida por diversos projetos que realizam parcerias com a escola como EAPREVE⁴², Projeto Negritude⁴³, Estudo do Meio⁴⁴ e Projeto de Orientação Sexual do Adolescente⁴⁵.

Diante desse quadro, tem-se um perfil da comunidade escolar que se diferencia do universo das escolas públicas de São Paulo, uma vez que é uma instituição com corpo docente bem qualificado, um corpo discente oriundo, em sua maioria, das famílias do quadro funcional da Universidade de São Paulo e uma estrutura escolar que utiliza os equipamentos da universidade.

O projeto de trabalho apresentado à Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, denominado *Hip-hop: culturas e identidades*, tinha como objetivo inicial proporcionar a apreciação da questão da cultura e identidade dos jovens negros na periferia da cidade de São Paulo. Em parceria com a professora de geografia, professora Adriana Sesti, pretendia-se propiciar discussões sobre o processo de modernização no Brasil e suas incidências sobre o crescimento desordenado das grandes cidades brasileiras e o consequente processo de favelização e formação das hiperperiferias. A proposta visava a introduzir, no corpo das discussões programadas pela professora Adriana, a questão de como a estética do *hip-hop* contribuiria para o desenvolvimento da identidade racial de um grupo que se reconhece como negro e se mobiliza enquanto tal para se constituir como sujeito.

⁴² Segundo os dados apresentados pela Escola, EAPREVE é um programa de prevenção contra o uso indevido de drogas da Escola de Aplicação da FEUSP. O programa contempla ações pontuais, em sala de aula, em especial nos horários de Espaço Projeto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e também ações de mobilização e de discussão em eventos e atividades extraclasse.

⁴³ O projeto Negritude da EAFEUSP tem por objetivo mostrar a história e a cultura dos povos de origem africana no mundo e discutir as questões étnico-raciais, tanto do ponto de vista cultural quanto político. Constitui-se como uma ação afirmativa, com objetivo de incentivar uma atitude positiva em relação à identidade negra, principalmente no que diz respeito à formação da identidade afro-brasileira.

⁴⁴ O Estudo do Meio é uma metodologia de ensino-aprendizagem essencialmente interdisciplinar. Trata-se de metodologia para o ensino-aprendizagem de inúmeros conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que dificilmente podem ser abordados com a mesma magnitude nos limites das salas de aula. A escolha em privilegiar essa metodologia para a estruturação de parte do currículo escolar se deve às inúmeras formas de investigação e de produção de conhecimento por ela oportunizadas, em especial no que diz respeito à interação de múltiplos olhares e estratégias de pesquisa que possibilitam a análise e interpretação das complexas realidades estudadas a partir de eixos temáticos específicos.

⁴⁵ O Projeto de Orientação Sexual Adolescente foi elaborado a partir da necessidade de se efetivar um trabalho ligado à sexualidade humana junto às crianças e adolescentes, dentro do espaço escolar. Tem como objetivo levar o adolescente a compreender o funcionamento e o desenvolvimento do seu corpo, questionar os papéis sociais do homem e da mulher, discutir sobre a diversidade sexual e que desenvolva atitudes positivas e sadias no que se refere a sua sexualidade e a do outro, construindo sua identidade por meio de informações e reflexões que possibilitem uma responsabilidade social frente a sua sexualidade.

No que se refere ao ensino fundamental, a professora apresentou o projeto que seria desenvolvido com a equipe do PIBID, cujo tema era a multiculturalidade, bem como o plano de trabalho para o ano letivo de 2013, especificamente para a turma de sétimo ano do ensino fundamental, que estaria vinculada à questão da identidade e que perpassaria a discussão sobre a formação da cidade. Considerou-se que a proposta da oficina estava em consonância com o plano do sétimo ano.

Além disso, o trabalho relacionava-se com o estudo do meio realizado pela escola nos sétimos anos, no qual estariam envolvidas todas as disciplinas ministradas para aquelas turmas. Os alunos fariam uma visita ao centro histórico de São Paulo e estudariam, em primeiro lugar, o conceito de cidade. Após a análise desse conceito, deveriam estabelecer a diferença entre o espaço rural e o espaço urbano, tendo como foco a questão da desigualdade. A pesquisa sobre São Paulo estaria vinculada, principalmente com a fase do crescimento da cidade ligada ao complexo cafeeiro. Dessa forma, a partir do complexo econômico desenvolvido no bairro da Luz, seria discutida a história de formação dos bairros em São Paulo e o processo de ocupação espacial e deslocamento urbano.

Durante o processo de construção das atividades e os objetivos estabelecidos em conjunto, parecia claro que as questões relativas aos conceitos de identidade – segregação espacial e os preconceitos envolvidos na própria formação da cidade de São Paulo – deveriam ser aprofundadas. Assim, ao longo de todo o processo, o projeto inicial foi sofrendo alterações, em conformidade com os conteúdos programados para aquele ano, bem como em atendimento às demandas dos alunos. Nesse momento da realização de ações com os alunos, as questões referentes aos racismo e preconceito estruturantes da sociedade brasileira ficaram submetidos ao entendimento de uma formação social fundamentada com base no conflito de classe. Apesar das dificuldades em empreender uma discussão sobre a questão étnico-racial brasileira, o trabalho na oficina sempre procurou atentar para a formação crítica e emancipatória do sujeito, que segundo Honneth, constrói-se a partir do papel do reconhecimento mútuo para o desenvolvimento de uma identidade social; uma formação que teve o seu ponto alto com o trabalho de campo feito com os alunos em três comunidades em diferentes regiões da cidade de São Paulo.

A preocupação, durante o projeto, era que o aluno entendesse que, embora todos tivessem o direito à cidade, determinadas pessoas ou grupos, em alguns lugares, estavam distantes do amplo usufruto desse direito. Além disso, entendia-se que a ideia de apropriação

do espaço da cidade e a luta por preservar o direito de assenhorar-se do espaço, era outro debate que poderíamos encaminhar. De qualquer forma, não se deixaria de pensar na desigualdade social existente na cidade e como a questão do preconceito e do racismo estavam ligados ao processo de apropriação e de exclusão de determinados espaços. Como afirma Lefebvre (1969, p. 16)⁴⁶, o tecido urbano não se limita à sua morfologia, mas é o suporte de um “modo de viver” mais ou menos intenso ou degradado para a sociedade, que reforça a ideia de que o espaço induz, sim, a comportamentos e hábitos. A cidade é tomada pelo processo do capital, assim prevalece o valor de troca da cidade em detrimento do valor do uso. Nesse sentido, não é possível verificar os problemas da cidade como questões morfológicas, mas é necessário que se levantem questões que remetam ao domínio dos espaços pelo capital, desintegrando a ideia original da cidade como lugar de troca de experiência, conhecimento e informação.

A multiplicação e a complexificação das trocas no sentido amplo da palavra não podem continuar sem que existam locais e momentos privilegiados, sem que esses lugares e momentos de encontro se libertem das coações do mercado, sem que o valor de troca seja dominado, sem que se modifiquem as relações que condicionam o lucro. (LEFEBVRE, 1969, p. 71).

O autor lembra que, no interior deste tecido social, marcadamente desigual, as tensões resultam em conflitos que tendem a se acentuar. E, neste cenário, no qual classes dominantes e operárias se confrontam, emerge uma verdadeira “desordem” nas cidades, cuja solução é encontrada com a expulsão das classes menos favorecidas dos centros urbanos, destruindo-se, assim, o sentido urbano⁴⁷.

Dentro desta perspectiva, as oficinas deveriam destacar a importância da participação ativa das comunidades, no espaço público, uma vez que as lutas dos grupos excluídos devem ser também valorizadas no sentido de promover a vitalidade e a apropriação efetiva da cidade em condições de igualdade, de forma que esta se torne, de fato, espaço de utilização pública.

Por conseguinte, a ideia seria propor aos alunos reflexões que desvelassem como o valor de mercado dos espaços urbanos e a especulação imobiliária a ele associado tomaram conta da

⁴⁶ LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad. T. C. Neto, São Paulo: Documento, 1969.

⁴⁷ A palavra cidade precede historicamente a palavra urbano. A cidade, por exemplo, pode se referir a um conglomerado de pessoas sedentárias dedicadas à economia agrícola. A perspectiva de Lefebvre relaciona diretamente o conceito de urbano à sociedade capitalista industrial. O autor situa, assim, o urbano no âmbito da industrialização, mas não considera que o urbano seja um subproduto da industrialização. A ideia de urbano aparece, na maioria das vezes, vinculada à de capital industrial e à de sociedade capitalista industrial.

realidade da cidade, negando a dimensão social e o direito ao uso do espaço urbano em condições de igualdade. Buscava-se atentar para a formação crítica e emancipatória do sujeito, que, segundo Honneth, constrói-se a partir da relação com o outro. Esta, como se verá, teve o seu ponto alto no trabalho de campo feito com os alunos em três comunidades em diferentes regiões da cidade de São Paulo: Capão Redondo, São Remo e Brasilândia de modo a lhes proporcionar o contato com outras realidades, principalmente com a cultura dos moradores da periferia e com as lutas dessa população.

A tentativa de compreender as lutas das populações da periferia de São Paulo fez-se com base nos fundamentos de uma luta moral por reconhecimento que se encontra intimamente relacionada às lutas sociais que surgem nesses espaços segregados da cidade em face da “[...] distribuição desigual objetiva de oportunidades materiais”. (HONNETH, 2003, p.255).

As lutas, apresentadas aos alunos da EA-USP no trabalho de campo realizado em três regiões periféricas da cidade, estavam voltadas ao atendimento das necessidades e direitos básicos de sobrevivência nas regiões periféricas, mas também apresentavam um componente que estabelecia um vínculo afetivo ligado à ancestralidade, de natureza histórica, envolvendo uma memória coletiva e a busca de reconstrução de uma identidade também coletiva. Nesse sentido, o vínculo não era mediado, somente pelo trabalho, mas pela história comum de negação de uma história ancestral de matriz africana, de culturas e identidades coletivas, que violavam a autoestima, o autorrespeito e a estima social de todo um grupo social.

A teoria do reconhecimento de Axel Honneth possibilita uma compreensão dos fundamentos psicossociais que regem os sentimentos de frustração do reconhecimento dos grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira, permitindo, assim, obter algum esclarecimento sobre a formação moral e ética de nossa sociedade.

As atividades, nas oficinas, serão apresentadas em três momentos nos próximos capítulos. No primeiro momento, fez-se um levantamento de elementos presentes nas produções dos alunos que nos permitiram entender os processos de identificação dos participantes da oficina com o mundo contemporâneo.

Nos primeiros trabalhos realizados pelos alunos, cujo resultado foi a representação de si, por meio de fotos, desenhos e frases, identificamos a prevalência de objetos de consumo em detrimento de figuras humanas familiares. As representações humanas que apareciam, quando muito, relacionavam-se a personagens veiculados pela mídia. Interpretamos esta ausência do

humano e a presença preponderante de objetos de consumo, como um índice possível do esquecimento das identificações primárias com o outro. Tal dedução, conduziu-nos a uma proposta de oficinas que apresentassem a ideia de cidade ocupada pelos seres humanos, por isso como um espaço construído coletivamente, cuja função era propiciar o estreitamento dos laços sociais.

Em um segundo momento, será apresentada uma exposição do trabalho de campo realizado nas periferias da cidade de São Paulo nas regiões do Capão Redondo, Favela São Remo e Brasilândia. Os alunos tiveram contato com movimentos sociais e culturais organizados, na periferia, pela população local, permitindo-lhes, por meio dessa experiência, analisar aspectos importantes do processo de ocupação nos territórios de cada uma dessas regiões.

Por fim, um terceiro momento das oficinas refere-se aos estudos feitos pelos alunos a respeito do trabalho de campo realizado na cidade, juntamente com a descrição da elaboração de um trabalho final, que consistiu na produção de um vídeo realizado por eles.

3.1. Eu, etiqueta⁴⁸

Etiqueta, marcas, mercadorias, identidade. Estas foram as categorias que surgiram durante a primeira atividade da oficina que aconteceu na Escola de Aplicação. Em um primeiro momento, havia uma disposição para iniciar uma discussão com os alunos sobre o conceito de identidade, de maneira que os participantes pudessem começar a olhar para si mesmos, expressando, por intermédio de desenhos, os elementos que os identificavam. Para tanto, foi proposto que elaborassem um desenho do contorno do próprio corpo e inserissem nele, imagens que poderiam ser desenhadas ou colagens com ilustrações retiradas de jornais e revistas, ou até mesmo, colocando ou escrevendo palavras ou frases que demonstrassem as características que melhor simbolizassem a si mesmos.

⁴⁸ Referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade que será analisado no próximo capítulo.

Durante a atividade, a professora Adriana e a autora desta tese ficaram impressionadas com as manifestações que surgiram, pois, na maioria dos casos, havia representações que foram separadas em três grupos.

O primeiro refere-se a um conjunto de coisas que estavam relacionadas com mercadorias (Figuras 2 e 3), tais como carros, maquiagens, celulares, comidas, etc.

O segundo grupo de representações estava relacionado a elementos do setor de entretenimento, como *facebook*, televisão, viagens – representadas por navios e aviões –, elementos que apareceriam com menor frequência. Este segundo grupo seria uma espécie de desdobramento do primeiro, pois o agrupamento dos elementos apresentados não deixava de representar mercadorias a serem consumidas na sociedade capitalista.

Por último, um terceiro grupo de imagens estava associado às relações afetivas dos jovens estudantes, mantidas com membros da família e amigos. Em nenhum caso verificou-se o nome das pessoas, mas os papéis que assumiam na vida do estudante, portanto, as denominações observadas foram de “pai”, “mãe”, “amigos”.

A questão da identidade relacionada ao consumo de bens e de marcas foi um dado que imediatamente chamou a atenção. Analisando as imagens dos bens de consumo que os estudantes apresentavam, observou-se, em primeiro lugar, que estas superavam em quantidade todas as outras representações (como a figura do pai, mãe, religião); em segundo lugar, marcavam as diferenças de gêneros, havendo nas simbolizações limites claros entre os campos feminino e masculino, uma vez que as meninas colavam muitas imagens de maquiagens e roupas e nas figuras apresentadas pelos garotos predominavam os *videogames* (muitos nomes específicos de jogos), automóveis e gêneros musicais (prevalecendo o *rock*). Havia também imagens de alimentos, sobressaindo as comidas do tipo *fast food* ou alimentos processados industrialmente. Além disso, estavam presentes objetos relacionados à tecnologia, por exemplo, *notebooks*, celulares e jogos de *videogame*. Muitos demonstravam identificação com a língua inglesa, apresentando em seus cartazes palavras ou frases feitas em inglês, com trechos de letras de músicas. Além da língua, havia a identificação com produtos vindos dos Estados Unidos ou Reino Unido, principalmente no que se refere ao entretenimento, como bandas musicais, seriados de TV e filmes, sendo que alguns alunos colocavam estes países como um roteiro desejado de viagem, principalmente os parques da *Disney*, não apresentando identificação com gêneros brasileiros. A maior parte dos estudantes apresentou gostos muito semelhantes.

A tendência, assinalada acima, estava presente na maioria dos desenhos dos corpos, no entanto, havia outros trabalhos que se destacavam pela singularidade de alguns elementos apresentados pelos alunos, trazendo novos dados para análise. Um estudante, por exemplo, colocou a imagem do papa e a riscou, em forma de X, com caneta vermelha (Figura 4); três alunos deixaram as imagens em branco, não conseguindo colar nada durante a aula que tinha 1 hora e 15 minutos. Outro aluno colou a frase “Sonho Interrompido” no lugar da cabeça. Outra menina apresentou em uma das pernas a palavra “mãe” (Figura 1), verifica-se a palavra em destaque na perna direita; acompanha tal boneco⁴⁹ palavras em inglês (*rock, star*) e os termos “princesa” e “*funk*”, localizados na genitália, são destacados. E por fim, uma estudante imprimiu diversas fotos dela mesma para colar em seu boneco.

Nessa etapa, foi possível perceber elementos identificatórios dos estudantes – muitos deles com valores veiculados pela mídia e a ausência de figuras humanas mais próximas (pais, amigos, irmãos, etc.) –, por isso nos propusemos a examinar melhor os trabalhos que apresentavam características comuns, ou seja, os elementos com traços coincidentes, os quais, em sua grande maioria, consistiam em representações que traziam referências à sociedade de consumo.

No caso dos estudantes que utilizaram imagens não massificadas, como no caso do aluno que retratou o papa, por exemplo, observou-se que o aluno fazia críticas à igreja e à religião católica, sustentando que não acreditava em Deus, apresentando um discurso era bem elaborado.

A estudante que destacou a mãe (Figura 1), segundo a professora, tinha um histórico de abandono do pai e, por isso, a figura materna era um dado importante na vida dela, entretanto não tínhamos outros elementos que nos levassem a fazer uma análise mais precisa sobre o que aparecia na autocaracterização. Vale destacar que, durante o ano letivo, notou-se que a aluna demonstrava distanciamento em relação às atividades escolares que eram apresentadas em sala de aula, com exceção de sua identificação posterior com o *hip hop*, pois, a cada aula apresentava suas pesquisas voluntárias sobre os *rappers* do movimento.

⁴⁹ Termo que foi sendo utilizado pelos alunos ao se referirem aos desenhos e colagens, que foi consolidado nas apresentações e explicações nas aulas seguintes.

Os alunos que não realizaram as atividades e a aluna que colou várias fotos dela mesma somente afirmaram que não conseguiram realizar o trabalho e não queriam falar sobre o assunto, ou seja, sobre a representação de si mesmos.

Figura 1 – Representação do Corpo 1

Figura 2 – Representação do Corpo 2

Figura 3 – Representação do Corpo 3

Figura 4 – Representação do Corpo 4

A análise que era feita, com base nas observações sobre as escolhas dos alunos ao confeccionar os desenhos, foram confirmadas a partir da apresentação e das considerações que cada estudante realizou. Uma exposição marcante, que chamou a atenção, mostrava uma menina que se autot classificava como uma “mulher cara”, pois colou em seu desenho do corpo

inúmeros vestidos, maquiagens, enfim, diversos artigos de consumo. Ao concluir a exposição sobre o seu trabalho afirmou que ao ir a um *shopping* chegava a gastar 400 reais.

A importância dessa última fala e de outras revelaram uma dinâmica de construção do sujeito a partir do consumo de bens e da identificação com a cultura estadunidense, pois os termos em inglês apareciam em vários desenhos e as falas dos alunos demonstravam explicitamente que se identificavam com o idioma e a cultura norte-americanas. Alguns alunos chegaram a afirmar que os Estados Unidos seriam o lugar preferido, mesmo sem nunca terem estado no país.

Nas apresentações, percebeu-se que, associado ao consumo, era dada muita importância à aparência, tanto nos desenhos como nas colagens realizadas, sendo este um padrão que se repetia com frequência no discurso das meninas. As garotas colocaram em seus bonecos cabelos loiros e, no lugar do rosto, a imagem de modelos. Muitas delas demonstraram o desejo de serem “diferentes” e falavam, literalmente, que queriam ser loiras e bonitas, como as mulheres das revistas. Cabe observar que as meninas não estavam fora desse padrão de beleza, uma vez que eram brancas e tinham cabelos lisos, mas, mesmo assim, estavam descontentes com sua aparência. Destaque-se que as garotas negras e as descendentes de orientais fizeram as mesmas afirmações. A classe reagiu perante a fala desse grupo de meninas, rindo e afirmando que era impossível que se tornassem como aquelas modelos. Mesmo assim, as garotas continuaram afirmando que queriam ser como as mulheres das revistas.

Nas atividades, alguns alunos recusaram-se a apresentar o resultado do seu trabalho, sendo que, um deles, na medida em que os colegas iam realizando as apresentações, riscou o que tinha feito. Mesmo que a professora perguntasse o motivo de tal resistência, eles afirmavam que não conseguiram realizar o trabalho e não queriam fazer a apresentação.

As atitudes dos alunos em todo o processo da atividade, bem como a apresentação individual de cada desenho, evidenciaram alguns aspectos importantes que levaram a refletir sobre como seriam empreendidos os próximos passos e atividades, com aquele grupo de alunos, para que os estudantes percebessem quais modelos estavam adotando como referência para identificação. A professora, que já havia dado aula para aqueles alunos desde o ano letivo anterior, afirmou que não tinha construído esse olhar sobre os alunos e que, nunca tivera a oportunidade de vê-los daquela maneira. Disse, ainda, que seria possível aproveitar diversos elementos que os alunos nos ofereceram para conduzi-los a uma reflexão sobre si mesmos.

A ausência de identificações com sujeitos do círculo mais próximo, pareceu-nos um problema a ser enfrentado. A ausência do outro como modelo de identificação foi interpretada à luz do conceito de reificação de Axel Honneth, uma vez que este conceito remete a um possível esquecimento de relações significativas antecedentes, cuja interpretação, portanto, transcende as esferas meramente econômica e das relações do trabalho.

Em um primeiro momento, passou-se a demonstrar aos alunos que a percepção de si mesmos estava vinculada aos bens que possuíam ou que almejavam possuir e que o “ser” de cada um estava sendo confundido com o “ter”.

A discussão inicial encaminhou para o entendimento do mecanismo de identificação que os alunos apresentaram, embora estivesse claro que o caminho não seria uma exposição sobre a estrutura da sociedade capitalista, uma vez que o entendimento da sociedade e de todos os seus mecanismos não se dava a partir uma revelação imediata, mas demandava um processo constante de compreensão de vários mecanismos e relações sociais que eram vivenciados como naturais. Para que as estruturas da sociedade fossem compreendidas e reelaboradas pelos jovens, seria necessário propor atividades que propiciassem um olhar capaz de desvelar mecanismos ocultos das relações sociais dentro do contexto vivenciado pelos estudantes.

Inicialmente, identificação e mercadoria foram dois conceitos que surgiram na pesquisa de maneira relacionada, tendo em vista o vínculo entre identidade e mercadoria encontrada na percepção dos estudantes da oficina. Entretanto, ao nos aprofundarmos na análise, percebemos que deveríamos ir além da análise do processo de identificação com mercadorias, portanto revelava-se que o modo de relação com o mundo que deveria ser melhor investigado. Dessa forma, a teoria de reificação proposta por Honneth poderia ser um caminho para realização da interpretação dos dados apresentados pelos trabalhos dos alunos.

3.1.1. Reflexões sobre o processo de identificação

A identificação é um conceito importante para que se compreenda a formação da personalidade do indivíduo, pois, segundo Freud (2011, p.60)⁵⁰ “[...] a psicanálise conhece a

⁵⁰FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Cia das Letras, 2011.

identificação como a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa”, um mecanismo psíquico por meio do qual nos constituímos como sujeitos.

A identificação adquiriu, ao longo da obra de Freud, segundo Laplanche (2004, p.186)⁵¹, um valor central, tendo sido enriquecida a partir dos estudos sobre o narcisismo, os efeitos do complexo de Édipo e a segunda tópica (Id, Ego e Superego).

Compreende-se melhor o conceito de identificação tendo como base as hipóteses freudianas sobre o narcisismo, em *Introdução ao Narcisismo* (2010)⁵², texto de 1914, obra em que Freud apresenta novas perspectivas para a conceituação do ego, do narcisismo e da teoria das pulsões. A partir dos estudos sobre a esquizofrenia, megalomania e das concepções psíquicas das crianças e povos primitivos apresenta a ideia de um investimento libidinal primário do Eu, o qual depois é cedido aos objetos, mas que persiste fundamentalmente, “[...] relacionando-se aos investimentos de objeto como corpo de uma ameba aos pseudópodes que dele avançam”. (FREUD, 2010, p.17).

Nesse texto de 1914, Freud afirma que não existe uma unidade comparável ao ego desde o início, assim tem-se primeiramente, um funcionamento não organizado da sexualidade denominado de autoerotismo, que deverá sofrer uma “nova ação psíquica” capaz de unificar esta sexualidade fragmentada em torno de um determinado objeto – ou seja o próprio Eu (ego).

Ao atribuir ao ego um investimento primário da libido, Freud separa libido sexual de uma energia não sexual dos instintos do ego, tornando mais complexo o entendimento do interior da vida psíquica. Assim, verifica uma oposição entre a libido do Eu e a libido do objeto. Freud apresenta a diferenciação das energias psíquicas, inicialmente juntas no estado narcísico, mas que apenas podemos diferenciá-las como energia sexual e energia dos instintos do Eu, quando ocorre o investimento de objeto⁵³.

No estudo sobre o narcisismo, procura verificar a necessidade de sair desse estado originário de autoinvestimento e investir a libido em objetos exteriores. Para Freud, a necessidade surge quando o investimento da libido no ego superou uma determinada medida, sendo necessário amar para não adoecer. Logo, o desenvolvimento do Eu consiste no

⁵¹ LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. **Dicionário de psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

⁵² FREUD, S. **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Cia das Letras, 2010.

⁵³ Posição que será alterada ao longo de suas posteriores reformulações da teoria das pulsões.

distanciamento do narcisismo primário e paradoxalmente em um intenso esforço para reconquistá-lo. Para Freud, este processo de distanciamento ocorre por meio do deslocamento da libido para um ideal do Eu, imposto de fora, e a satisfação por intermédio do cumprimento desse ideal:

Ao mesmo tempo, o Eu enviou os investimentos libidinais de objeto. Ele se empobrece a favor destes investimentos, tal como do ideal do Eu, e novamente se enriquece mediante as satisfações ligadas a objetos, assim como pelo cumprimento ideal. (FREUD, 2010, p.48).

Na terceira parte de *Introdução ao Narcisismo*, Freud, ao pensar na diferenciação entre o ego e o ideal de ego, adotou um tratamento mais preciso para a economia libidinal. Para o autor, o ideal de ego apresenta um lado individual e um lado social, como o ideal de uma família ou de uma nação, portanto, segundo Amaral (1997)⁵⁴, abrem-se à investigação psicanalítica a partir dos estudos do narcisismo e instâncias ideais, elementos da psicologia do indivíduo e a psicologia coletiva.

Amaral (1997) afirma que, no processo de identificação, o que está em jogo são as relações de incorporação/ introjeção do objeto de investimento. No estudo das eleições de objeto de amor, Freud identifica basicamente a presença de dois objetos sexuais primitivos (o próprio sujeito e a mulher nutriz). No caso da escolha de objeto narcísico, a opção se faz a partir de si mesmo, ou seja, de seu ego. Nessa escolha, “[...] ama-se o que se foi, ou o que se gostaria de ser, ou mesmo as pessoas que foram parte de si” (AMARAL 1997, p. 100). Mesmo quando se ama aquilo “que se foi”, prossegue a autora, tal escolha de objeto narcísica apresenta não apenas elementos intrassubjetivos, mas também um movimento intersubjetivo, sendo que “[...] se trata de um modo de relação de amor por alguém que corresponde a si mesmo” (AMARAL, 1997, p. 100). O que se pode evidenciar é que o narcisismo não pode ser considerado uma “[...] mônada encerrada nela mesma, mas um movimento oscilatório entre a libido do ego e do objeto, que percorreria um trajeto reversível do ego ao objeto total e vice-versa, mantendo entre eles uma relação especular[...]” (AMARAL, 1997, p.100).

No segundo caso da eleição de objeto, a opção se faz a partir das pessoas que cuidam da sua alimentação ou daqueles que o protegem. No caso da eleição do objeto, a exposição mais

⁵⁴ AMARAL, M. G. T. do. **O Espectro de Narciso na modernidade:** de Freud a Adorno. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

completa encontra-se no capítulo VII de *Psicologia de Massa e análise do eu* (2011a), texto publicado em 1921.

Em *Psicologia de massas e análise do eu* (2011a) observa-se o esforço de Freud para a sistematização do conceito de identificação de maneira mais completa. O autor afirma que a ligação afetiva com outra pessoa, exerce um determinado papel no desenrolar do complexo de Édipo. O menino, ao identificar-se com o pai, prepara o terreno para o Édipo, em que o menino investe por apoio objetal à mãe. Verifica-se, portanto, no caso do menino, que há vínculos importantes na infância, um, com a mãe, por meio do investimento objetal; e outro com o pai, por identificação, sendo o pai tomado como modelo. Ambos coexistem, sem influenciar ou perturbar um ao outro, até o complexo de Édipo. No entanto, na fase edípica, a relação com o pai adquirirá uma característica hostil, movida pelo desejo de substituir o pai. Assim, pode-se afirmar que no complexo de Édipo a identificação com o terceiro é marcada pela ambivalência do amor e do ódio:

Pois desde o início a identificação é ambivalente, pode tornar-se tanto expressão de ternura como desejo de eliminação. Comporta-se como um derivado da primeira fase, fase oral da organização da libido, na qual o indivíduo incorporou, comendo o objeto desejado e estimado, e assim o aniquilou como objeto. (FREUD, 2011, p.61).

Tal modelo pode ser reorganizado de diferentes maneiras, pois o menino também pode tomar o pai como objeto, dessa maneira pode-se apresentar a relação com o pai a partir da identificação ou tomar o pai como objeto de investimento. “No primeiro caso o pai é aquilo que se gostaria de ser, no segundo, o que se gostaria de ter”. (FREUD, 2011, p.62).

A identificação em *Psicologia de massas e análise do Eu* é apresentada em três momentos distintos. Primeiro, a identificação é a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto, tratando-se de uma “[...] identificação pré-edípica, marcada pela relação canibalística, que desde o princípio é ambivalente (LAPLANCHE, 2004, p.186). O segundo modo de identificação dá-se por via regressiva, como um substituto regressivo de uma eleição objetal abandonada, como através da introjeção do objeto no Eu. No terceiro modo de identificação, “[...] pode surgir a qualquer percepção de algo em comum com uma pessoa que não é objeto de instintos sexuais. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial [...]”. (FREUD, 2011, p. 65).

O problema da identificação está longe de ser esgotado, mas os modos acima mencionados podem oferecer pistas a respeito da dimensão subjetiva das escolhas de objetos para representar a si mesmos, envolvidos na primeira atividade realizada na oficina. A identificação dos alunos com as mercadorias sugere uma interpretação possível das tendências das relações intersubjetivas da sociedade atual.

Se a formação do Eu depende dos processos de identificação, no caso do adolescente, como no caso dos participantes da oficina “Cultura e Identidade”, a dependência afetiva que têm do outro é acompanhada, ao mesmo tempo, da necessidade de ter autonomia frente a este outro, portanto, tem-se um quadro de fragilidade narcísica que faz com que as respostas sociais tenham um papel importante.

As mudanças que ocorrem na adolescência desencadeiam um novo *status* social, pois segundo Jeammet (2005, p.33)⁵⁵, neste período, ocorrem “[...]transformações biológicas da puberdade com acesso a uma maturidade psíquica que autoriza as relações sexuais completas e a possibilidade de reprodução e a entrada na maturidade psíquica[...]”. Os adolescentes apresentam, como características, as mudanças na economia psíquica, assim segundo Jeammet, “[...] notamos que a adolescência põe em questão a relação entre narcisismo/relação objetal, entre dependência/autonomia, porque é um período, que impõe uma mudança de equilíbrio entre o interior e o exterior da relação com os pais e com o próprio corpo” (JEAMMET, 2006, p.11).

Para Jeammet, como consequência das mudanças, produz-se uma fragilidade do mundo psíquico interno, que altera a relação com a realidade externa, fazendo com que esta ressoe significativamente na realidade interna. Dessa forma, o ambiente psicossocial torna-se importante, principalmente para que se compreenda como a organização social incide no comportamento dos adolescentes.

Ao analisar a adolescência no contexto atual, Jeammet verifica uma profunda alteração na dinâmica de funcionamento das famílias e na fluidez de valores sociais e morais que podem caracterizar uma relação de profunda dependência dos adolescentes. Cada vez mais, na “sociedade liberal”, que não oferece parâmetros claros para a juventude, no momento em que o jovem busca no meio exterior uma referência (moral, ou mesmo psicológica), e não encontra

⁵⁵ JEAMMET, P.; CORCOS, M. **Novas problemáticas da adolescência**: evolução e manejo da dependência. Organizadora da Tradução: Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

um limite social ou mesmo modelos a partir dos quais possa delinear seus valores, atitudes e comportamentos, finda por solicitar o seu próprio narcisismo, ou seja, os sujeitos, buscam ter referências dentro de si. No entanto, se a realidade interna é angustiante e, por isso, o adolescente volta-se para a realidade externa, que não tem limites, mas apenas exige uma performance cada vez mais perfeita, aí reside o perigo. Como afirma Jeammet, o adágio social diz: “Faça o que quiser, mas se você quiser ser visto e considerado, seja o melhor! E para esta performance não há limites.

Nesse sentido, pode-se considerar que o problema colocado na sociedade é a relação do Eu com o outro, o mundo adulto, formado por pais e educadores, os quais assumem um papel fundamental na formação psicológica, inclusive. “[...]O problema é o do Eu, da representação que ele tem de si mesmo, do seu valor e de suas ligações com os outros”. (JEAMMET, 2005, p.141). No entanto, a necessidade do outro pode ser sentida como algo insuportável, mas as interdições nas relações entre o eu e o outro oferece um limite, que pode servir de referência e tornar possível um intercâmbio entre as gerações, exercendo o papel de mediador das relações com a sociedade e especialmente com a mídia.

Sem esse limite, a mensagem transmitida para as novas gerações é de não há preocupação com o outro, enfim, que o sujeito não tem importância. “Se os outros não têm importância, tampouco ele (sujeito) tem.” (JEAMMET, 2005, p.141).

A identificação do adolescente com a mercadoria demonstrou a suscetibilidade daqueles alunos diante da cultura do consumo veiculada pela Indústria Cultural, como definiram Adorno e Horkheimer (1985)⁵⁶. Se a identificação é essencial para a formação do sujeito (eu), então se está diante de jovens que se mostraram vulneráveis em face dos apelos das marcas das mercadorias que foram tomados como seus ideais de vida, uma vez que atualmente as marcas das mercadorias representam e vendem estilos e modelos de vida. Neste contexto, deve-se analisar a construção da subjetividade do adolescente e de sua identificação com a mercadoria como fetiche diante da fragilidade narcísica característica desta faixa etária, mas que segundo Jeammet (2005) tende a se aguçar diante das tendências atuais de relações pouco diferenciadas entre as gerações.

⁵⁶ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

3.1.2. Conceito de reificação em Axel Honneth

Nas atividades realizadas nas oficinas, retomou-se a discussão a partir do processo de identificação dos alunos com as mercadorias. A identificação, conceito importante na psicanálise, pode ser compreendida como uma espécie de incorporação pelo eu dos valores e ideais veiculados inconscientemente na relação com o outro, ocorrendo de maneiras diferentes ao longo da vida do indivíduo. A preponderância das mercadorias no processo de identificação e a representação que as mercadorias apresentam na sociedade atual foi um elemento que nos pareceu importante e significativo a ser analisado.

A retomada do conceito de mercadoria remete-nos aos estudos marxistas sobre o capital que tomaram esta categoria como núcleo para a compreensão das relações sociais. Marx, na primeira parte do primeiro volume do *Capital*, particularmente no 1º capítulo, volta-se ao entendimento da forma-mercadoria, considerando-a como elemento básico do modo de produção capitalista.

Depreende-se deste pressuposto, que é preciso ir além do entendimento da exploração da força de trabalho, para compreender como o sujeito está colocado neste modelo de produção. Assim, deve-se entender como se produz o sujeito dentro da sociedade atual, a partir da centralidade da forma-mercadoria que, apresenta seu valor de troca como elemento predominante, fazendo com que seja ocultada a complexidade do processo de produção da mercadoria. A mercadoria surge para os consumidores como um ente com vida própria, sem que os sujeitos percebam que na produção da mercadoria existe trabalho incorporado. Este processo é denominado por Marx como sendo o caráter fetichista da mercadoria. Segundo Melo:

Pois quando o mundo das mercadorias se impõe de forma eficaz diante dos homens e os sujeitam às suas próprias leis de reprodução (como no caso sublinhado por Marx, da autovalorização do capital), os sujeitos passam a adotar atitudes como se o mundo externo da produção fosse o mundo da própria natureza, de modo que a relação social definida pelo mundo do trabalho – e que sempre é levada a cabo por uma relação entre homens – se transforma numa relação entre coisas. (MELO, 2010, p.234).

Sem a pretensão de aprofundamento na grande discussão que perpassa o século XX, sobre como as categorias abstratas definidas por Marx de mercadoria, trabalho, valor, adquirem

concretude quando entrelaçadas com os processos de produção das relações sociais sob o Capitalismo Tardio, propõe-se compreender os mecanismos das relações de produção e de troca que “[...] criariam relações impessoais de socialização”. (MELO, 2010, p.234).

Nesse processo, a identificação apresentada pelos alunos, suscita um valor de vida pautado na aquisição de determinados bens, ou melhor, de marcas. As marcas representam a existência de um processo de objetificação/reificação que incorre em um tipo de comportamento, de acordo com o qual os outros seres humanos parecem ser menos importantes do que os objetos materiais e as marcas a estes associados.

A construção de uma sociedade que não reconhece o outro como elemento de referência para a construção de si, não pode suscitar um quadro social saudável. As patologias sociais decorrentes de uma relação objetificadora, podem, por extensão, conduzir ao processo de reificação do mundo social, do mundo físico e da autorreificação.

A partir dessa premissa foram analisados os estudos realizados por Honneth (2008a) e por Lukács (2012), no sentido de compreender o conceito de reificação e, portanto, interpretar a construção da subjetividade do indivíduo na sociedade capitalista atual.

Na obra *Reification: a new look at an old idea*⁵⁷, Honneth discute o conceito de reificação tendo como suporte a análise de *História e Consciência de Classe*, de Georg Lukács (2012)⁵⁸, obra em que este último procura revelar o caráter fundamental da sociedade capitalista, assentada na análise de Marx sobre a mercadoria. O problema da mercadoria, tal como formulado por Marx, permitiu a Lukács compreender o fundamento da sociedade capitalista “[...] em todas as suas manifestações” (LUKÁCS, 2012, 194), devendo-se salientar, que, de acordo com este autor, que a estrutura da relação mercantil como modelo das relações de troca, encontrará um correspondente na construção da subjetividade na sociedade burguesa, na medida em que procura entender como “[...] a troca de mercadorias e suas consequências estruturais são capazes de influenciar toda a vida exterior e interior da sociedade”. (LUKÁCS, 2012, p.195).

⁵⁷ HONNETH, A. **Reification: a new look at an old idea**. New York: Oxford University Press, 2008.

⁵⁸ LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

A partir da análise de Lukács, Honneth procura reformular o conceito de reificação com o objetivo de realizar um diagnóstico do contexto atual, para compreender melhor a sociedade em que vivemos e, principalmente, alcançar uma definição do conceito fundamentado nos acontecimentos do mundo capitalista contemporâneo.

Honneth considera que a obra de Lukács, inicialmente, aponta para a disseminação da reificação a partir do incremento da troca de mercadorias na sociedade capitalista, convertendo o modelo das trocas mercantis realizado entre os indivíduos em padrão para as relações intersubjetivas. As relações utilitárias e egocêntricas que perpassam as relações intersubjetivas, são consideradas por Lukács como mecanismos que se inserem na intersubjetividade, portanto constitutivas do processo de reificação subjetiva. Assim, o autor concebe o processo de reificação uma disposição do sujeito em primeiro lugar, de perceber uma relação somente como algo que pode ser lucrativo; em segundo lugar, de considerar o outro unicamente como objeto de operação rentável; e finalmente, de conceber as próprias habilidades como recurso suplementar para o cálculo das oportunidades de obtenção de lucro.

Ao definir a reificação como um indicativo do fetichismo da mercadoria, Lukács distancia-se da concepção clássica de Marx com ênfase no campo econômico, ampliando o “[...] conceito de reificação e as diversas formas associadas de coerção para abarcar as formas da totalidade da vida social capitalista”. (HONNETH, 2008a, p. 23).

Lukács considera que o processo de reificação está vinculado à extensão do padrão utilizado na troca de mercadorias a todo e qualquer setor da sociedade. O modelo de produção da sociedade capitalista impõe a todos os campos da realidade social o processo de “objetificação”. Para o estudioso, o modelo de produção e de distribuição de mercadorias promovida na realidade social estende-se a outras esferas da sociedade.

Há um segundo aspecto, evidenciado por Lukács, que se refere à reificação na estrutura da sociedade capitalista, que reside no padrão de produção organizado a partir da fragmentação das etapas do trabalho, caracterizando um modelo de produção alicerçado na especialização do trabalho, introduzindo, assim, um princípio de racionalização que permite calcular o processo de trabalho e o resultado esperado. Promove-se, desse modo, uma ruptura de sentido do trabalho como possibilidade de experiência e, portanto, de construção do indivíduo. Segundo Lukács:

Com a moderna análise “psicológica” do processo de trabalho (sistema Taylor), essa mecanização racional penetra até a “alma” do trabalhador: inclusive suas qualidades

psicológicas são separadas do conjunto de sua personalidade e são objetificadas em relação a esta última, para serem integradas em sistemas especiais e racionais e reconduzidas ao conceito calculador. (LUKÁCS, 2012, p.202).

O processo de racionalização transforma o trabalhador, uma vez que o indivíduo não aparece como sujeito do processo do trabalho, mas como uma peça incorporada a uma engrenagem, que deve se submeter a uma “racionalização do trabalho”. Verifica-se, portanto que, de acordo com este modelo, a característica humana e singular do trabalhador se torna uma “simples fonte de erro”. Como consequência, o trabalhador adota uma atitude contemplativa diante do mecanismo que não pode sofrer influência do humano.

É preciso observar que a reificação na sociedade capitalista não pode ser concebida como um processo construído, apenas nas organizações industriais, pois adquire uma universalidade, que atinge todos os aspectos da vida social, para além da vida no interior da fábrica. Para Lukács (2012, p. 211) “[...] a estrutura da reificação, no curso do desenvolvimento capitalista, penetra na consciência dos homens de maneira mais profunda, fatal e definitiva”, fazendo com que os indivíduos convertam o modelo de produção e de troca da sociedade capitalista em modelo para a sua vida social. A cada consciência reificada, afirma o autor, esfumam-se as relações capitalistas para os seres humanos, transformando-as em elementos imperceptíveis, ocultando a estrutura das relações dos homens entre si e com os objetos.

Para Honneth (2008a, p. 23), com a análise do processo de racionalização da sociedade e de transformação das relações sociais, Lukács demonstra claramente a constituição de uma segunda natureza do sujeito no processo da reificação. Desse modo, “[...] ele assevera que todo sujeito envolvido na forma capitalista de vida, necessariamente, adquirirá o hábito de perceber as circunstâncias que o rodeiam como coisas e objetos”. (HONNETH, 2008a, p. 23)

Honneth aponta, no entanto, que Lukács apresenta lacunas em sua análise da reificação quando esta se estende para além da relação do sujeito com a esfera de produção de mercadorias. Embora considere importante a análise de Lukács a propósito da mudança na percepção de objetos, de outras pessoas, assim como do talento e dos sentimentos dos seres humanos, sendo estes experimentados como coisas, o problema é que estas análises restringem-se ao paradigma do trabalho. Portanto, sua análise da reificação fora da esfera da troca de mercadorias apresenta dificuldades em contorná-las em seus próprios âmbitos.

Para Honneth, Lukács não enfrenta esse problema, muda a direção de sua análise, pois em vez de examinar as mudanças provocadas pelo processo de reificação nos objetos percebidos pelo sujeito, ele altera seu caminho de análise para verificar as transformações que ocorrem na ação do sujeito. Lukács qualifica a ação do sujeito reificado como contemplativa e distanciada, como se, com a reificação, não pudesse haver um sujeito engajado interagindo com o seu contexto; ao contrário, apresenta um sujeito intocado pela circunstância, sem envolvimento, como se fosse um observador passivo.

Lukács sustenta, conforme Honneth, que, com a expansão do capitalismo, os sujeitos veem-se forçados a adotar a postura de contemplação, sem envolvimento com os acontecimentos sociais. Assim, a reificação é apresentada como uma distorção da posição social ou um modo de comportamento, que é descrita por Lukács como segunda natureza do homem. Disto resulta que não se pode considerar a definição de Lukács como um erro na conduta moral, envolvida nesse processo de reificação generalizada, nem como violação dos princípios morais relativos à dimensão subjetiva que possa se remeter a uma discussão no campo da ética.

A postura reificada para Lukács, marcada pela neutralidade, é característica de um conjunto de comportamentos que se desviam da “forma mais genuína ou do melhor da *práxis* humana” (HONNETH, 2008a, p.26). Segundo Melo, “[...] Honneth acredita que o mais importante consistiria em considerar as análises lukacsianas que se concentram nas transformações e mudanças de comportamento pelas quais passam os próprios sujeitos” (2010, p. 240).

Conforme Melo, trata-se fundamentalmente de apontar para os “limites da reificação” em que se investigam estruturas da consciência não somente atreladas ao exame do fetichismo no processo de formação do valor, mas também como uma forma de subjetividade em que o sujeito é “capaz de superar a reificação”. (NOBRE apud MELO, 2010, p. 239)⁵⁹.

Em concordância com a crítica de Honneth a Lukács, considero ser possível aproximar-se de uma compreensão da identificação como um processo contínuo e complexo, na medida em que os sujeitos recebem, incorporam vários elementos, para além das relações de produção da mercadoria. Assim tornou-se prioritário recorrer a outras categorias para compreender em que medida seria possível trabalhar com os alunos no sentido propor-lhes o desvelamento de outras relações que não apareceram naquele primeiro momento da oficina e fazê-los

⁵⁹ NOBRE, M. **Lukács e os limites da reificação**. São Paulo: editora 34, 2001, p. 50.

compreender que haveria outras maneiras e novos campos identificatórios a serem explorados, que os conduziram a concepções mais engajadas de relações com o mundo e consigo mesmos.

Nesse sentido, pode-se recorrer a Honneth, que atualiza o conceito de reificação da teoria lukácsiana a partir da teoria do reconhecimento:

Eu apontarei a questão que faz sentido para reatualizar o conceito de reificação, conceito que pode ser entendido como uma forma distorcida ou atrofiada da maneira primordial e genuína de práxis, nos quais os seres humanos ocupam uma relação empática e engajada em direção a si mesmos e suas circunstâncias. (HONNETH, 2008a, p. 27).

Honneth procura iluminar alguns aspectos da reificação, ao considerar a reificação como uma “segunda natureza”, que deve abarcar fenômenos para além das esferas econômicas. Melo (2010, p. 237) enfatiza que Honneth “[...] pretende reformular tal conceito evitando um reducionismo funcionalista em que a teoria crítica, desenvolvida tanto a partir de Marx como de Lukács, permanecia presa a uma imagem de sociedade entendida essencialmente a partir do trabalho[...].”

Destarte, Honneth busca nos conceitos de contemplação e indiferença, apresentados por Lukács, elementos úteis para serem pensados a propósito das esferas de ação não-econômica. Com os conceitos de contemplação e indiferença, Lukács buscava referir-se, respectivamente, a uma atitude de observação passiva e a uma ação cujo agente não é afetado por muito tempo pelos fatos. Honneth acredita que na ideia de “atitude contemplativa” há “[...]um traço generalizável da reificação para as atividades que extrapolam a esfera da produção” (MELO, 2010, p. 238); além disso, identifica uma *práxis* humana correta, atribuída a um sujeito ativo e cooperativo, que participa da vida social.

Para Melo (2010), o que lhe parece importante para a reformulação crítica de Honneth é pensar a reificação para além da descrição da produção alienada do objeto por parte de um sujeito, uma vez que o autor busca nas formulações de Lukács elementos que apresentem a *práxis* verdadeira como uma atitude intersubjetiva. Segundo Melo:

Ora, é exatamente essa atitude intersubjetiva – caracterizada pela participação ativa e pelo envolvimento existencial em contraste com a mera contemplação e indiferença – que Honneth fundamentará com base em sua categoria do reconhecimento. (MELO, 2010, p.240).

Para Honneth (2008a), há uma atitude afirmativa na intersubjetividade, portanto, devemos considerar que o abandono desta atitude leva à perda da capacidade de engajamento solidário e da perda do caráter significativo do mundo. Como consequência, reafirma que se torna possível justificar a necessidade da utilização da categoria de reconhecimento para entendimento da relação do ser com o mundo e consigo próprio.

Honneth (2008a) procura fundamentar sua posição sobre a formação psíquica do ser recorrendo a discussões da psicologia do desenvolvimento, dos estudos sobre a socialização e debates de autores como Piaget, Freud e Mead. Tais campos e autores reafirmam que as habilidades de pensar e interagir de uma criança estão relacionadas com a construção de perspectiva dialógica com o outro. Segundo tal tese, a aquisição de habilidades cognitivas no processo de desenvolvimento da criança vincula-se à formação das primeiras relações de interação, portanto a criança aprende a se relacionar com o mundo e com objetos, tomando a perspectiva do outro, realizando um processo de descentramento de si e de abertura para o outro. É possível, segundo o autor, a construção da autonomização da criança na relação desta com a pessoa de quem depende afetivamente, que se apoia no processo de percepção e de diferenciação do mundo, que ocorre na relação com o outro. Na origem da atividade mental da criança, que se estabelece a partir da relação de investimento da criança nas relações primárias objetais, Honneth identifica a prevalência da afetividade perante a cognição.

Honneth enfatiza que as pesquisas no campo psicológico tentam reverter a predominância do enfoque cognitivista para demonstrar que, em um primeiro momento, a criança aceita afetivamente a segunda pessoa para depois acolhê-la como um ser dotado de autoridade e de conhecimento sobre o mundo. Assim, partindo dessa premissa, Honneth pretende construir sua teoria apoiando-se na prioridade das formações das bases emocionais sobre a cognição. “A identificação emocional com o outro é absolutamente necessária para assumir a perspectiva de outro, que por sua vez leva ao desenvolvimento da capacidade ao pensamento simbólico”. (HONNETH, 2008a, p.43).

Honneth argumenta que é na interação com o outro que a criança se desenvolve, por intermédio de uma pessoa com quem mantém uma relação afetiva, permitindo-lhe o desenvolvimento da percepção dos objetos como elementos do mundo objetivo que existem independentemente de seus próprios pensamentos e sentimentos. Conclui-se, nesse sentido, que a criança não consegue percorrer o caminho de entendimento do mundo e dos objetos do mundo se não desenvolver um vínculo afetivo em relação aos outros.

A conexão afetiva é a capacidade que fundamenta o desenvolvimento infantil e habilita a vida social do ser humano, tal pressuposto está posto em várias análises sobre o processo de constituição do sujeito. Honneth, para fundamentar sua proposição, exemplifica tal tese com a análise sobre o desenvolvimento da criança autista. Os casos de crianças autistas são interpretados como falhas na capacidade de vínculo afetivo, pois tais quebras afetivas acarretam problemas de natureza cognitiva, distúrbios na habilidade de comunicação, expressão e produção de comportamentos comunicativos e comportamento restrito e repetitivo⁶⁰.

É, portanto, a partir da relação de amor que a criança pressente a abundância do significado existencial que as circunstâncias podem ter para as pessoas. Para tanto, é na direção da afeição emocional para o “concreto do outro” que os significados do mundo são revelados para a criança como algo com o qual se deve envolver:

O fato de que é na perspectiva de uma figura de afeição que as crianças chegam a uma compreensão objetiva da realidade, indicando, ao mesmo tempo, que há mais perspectivas em um único objeto que podemos reuni-las, portanto mais adequado e preciso será o nosso conhecimento de objetos. Tantos para crianças quanto para adultos, este ato de assumir outras perspectivas, nos revelam, sempre, um novo aspecto de um objeto é vinculado ao requisito, de difícil acesso, da receptividade emocional de identificação. (HONNETH, 2008a, p. 46).

Ao apresentar a concepção de reconhecimento no sentido de compreender a construção da faculdade do entendimento do ser humano e, ao mesmo tempo, sustentar seus argumentos com base em aproximações realizadas de autores diversos – como Dewey, Heidegger, Lukács, Sartre, Adorno e Cavell –, Honneth retoma a discussão sobre o conceito de reificação e pergunta-se sobre a possibilidade de se conceber um novo conceito de reificação, sem descartar as intenções originais de Lukács.

Honneth considera que Lukács entendeu a reificação como uma espécie de hábito, um pensamento petrificado que, no momento em que é adotado pelos homens, estes perdem a capacidade de implicar-se com o outro, tornando-se observadores passivos do entorno social e físico, bem como de si mesmos.

Para escapar do caminho adotado por Lukács, Honneth acredita que não se pode entender o reconhecimento em oposição ao processo de conhecimento, ou seja, o pensamento

⁶⁰ Honneth utiliza os estudos de Tomasello e Hobson para oferecer o exemplo que fundamenta parte da sua tese. TOMASELLO, Michel. Die Kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, Frankfurt del Main, 2002. In HOBSON, Peter. Wie Wir denken lernen, Dusseldorf /Zurich, 2003.

objetivo só pode ser produzido a partir das relações intersubjetivas mediadas pelo reconhecimento. Assim, deve-se entender que o reconhecimento não pode ser completamente neutralizado, pois, assim, perderíamos as bases de constituição da sociedade: o reconhecimento.

Portanto, Honneth propõe uma relação mais complexa entre o reconhecimento e o conhecimento, como se pode depreender da seguinte formulação: “[...] temos por um lado, formas sensíveis ao reconhecimento do conhecimento, e por outro lado, formas de conhecimento em que todos os vestígios da sua origem com o ato antecedente de reconhecimento foi perdido”. (2008a, p. 56). Para Honneth, o segundo ato de cognição em que se dá o esquecimento do reconhecimento pode ser denominado como reificação. Desse modo, indica que a reificação é o processo pelo qual nós perdemos a consciência do vínculo que o nosso conhecimento e cognição apresentam com o reconhecimento do outro e o engajamento empático com o mesmo. A separação consiste em tentar compreender duas formas dos atos de cognição, o primeiro, em que o ato de cognição ou a conduta observadora se executa, tendo como base a consciência da sua dependência em relação ao momento antecedente ao reconhecimento; o segundo ato de cognição, que retira a dependência de si em relação ao reconhecimento, desencadeando em um entendimento da liberdade do conhecimento com relação ao reconhecimento, ou seja, de uma possibilidade de autonomia do conhecimento diante de elementos não epistêmicos. Honneth (2008a) sustenta que o segundo ato de cognição em que há o esquecimento do reconhecimento pode ser denominado de reificação – processo pelo qual se perde a consciência do vínculo que o conhecimento e cognição apresentam com o reconhecimento e engajamento empático com outras pessoas.

O esquecimento e a amnésia são destacados por Honneth para pensar o conceito de reificação. Ao se perder os sinais dos atos de conhecimento, considerando que os atos cognitivos devem sua existência ao reconhecimento, nesta perda desenvolve-se a tendência a perceber outras pessoas como coisas, como objetos desprovidos de humanidade. Honneth (2008a) explica que na “amnésia” perde-se a capacidade de compreender imediatamente as expressões comportamentais das outras pessoas, além de perder-se a capacidade de realizar afirmações sobre si próprio.

O ser humano é capaz de perceber a diversidade de expressões humanas, mas com a “amnésia” falta-lhe o sentido de conexão necessário para sermos afetados pelas expressões que percebemos. Nessa acepção, o esquecimento do reconhecimento pode levar a perceber o mundo

de maneira semelhante à de uma criança autista, ou seja, ao observar os objetos agiremos sem nenhum investimento (pulsional) de caráter afetivo ou pulsional.

A pergunta importante que surge para Honneth refere-se ao entendimento e à explicação da reificação como um processo em que se perde algo de absoluta importância para a sociabilidade do homem. O estudioso explica que se torna necessário compreender como podemos esquecer o reconhecimento antecedente, enfatizando o termo esquecer e descartando o termo “desaprender”, pois a consciência não poderia simplesmente despojar-se do reconhecimento. O fato do ato de reconhecimento antecedente deslizar para longe da nossa visão, ou seja, o ato de se esquecer o reconhecimento pode ser um importante fator para que se compreenda determinados comportamentos sociais atuais.

Segundo Honneth, no processo de reificação há uma diminuição da nossa atenção para as relações intersubjetivas, o que significa que na execução de nossos atos, enquanto atos de conhecimento, escapa-nos da consciência que todo conhecimento está vinculado ao reconhecimento. Para apreender a origem da reificação, Honneth afirma ser necessário que, no curso de nossas práticas, o objetivo a ser atingido adquira uma dimensão maior do que a relação com o outro, ou seja, o fim pode tornar-se mais importante em um determinado momento. Assim, “[...] a finalidade da *práxis*, deve ser constituída de tal modo que sua autonomização efetivamente possa levar a uma separação de todas as referências sociais anteriormente existentes e com isso gere formas de reificação”. (HONNETH, 2008b, p.76).

Pode-se afirmar, ainda, que na atenção para o reconhecimento pode ser perdida se se permite ser influenciado por esquemas e preconceitos. Nesse caso, falar em esquecimento não faria tanto sentido, assim, o mais adequado, para Honneth, seria falar em negação ou defesa. Para explicar melhor a reificação, o autor a conceitua a partir de modelos mais complexos: “[...] no primeiro caso, poderia ser uma unilateralização ou endurecimento da postura de conhecimento ocorrida pela desvinculação de seu propósito; ou em um segundo caso, de uma negação do reconhecimento, *a posteriori*, resultado de preconceito ou estereótipo”. (HONNETH, 2008a, p. 60).

Segundo Honneth (2008a), ao definir as formas de reificação de maneira mais complexa, podemos entender e investigar melhor a realidade social presente:

É claro que estamos lidando aqui com práticas institucionalizadas, que causam contemplação e observação, tornando-se independente de suas raízes do

reconhecimento, ou com esquemas de pensamento socialmente eficaz, que obrigam a uma negação de reconhecimento antecedente. (2008a, p. 60)

Nesse sentido, a partir da tese da primazia do reconhecimento nas relações intersubjetivas, verificam-se e analisam-se as relações que temos com o mundo social, físico e consigo próprio.

Honneth afirma que é possível utilizar alguns desses pressupostos para que se compreenda melhor o tratamento instrumental dado ao mundo social e ao mundo físico. Sustenta, por exemplo, que as crianças aprendem a separar os “objetos em si” e as atitudes que as pessoas, a quem são ligadas afetivamente, apresentam para com os objetos. E, desse modo, as crianças formam gradualmente um conceito de mundo. No caso do mundo físico, as crianças depositam no objeto a perspectiva da pessoa a qual estão ligadas afetivamente, isto é, o objeto adquire e fixa componentes adicionais, ou seja, significados que as figuras de apego mantêm com o objeto. Honneth (2008a) sustenta que o “[...]o nosso reconhecimento da individualidade de outras pessoas demanda que percebamos objetos na peculiaridade de todos aqueles aspectos atribuídos a esses objetos pela visão das próprias pessoas.” (2008a, p. 61)

Em sua análise sobre a reificação e as tendências responsáveis pelo esquecimento do reconhecimento, Honneth observa que sob o efeito da reificação os sujeitos não conseguem articular, tampouco se apropriar de seus desejos e sentimentos. Conclui-se que, assim como no caso da reificação das relações interpessoais, a reificação em direção a si mesmo implicaria também a perda dos sinais do reconhecimento antecedente.

Portanto, ao se assumir uma posição reificada em relação a si mesmos, perdem-se os sinais do reconhecimento antecedente, o que por sua vez, impediria de ter acesso aos próprios sentimentos e intenções. Ao se perder a consciência da autoafirmação antecedente, ignorando-a ou negligenciando-a, dá-se espaço para formas de autorrelacionamento reificado. Assim, é possível experimentar os desejos e sentimentos como coisas ou objetos a serem observados de maneira passiva ou, ao contrário, pode-se vivê-los de maneira não reificada, ou seja, experimentá-los como elementos ativamente engendrados por nós. Somente desse modo, o sujeito poderá aceitar seus desejos, sentimentos e intenções em íntima relação com os parceiros de interação, o que lhe permitirá, por sua vez, ter acesso à sua própria vida mental.

Apesar de ambas constituírem tipos de esquecimento do reconhecimento, suas características e sua origem social são suscetíveis de serem claramente diferenciadas. Por este

motivo, Honneth tentou tratar dois tipos de reificação separadamente, caracterizando as causas potenciais de sua emergência social. Em ambos os casos a pessoa desaprende algo que ele ou ela dominava anteriormente e intuitivamente

Honneth busca, portanto, compreender a etiologia da reificação. Tal estudo aponta a hipótese de que o núcleo de todas as formas de reificação consiste no esquecimento do reconhecimento, e, a partir desta premissa, procura elucidar as causas sociais existentes nas práticas que permitem e sustentam todo tipo de esquecimento.

Em primeiro lugar, Honneth, ao ampliar o entendimento da reificação, distingue a reificação de outras pessoas da autorreificação, pois, para o autor, tais processos podem aparecer juntos, embora possam ser ocasionados por motivos diferentes. Em ambos os casos, o sujeito desaprende algo que dominava anteriormente e intuitivamente.

No caso da relação de reificação, em relação às outras pessoas, os seres humanos perdem o reconhecimento antecedente. Esse processo poderia ocorrer quando estes atores sociais participam de uma prática social em que a observação do outro tornou-se um fim em si, de maneira tal que qualquer consciência de um relacionamento social antecedente desaparece.

Um segundo processo acontece na medida em que as ações dos seres são guiadas por um conjunto de convicções que os conduz a negar qualquer ato original de reconhecimento. Nesse segundo caso, o processo é um resultado da adoção de uma visão específica ou ideológica. A força de negação tende a se intensificar a partir do conteúdo de uma ideologia específica, que não é ancorada por uma determinada práxis, mas motivada por um mero hábito derivado de um conjunto de convicções. Um segundo caso do processo de reificação tem como base as convicções equivocadas e estereotipadas de outros grupos de pessoas. Honneth afirma que sob essa circunstância, adotar uma ideologia é denegar o ato antecedente de reconhecimento. Portanto, deve-se conceber a reificação como um processo social desencadeado por estereótipos reificados (em relação, por exemplo, à mulher, ao judeu, ao negro, ao favelado). É necessário destacar que a caracterização estereotipada de grupos de indivíduos os priva de suas características pessoais. O que se verifica é a tendência dos indivíduos a negar as características pessoais dos membros de outros grupos sociais, quando assumem sistemas tipificadores em relação ao outro.

O processo de reificação possibilita que se adotem ideologias que conduzem os sujeitos a negar o reconhecimento. As práticas sociais de observação distanciada e o tratamento

instrumental dado a outros indivíduos são sustentados na mesma medida em que estas práticas encontram um reforço cognitivo em estereótipos reificados, que, por sua vez, recebem um “alimento motivacional”, servindo como um quadro interpretativo adequado a *práxis* reificadora. Um sistema de comportamento desenvolve-se de tal forma que os membros de grupos específicos de indivíduos passam a ser tratados como coisas porque seu reconhecimento antecedente é negado.

Ao considerar a negação do ato antecedente de reconhecimento como o núcleo de toda reificação intersubjetiva, Honneth pondera sobre as barreiras institucionais que impedem a negação da identificação de nossas experiências de reconhecimento primário. Nesse caso, o processo de reconhecimento fica ameaçado de entrar em colapso. Pode-se considerar que a sociedade atual, bem como as instituições de educação refletem tal tendência na sociedade atual, uma vez que existe uma preocupação excessiva com a formação voltada para a concretização de potencialidades a serem desenvolvidas para o mercado, movidas pela competição. Uma formação com tal orientação se exime da responsabilidade de pensar a vida ética na comunidade.

No caso do processo de reificação do eu, quando, por exemplo, negam-se os próprios desejos, sentimentos e intenções, deve-se atentar para as práticas sociais que engendram tal postura de autorreificação.

Em primeiro lugar, para Honneth, a relação adequada com o eu exige que compreendamos nossos desejos e intenções, como tendências que demandam uma articulação. Assim acredita que a tendência em direção à autorreificação surge no momento em que começamos a esquecer a nossa autoafirmação anterior e acreditamos que nossas sensações psíquicas são objetos a serem observados de fora ou produzidos artificialmente. Portanto, é necessário procurar as causas da reificação nas práticas sociais ligadas à autorrepresentação dos sujeitos, ou seja, nas relações que envolvem os desejos e intenções dos mesmos. É possível discernir práticas institucionalizadas que são funcionalmente adaptadas à apresentação reificada de nós mesmos, como as entrevistas de emprego, no qual se deve ter uma autoimagem e comportamento específicos, ou nos novos ritos de relacionamento (serviços de namoro pelas redes sociais) em que são expostas características ou perfis em redes sociais.

As situações acima expostas devem ser consideradas para que que seja possível delinear as formas e as práticas sociais que contribuem para a reificação intersubjetiva, assim como para

a autorreificação. Honneth (2008a) acredita, no entanto, que devamos considerá-las apenas como demonstrações empíricas que explicam a ocorrência real de processos responsáveis pela reificação, mas que nos servem apenas para iluminar a lógica de possíveis mudanças sociais.

Nesse sentido, Honneth, ao complexificar o entendimento do conceito de reificação, forneceu-nos as bases para o nosso entendimento da produção dos bonecos realizados pelos alunos, na qual verificamos a ausência de objetos identificatórios que demandassem uma ação mais efetiva sobre o mundo e que os encaminhassem a um processo de construção de si a partir da relação com o outro e com o mundo.

A força da sociedade do consumo e as práticas sociais que tal sociedade demanda, assim como as convicções veiculadas que desencadeiam ações sobre o mundo e sobre o outro, intensificam ideias estereotipadas sobre pessoas ou grupos, induzindo a práticas sociais que negam o processo de reconhecimento do outro e empobrecem a construção de si.

De outro lado, por se acreditar que a reificação não é um processo total, ou seja, que a desumanização do outro e de si mesmo pode ser modificada, tentamos, em sala de aula, levar em consideração a necessidade de um reconhecimento não tipificado, como pressuposto para a apropriação de novos valores, à luz de outros modelos e formas de identificação, que não fossem pautados exclusivamente pela sociedade de consumo e pela mídia.

3.2 A cidade e os homens

EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,

minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio
itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando

todas as marcas registradas,
 todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 eu que antes era e me sabia
 tão diverso de outros, tão mim mesmo,

ser pensante, sentinte e solidário
 com outros seres diversos e conscientes
 de sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio,
 ora vulgar ora bizarro,
 em língua nacional ou em qualquer
 língua
 (qualquer, principalmente).
 E nisto me comparo, tiro glória
 de minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 para anunciar, para vender
 em bares festas praias pérgulas piscinas,
 e bem à vista exibo esta etiqueta
 global no corpo que desiste

de ser veste e sandália de uma essência
 tão viva, independente,
 que moda ou suborno algum a
 compromete.

Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 minhas idiossincrasias tão pessoais,
 tão minhas que no rosto se espelhavam
 e cada gesto, cada olhar
 cada vinco da roupa
 sou gravado de forma universal,
 saio da estamparia, não de casa,
 da vitrine me tiram, recolocam,
 objeto pulsante mas objeto
 que se oferece como signo de outros
 objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 de ser não eu, mas artigo industrial,
 peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é coisa.
 Eu sou a coisa, coisamente.

Carlos Drummond de Andrade ANDRADE, C. D. Obra poética, Volumes 4-6.
 Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

Após a atividade realizada com os alunos, em que se verificou a postura dos alunos diante do outro e de si mesmo, fez-se a leitura e análise do poema “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade. Foi discutida a proposta do poeta, quando aborda a sociedade do consumo. A professora apontou como se pode confundir o “ter” com o “ser”, pois não é possível que as pessoas se tornem seres que são a partir do que possuem. Os alunos apontaram que precisavam usar algo, comprar ou consumir para fazer parte de algum grupo. Em seguida, foi-lhes perguntado se esse tipo de comportamento era importante na formação do ser e os estudantes afirmaram que não estavam entendendo a pergunta. Foi perguntado se o que desejavam era algo real ou uma imposição social. Imediatamente, perceberam que os desejos eram criados pelo mercado e os aceitavam sem questionamentos. Não sabiam de fato, qual seria o desejo real deles mesmos. Então, foi solicitado que refletissem sobre o seguinte trecho do poema: “[...]eu que antes era e me sabia tão diverso de outros, tão mim mesmo, ser pensante, sentinte e solidário com outros seres diversos e conscientes de sua humana, invencível condição. Agora sou anúncio, [...]. Uma aluna apontou que não entendia por que usar marcas era um problema e que lhe parecia importante usar para fazer parte de um grupo. Essa ideia estava presente na fala dos alunos, ao mesmo tempo que compreendiam que “ter” não era “ser”.

Verificou-se, dessa maneira, a necessidade de se trabalhar mais a sociedade de consumo para que os alunos compreendessem todas as relações do modelo capitalista e as implicações do consumo exagerado.

Após a leitura e análise do poema “Eu, etiqueta”, realizada pela professora em aula anterior, foi dada continuidade à proposta de analisar a questão das marcas e das mercadorias com o filme *Ilha das Flores*. O curta-metragem de Jorge Furtado, produzido em 1989, retrata as conexões entre a economia, a política e a sociedade a partir de situações sociais verídicas. A película registra os acontecimentos em um local denominado Ilhas das Flores, situado na cidade de Porto Alegre, destinado à criação de porcos, lugar em que muitos indivíduos têm que disputar sua alimentação com os porcos, sendo que os animais têm prioridade na escolha dos alimentos e os seres humanos têm acesso apenas posteriormente ao resto da comida. O documentário discute a questão do lucro, do mercado ditado pelo valor de troca de mercadorias, dos mecanismos do sistema capitalista no momento acelerado da globalização, além de apresentar as relações cruéis existentes neste modo de funcionamento da nossa sociedade, sendo a miséria uma das facetas mais representativas desse processo.

Logo no início do filme, observa-se a seguinte frase: “Deus não existe”. Assim que apareceu esta frase na tela a reação dos jovens foi muito interessante dando início a um burburinho na sala com expressões do tipo: “Nossa, Deus não existe?” ou “Como assim?”. Após a exibição, os alunos foram buscar junto à professora uma resposta para tais questionamentos. Surgiu, assim, uma primeira inquietação.

Para responder sobre a afirmação inicial do filme, solicitou-se para a classe que descrevesse qual era o debate que o filme apresentava, para que, posteriormente, se passasse para a reflexão sobre a afirmação feita na abertura do curta metragem. Quando se iniciou o debate sobre o lixo, cujo destino é desconhecido por grande parte da população, alguns observaram, apoiando-se na realidade retratada pelo filme, que a população deveria saber para onde vai o lixo, pois provavelmente é utilizado como alimento para outros seres humanos. Então, pareceu clara a sugestão dada pelo filme sobre a inexistência de Deus, uma vez que suscitou uma discussão sobre as relações sociais na atual sociedade, que permitem que tenhamos homens despojados de sua humanidade, sendo considerados menos importantes do que o lucro dado pela venda dos porcos. E, ainda, que muitos deles não têm seus direitos reconhecidos, sendo, portanto, impedidos de desenvolver as atitudes mínimas que os capacitem

a atuar em prol de sua autonomia e liberdade. Assim, para que seja feita uma relação com a pergunta inicial dos alunos, segue, a seguir, o trecho final do filme:

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores depois dos porcos na escolha de alimentos, é o fato de não terem dinheiro, nem dono. Os seres humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por ser livre. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Durante o debate, observou-se o quanto é difícil para os alunos se desprenderem de visões já cristalizadas por suas vivências e visões de mundo transmitidas pela sociedade. Procurou-se desenvolver o trabalho com os alunos no sentido de produzir estranhamento diante do consumo irrefletido, além de suscitar um debate a respeito de como a necessidade de consumir afeta a nossa vida e a vida de outras pessoas. Foi necessário encontrar uma maneira de pensar a complexidade de relações que são estabelecidas na sociedade, como cada ação que tomamos tem implicações na vida das pessoas, por fim, como cada ação pode afetar o outro.

A professora levantou a seguinte questão: Afinal, um ser humano vale ou não mais do que um porco? Os estudantes responderam não, mas não conseguiam explicar o motivo pelo qual aquelas pessoas não valiam nada, pois os alunos, mesmo sensibilizados pela situação apresentada, insistiam que aquelas pessoas poderiam ter um emprego para ter uma condição de vida melhor, pautados pela visão meritocrática.

A ideia de que a pobreza era uma condição superável, prevaleceu, e davam como exemplo, pessoas que, por meio do trabalho, conseguiram algum bem. Além disso, afirmaram que as pessoas usuárias de drogas e álcool poderiam usar o dinheiro, que sustentava o vício, para uma outra coisa. Ponderou-se, junto a eles, que diversas notícias que apresentam pessoas que superaram as dificuldades representavam exceções, pois a regra não era a superação, mas a impossibilidade de inserção na sociedade. Salientou-se, ainda, que nem sempre se tem o controle das vontades, mesmo quando adultos, e que por isso, o uso de drogas e de álcool deveria ser tratado como qualquer outra doença, ou até mesmo, interpretada como única forma encontrada por algumas pessoas para o enfrentamento da situação de exclusão.

O debate com os alunos ratificou o pressuposto de que um discurso dominante os impedia de analisar as relações mais profundas na sociedade capitalista. Observou-se, ainda, que as atividades propostas inicialmente eram muito abstratas para eles e que deveríamos

apresentar a situação das populações excluídas de maneira mais concreta. Em um primeiro momento, “o pobre” era uma categoria abstrata, que não era humanizada, portanto, o que imperava era um discurso do senso comum sobre “o pobre”. Seria importante propor relatos que construíssem esse outro de si, mais humanizado, investido de uma história de vida, inserido em um determinado contexto. O caminho seria longo para a construção de um novo olhar que desvelasse as relações entre os indivíduos, os grupos e classes sociais e o conjunto da sociedade.

A Cidade dos Homens: Uólace e João Victor

Na atividade seguinte, utilizou-se um outro filme, o episódio “Uólace e João Vitor”, da série “Cidade dos Homens”⁶¹, além da letra do rap⁶², música tema do episódio.

Morro e Asfalto
(Darlam Cunha e Thiago Martins)

No asfalto é a polícia que faz a proteção
Na favela é a ameaça e dá terror ao cidadão
Aqui eu tenho médico, saúde e escola
Aqui eu tenho tráfico, *funk* e a bola
Escuta céu aberto, criança brinca perto
Tiros de traçante ilumina o inferno
O pior é quando a chapa esquenta na favela
O tiroteio a noite todo as vezes pega minha janela
Quando desço a colina e ganho o asfalto
A senhora esconde a bolsa pensando que é assalto
Os poderosos do asfalto estão de verde e amarelo
Os poderosos da favela são o poder paralelo
Navego na internet trancado no meu quarto
Enquanto eu vejo o mundo na TV a gato

Nem tudo o que eu quero é possível ter
O tênis que eu queria dessa vez não dá para ser
Eu também vi o tênis na vitrine
O tênis é maneiro
Mas não vou pedir pro crime
Considerado feio esperto com a cara de mau
Pele escura e morador de barraco de pau
Me chama de *payboy* mas sei que não sou
Eu queria trabalhar, mas minha mãe nunca deixou
Sempre estudei sempre me eduquei
Estudar e namorar é tudo o que eu sei
Eu também já estudei só que eu parei
Tudo o que eu sei é que não posso confiar na lei
Eu tenho um sonho
É, eu também
Eu quero ser presidente
Eu sou quero ser alguém

Iniciou-se a atividade com a discussão da letra dessa música do gênero rap e a relação desta com cada personagem do episódio “Uólace e João Vitor”, tendo como meta compreender a percepção que tiveram da realidade dos personagens. Imediatamente tiraram uma conclusão: de que o Uólace, personagem da favela, era pobre e o João Victor, garoto que morava no

⁶¹ Adaptação de Regina Casé, Guel Arraes, Jorge Furtado e Fernando Meirelles do Livro homônimo de Rosa Armanda Strausz.

⁶² Morro e Asfalto, autoria de Darlam Cunha e Thiago Martins

apartamento, era rico. Solicitou-se aos alunos que selecionassem outros elementos vistos por eles, assim surgiram os temas sobre a precariedade das periferias, o policiamento e a educação.

No episódio apresentado aos alunos, João Victor estudava em uma escola particular e Uólace, em uma escola que estava em greve impedindo-o de ir à aula. Para os alunos, era uma opção do personagem Uólace não querer ir à escola, alguns alunos acharam que a questão da greve seria uma mentira/desculpa para o menino ficar na rua.

Outra questão levantada foi a repressão policial, juntamente com o contexto do uso de drogas. No episódio, os dois meninos apresentavam o mesmo desejo de comprar um tênis. No caso de Uólace, o personagem afirma que “não pedirá” para o crime. Para os alunos era claro e corrente a participação dos meninos da favela no tráfico, mas não conseguiram dizer os motivos desta suspeita.

Para os alunos, outro tema que aparecia na música, mas que não estava tão evidente no filme, era a abordagem policial que, para os estudantes, era uma ação que não fazia distinção de cor, portanto não conseguiam associar que a repressão aos negros seria maior do que aos brancos. Nem mesmo atentaram-se para o que nos pareceu evidente no filme, isto é, para a diferença no tratamento dado ao grupo de meninos pobres e negros em relação ao menino branco feita pela vendedora da loja de tênis. Foi apontado este dado para os alunos, que, imediatamente, destacaram que as roupas usadas pelos clientes eram fatores de distinção[de classe]. Porém, mais uma vez não tocaram na questão racial.

Foram discutidos, também, pontos a respeito da falta de estrutura básica da cidade, particularmente nas regiões afastadas do centro urbano. Muitos se lembraram das ligações ilegais, os “gatos”, alegando que a população de favela não pagava por serviços de água, luz, telefone e TV paga. Lembraram também que estes seriam locais em que prevalecia a falta de saneamento, como esgoto a céu aberto ou falta de estrutura, exemplificando que a rua era de terra e sem asfalto. Muitos não tinham ideia de como a população ocupou estas regiões precárias ou por quê recorrem aos “gatos” para terem tais serviços. Foram debatidos os motivos que conduziam o indivíduo a viver em tal situação, esclarecendo-os sobre a especulação imobiliária, a impossibilidade de viver em determinados espaços da cidade, sendo que a única saída para algumas pessoas era se deslocar para as favelas.

Nas oficinas iniciais, notou-se que, nas discussões, havia afirmações que demonstravam que a situação de pobreza era vista como problema individual e deveria ser superada pelo

esforço de cada um. Os alunos constantemente apontavam o problema da desigualdade econômica existente nos países, além de demonstrar preocupação com a violência em nossa sociedade, mas não tinham conhecimento da origem de tais problemas. Em sua grande maioria, sustentavam a ideia de que cada um era responsável por sua própria situação econômica.

A Cidade dos Homens: A Coroa do Imperador

Na oficina seguinte, o objetivo era aprofundar as discussões acerca da desigualdade social e estendê-la à questão da segregação social nos espaços da cidade. Assim, foi iniciada a exibição do seriado “Cidade dos Homens”, cujo episódio denominava-se “A Coroa do Imperador”.

A ficção tem como personagens principais Acerola e Laranjinha. Acerola e Laranjinha assistem à aula de História referente às guerras napoleônicas e a vinda da família real portuguesa ao Brasil. Após a exposição desses fatos históricos pela professora dos personagens, os alunos são convidados a participar de excursão a Petrópolis, desde que pagassem o ônibus que os levariam à visita à cidade. Os personagens conseguem o dinheiro, mas Acerola é assaltado dentro da favela. Laranjinha, para ajudar o amigo, utiliza o dinheiro do remédio da avó, no entanto, como precisava repor o valor teve que recorrer aos traficantes para poder efetivar a compra. Os personagens, no momento que conseguem o medicamento, ficam impedidos de chegar à casa da avó, pois se inicia uma guerra no morro. No dia seguinte, na escola, Acerola narra, na aula de história as conquistas de Napoleão, tendo como base a análise que fez da disputa de territórios vivida no morro, uma maneira viva encontrada por ele para interpretar o discurso historiográfico à luz de sua própria experiência do conflito no morro.

O episódio segue com a ida dos personagens à casa da avó de Laranjinha, sob proteção de uma das facções dos traficantes. Este fato foi inspirado pela narrativa da professora a respeito da proteção dada pela Inglaterra à esquadra portuguesa que chegou ao Brasil em 1808.

O filme termina com a ida dos amigos e de sua turma ao Museu Imperial de Petrópolis. No episódio, há a referência sobre as guerras que ocorrem no mundo, como a guerra na Europa no período das guerras napoleônicas, ou mesmo as guerras no Oriente Médio, além de depoimentos dos meninos sobre a guerra que vivenciam no morro, relatando as formas como os amigos e parentes morreram nas mãos dos traficantes e da polícia.

Após a exibição, a classe foi separada em três grandes grupos para que realizassem a discussão. Cada grupo, composto por 10 alunos, faria o debate acompanhado pelas responsáveis pela oficina. Após essa etapa, um relator de cada grupo apresentaria os pontos levantados pelos membros do grupo.

O relato a seguir refere-se ao grupo acompanhado por esta pesquisadora, cujo foco foi a questão da violência e da guerra. Os alunos começaram falando sobre como a classe média encontrava-se cercada de mecanismos de segurança e que o personagem Acerola percebe como eles estão presos, enquanto ele sentia-se livre na favela. Questionou-se se o personagem era realmente livre, pois ele também não poderia circular em todos os lugares da favela e tampouco da cidade. Os alunos afirmaram que, pensando bem, Acerola estava se enganando, pois, além de não estar livre para ir e vir, havia sofrido um assalto, assim a violência existente não permitia tanta liberdade no interior da própria favela. Fizeram tal declaração ao verificarem quantos jovens morriam na periferia e na favela, como mostrara o filme. Observaram, ainda, que um “soldado” do tráfico, representado no episódio, era tão jovem que mal conseguia segurar a arma e que logo em seguida, apareceu morto. Nesse ponto, os alunos retomaram a discussão sobre a segurança nos bairros de classe média, alegando que se alguém investe tanto na segurança, devia ser grande o valor da propriedade que protegiam com tamanho zelo. Alguns alunos, pelo menos três, deram como exemplo situações que ocorriam no prédio onde moravam. A segurança era cada vez maior e que o medo surgia perante coisas insignificantes. Uma aluna afirmou que tentaram roubar o prédio em que morava, mas que somente tinha sido uma tentativa. Logo em seguida, o prédio, tinha virado uma prisão e o medo ali se instaurara.

Todos os membros do grupo haviam concordado que as guerras que eram mencionadas no filme – a guerra no morro, as guerras napoleônicas e a guerra no Oriente Médio – tinham em comum a luta por territórios e poder. No morro, a luta pelo corredor que dava acesso ao asfalto era o espaço a ser conquistado.

Após a apresentação do episódio “A coroa do imperador” da série “Cidade dos Homens” e do debate em aula, leu-se o poema *O operário em construção*, de Vinícius de Moraes e escutou-se a música *Cidadão*, interpretada por José Geraldo. Segue abaixo o material fornecido aos alunos para a realização da oficina:

E o Diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe num momento de tempo todos os reinos do mundo. E disse-lhe o Diabo:

— Dar-te-ei todo este poder e a sua glória, porque a mim me foi entregue e dou-o a quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será teu.

E Jesus, respondendo, disse-lhe:

— Vai-te, Satanás; porque está escrito: adorarás o Senhor teu Deus e só a Ele servirás.

(Lucas, cap. 5, vs. 5-8)

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela

Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
Não sabeis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.

E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.

Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
- "Convençam-no" do contrário
-
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.

Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!

Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível

Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares

O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!

- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.

E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios

Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão.

Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e
esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.

Cidadão (Intérprete Zé Geraldo)

Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão

Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
Por que que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer
Tá vendo aquela igreja moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá sim valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que cristo me disse
Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

A leitura do poema e da letra da música foi realizada e a cada estrofe parava-se e se solicitava aos alunos que apontassem questões que gostariam de discutir ou pontos que estavam em dúvida. Realizada esta etapa de levantamento de dúvidas, os alunos assinalaram que existia uma ideia geral que não era muito clara, mas que a temática da música, do poema e do filme estava relacionada a questões de dinheiro, poder e território. Além da análise mais abrangente, os alunos procuraram verificar trechos pontuais. Destacaram que o operário seria impedido de entrar no prédio que ajudara a construir e, mesmo que se aproximasse, seria visto como ladrão. Evidenciavam, desse modo, a presença do preconceito de classe e da injustiça social.

Conduziu-se a discussão sobre a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e de como predominava a valorização do trabalho intelectual na sociedade de classes. Uma aluna observou que apesar de haver uma valorização do trabalho intelectual, o trabalho do professor era menosprezado. Explicou-se como o trabalho do professor estava sendo desvalorizado e que existia um processo de proletarização do trabalho docente, pois o professor não se reconhecia mais em seu trabalho. Observou-se que, embora seja um trabalho intelectual, também estava sendo vendida a força de trabalho em troca de um salário. Os alunos concordaram, ao verificar que muitas coisas se apresentavam prontas para o docente. Um exemplo disso, era a distribuição de material didático com aulas previamente preparadas, o que levava o professor a não usar a criatividade no seu ofício. Outro aluno afirmou que era interessante para o governo a desvalorização do trabalho do professor nas escolas, pois, para ele, tornava a educação mais precária e a população menos esclarecida.

Uma questão importante levantada, foi a cor da desigualdade, uma vez que a maioria das pessoas pobres era negra, enquanto as pessoas ricas que apareciam no vídeo eram brancas. Observaram também que muitas pessoas viviam mal nas favelas e não tinham escolha, pois no espaço da favela os “comandantes” não eram escolhidos pelo povo, e que por isso, mesmo assim, as pessoas tinham que viver da maneira desejada pelos traficantes. Aqui surgiu uma dúvida entre os alunos, pois o vídeo referia-se aos “comandantes do tráfico” e a questão poderia ser colocada sob outra perspectiva; perguntavam-se se a situação vivida na favela – tanto pelos traficantes, quanto pelos moradores – era oriunda somente das relações de força no interior da

favela, ou se já se encontrava de algum modo pré-determinada por forças que claramente iam além dos muros da favela.

Tais apontamentos foram retomados a partir do poema e da música *O operário em construção* e *Cidadão*, permitindo que os alunos percebessem como era injusto o fato dos trabalhadores que construíam prédios e casas, em sua grande maioria, não terem acesso a esses bens. Salientaram ainda que a relação entre os empregados e patrões não era justa e que, por isso, no poema, o operário sempre dizia “Não!”, pois sabia que tudo que existia tinha a marca de sua mão, embora o patrão não reconhecesse isso; observaram também quão diferentes eram as vidas do patrão e a do operário. Nas discussões, perceberam que os operários ajudavam a construir tudo e não tinham acesso aos espaços como prédios e escolas.

No momento em que se discutiu o acesso à escola pública, enquanto alguns alunos afirmavam que os pobres podiam entrar na escola pública; outros logo contra-argumentaram dizendo que a escola pública, apesar de ser um dos poucos lugares que os pobres tinham acesso, era ruim. No debate, a afirmação de um aluno de que os pobres poderiam procurar mais empregos para colocar o filho em uma escola privada, causou indignação e alguns alunos afirmaram que não era tão fácil ter emprego para pagar uma escola. Além disso, complementaram, salientando que o pobre sofria preconceito e ninguém tinha culpa de ser pobre.

No final, apesar das divergências apresentadas, os alunos concordaram que havia desigualdade social, pois tal dado era evidente, mas a dinâmica para compreender a igualdade, ainda não estava dada. Concluíram que se as riquezas fossem bem divididas, ou seja, se todos tivessem acesso aos benefícios e produtos básicos, talvez não houvesse tantos conflitos e guerras, e no caso do Brasil, não haveria as assim chamadas “guerras não declaradas”, entre os próprios traficantes, e entre estes e a polícia. Para os alunos era em razão de tais injustiças que existiam guerras e mortes. Ou seja, concluíram que se não houvesse a desigualdade social muitos problemas também não existiriam.

A equipe, em seguida, reuniu-se para avaliar e analisar os textos produzidos pelos alunos. Os textos deveriam apresentar uma análise que relacionasse os vídeos, os poemas e as canções discutidos em sala de aula. Quando analisados os textos do 7º ano II, as pesquisadoras se decepcionaram, pois os estudantes escreveram cerca de metade de uma folha de caderno a respeito de todo o processo vivido.

Estava-se diante de um impasse que demonstrou a necessidade de se pensar e refletir sobre várias questões. Percebeu-se que a proposta era um desafio muito grande para a idade daqueles alunos (entre 11 e 12 anos), ou até mesmo que a atividade final necessitava de uma formação prévia. Em função disso, foram realizados apontamentos nos textos dos alunos, evidenciando todos os pontos que faltavam para que o texto se tornasse mais coerente e coeso. Havia clareza que a atividade exigia um conhecimento e uma articulação entre os conteúdos, que exigia muito além das articulações teóricas acessíveis àquele nível de escolarização; por isso, deixamos claro, nas anotações feitas, que não havia erro, mas uma inadequação ao modelo padrão de um trabalho escrito. Como os alunos não haviam utilizado todas as discussões feitas em sala de aula, devolvemos os trabalhos, com nossas observações para que os refizessem.

Embora os textos não tivessem atingido as expectativas, avaliou-se que se estava exigindo um nível de elaboração muito acima do que era razoável, mas que seria possível desenvolvê-la ao longo do ano letivo. Obteve-se um bom resultado no processo de reelaboração dos trabalhos, pois apresentaram maior quantidade de elementos, ficando claro que houve uma tentativa, por parte dos alunos, de introduzir os materiais utilizados nas oficinas.

Favelicídio

Na oficina seguinte, houve a continuidade da utilização de vídeos, mas com a perspectiva de desenvolver a atividade para melhor aprofundamento da questão sobre as desigualdades e a segregação espacial e racial. Verificou-se que os trabalhos anteriores permitiram repensar o modo de condução das atividades em classe.

Apresentou-se um novo episódio da série Cidade dos Homens, “O Correio”, com ênfase em questões urbanas, abordando a realidade enfrentada por moradores da favela e a autoridade de traficantes neste espaço da cidade, e articulando-as à política de mapeamento nas cidades.

No começo do episódio, a avó de Acerola pede para que este arranje um emprego. Logo em seguida, surge uma cena de pessoas discutindo: o carteiro, o presidente da associação de moradores da favela, moradores da favela e o chefe do tráfico. Pela discussão, o problema a ser enfrentado estava vinculado à entrega de cartas aos moradores do morro, pois, no envelope, havia algumas indicações não formais, que identificavam os destinatários. Por não haver um mapeamento do morro, não havia nomes de ruas e números nas casas, tornando inviável, para o carteiro, que não conhecia a comunidade, exercer seu trabalho a contento.

Em plena discussão, o chefe do tráfico decide a questão: Acerola, que conhece a comunidade, deve entregar as cartas e não deixar nenhuma para o dia seguinte. Este seria o novo emprego do menino. No início do trabalho, Acerola percebe a imensa quantidade de cartas que deveria entregar, assim decide dividir o trabalho com seu amigo Laranjinha. Inicialmente, o trabalho transcorre normalmente, até que, em um determinado dia, uma carta sobra e os meninos não conseguem identificar a quem deveriam entregá-la. Observando o endereço, acreditaram que seria de fora da favela e para isso utilizaram um mapa na tentativa de localizar o destinatário. Os meninos descobrem que o morro não estava no mapa, ao contrário do que ocorria com os espaços da “parte asfaltada” da cidade. Diante de tal constatação, tentam criar um mapa da favela e batizam os nomes das ruas, com a anuência dos traficantes. Nos nomes das ruas aparecem os nomes das pessoas importantes, neste caso seriam os indivíduos do alto escalão do tráfico, ou de pessoas que pagam aos meninos para que seus nomes apareçam na demarcação do território. Porém, a polícia confisca o mapa e o chefe do crime é preso.

O episódio “Correio” coloca em pauta a análise sobre a falta de mapeamento das favelas do Rio de Janeiro. Os personagens percebem o desaparecimento da favela na elaboração das cartas geográficas da cidade, o que deixou claro para os alunos que até mesmo um mapa não era um retrato objetivo e neutro da cidade, verificando que a representação estava carregada de erros, ou melhor, de preconceitos. A exibição desse episódio teve como objetivo abordar a invisibilidade da favela e o descaso do poder público, suscitando um questionamento sobre a quem servia esta invisibilidade e de que modo tudo isso interferia na vida dos moradores do morro. Além disso, no momento em que os meninos começaram a mapear a favela, verificou-se uma relação de luta pelo poder, que se traduzia pela disputa por ter um nome no espaço mapeado. Finalmente, como o mapa elaborado pelos meninos serviu para um maior controle do espaço pela polícia que conseguiu localizar um grupo de traficantes e prendê-los, verificou-se que, por meio de um mapa, determinados grupos do poder político ou econômico podem controlar e dominar um determinado espaço.

Após a exibição do filme, a classe foi dividida em quatro grupos, mas, a fim de evitar que os alunos fizessem os agrupamentos costumeiros, a professora sugeriu que cada equipe tivesse dois meninos e duas meninas. Diante dessa nova configuração, percebemos que alguns alunos ficaram deslocados. Um deles pediu à professora para ir ao banheiro e o outro ficou com a mochila nas costas rodeando uma dupla de meninas até que se sentou e formou um grupo com elas; o estudante que pediu para ir ao banheiro, finalmente, juntou-se a esse grupo.

Em seguida, a professora entregou alguns textos, que se referiam aos incêndios nas favelas, as supressões realizadas nos mapas das regiões, da denominação “favela” do *Google Maps* e sobre a invisibilidade dos morros. Tratava-se de textos retirados de notícias de jornal e de poemas abordando essas temáticas. Segue reprodução do material entregue aos alunos:

Incêndio nas favelas... coincidência?

Antes de começarmos a ler este artigo, responda, sinceramente, a pergunta abaixo.

Você está mais inteirado sobre:

- a) O peso do ex-jogador Ronaldo, que está no quadro Medida Certa, do Fantástico.
- b) O duelo entre Nina e Carminha.
- c) Os sessenta e nove (contagem do Corpo de Bombeiros de São Paulo) incêndios que atingiram favelas paulistanas este ano.

Se a sua resposta foi A ou B, você tem duas opções: parar de ler agora, e ir às favas com tudo, ou continuar a ler e, daqui para frente, tratar de mudar a sua “alimentação”. Vejamos os números: a capital paulista tem 1,6 mil favelas; de 2005 para cá, 436 favelas foram incendiadas... 69 só este ano. Coincidência? Pois resolvi fazer uma breve pesquisa, em alguns jornais e portais relevantes, e vejamos o que eu encontrei:

Terreno vizinho à favela incendiada em SP será estacionamento (Jornal do Brasil)

“Logo após o incêndio que consumiu cerca de 80 barracos na favela do Moinho, em Campos Elíseos, no centro de São Paulo, no último dia 17 de setembro, parte da área afetada pelo fogo irá se transformar em um estacionamento privado. De acordo com moradores da região e líderes da comunidade, o local do foco do incêndio, sob o viaduto Orlando Murgel, será exatamente a entrada do empreendimento.”

MP acompanha remoção de famílias de favelas incendiadas em SP (G1)

“O Ministério Público acompanha quais medidas o Poder Público tomou com relação aos moradores que ficaram desabrigados em incêndios em favelas de São Paulo. Na semana passada, 285 famílias da comunidade Sônia Ribeiro, perto do Aeroporto de Congonhas, na Zona Sul da cidade, perderam suas casas por causa do fogo. [...] Segundo o promotor de Justiça de Habitação e Urbanismo da capital, José Carlos de Freitas, responsável pelo inquérito civil que apura o incêndio, o excesso de ‘gatos’ elétricos e a secura do ar não justificam o incêndio. ‘Houve e sempre haverá esses gatos e, coincidentemente ou não, [os incêndios] não acontecem em favelas mais distantes.’”

Mapa revela ‘coincidência’ entre favelas incendiadas e operações urbanas de SP (Rede Brasil Atual)

Mapa 1 Estudo dos incêndios em favelas na cidade de São Paulo 2011 – 2012. Estudo produzido pela Rede Brasil Atual

“Estudo produzido pela Rede Brasil Atual mostra que o fogo em favelas é mais recorrente nas áreas de grandes intervenções voltadas à valorização imobiliária, com construção de avenidas e parques. [...] Ao todo foram georreferenciados 89 dos 103 endereços de incêndios em favelas que constam no documento entregue pela Defesa Civil para a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) dos Incêndios em Favelas da Câmara Municipal. As ocorrências vão de janeiro de 2008 a agosto de 2012.

Um dos textos que chamou bastante a atenção dos alunos, foi o poema *Favelicídio*, de autoria de Mc Banks, que a recitou em uma apresentação na escola contando sua trajetória no interior do movimento *hip hop* e sua história de vida em uma favela, por iniciativa de outros membros de nosso grupo de pesquisa. Os estudantes estavam bem excitados ao tomarem contato com a obra de um autor que haviam conhecido. Segue abaixo, o poema entregue aos alunos:

Favelicídio
(MC Banks)

Periferia, Quebrada, Quilombo, Taboca, Maloca, Mocambo.
Eles tentaram! Mas não tem como esconder elas!!!
E Do Oiapoque ao Chuí, o abismo nos revela
Somos uma grande nação chamada, FAVELA.
A Favela sempre foi, e sempre será Favela.
Não importa como seja ela:
Palafita, Cortiço, Pombal, estilo Hitech, ou a tradicional, Becos e Vuelas.
Eterna Favela.
A Favela é o retrato mais fiel da injustiça social.
Pra quem não vive na favela pensa que aqui só existe o mal.
O malvestido, o maltrapilho, o desnutrido, o maloqueiro marginal.
Somos a imagem viva do preconceito e do descaso, neste rico País Tropical.
Mas para tampar o sol com a peneira, jogar pra debaixo do tapete toda sujeira, a elite brasileira de mãos dadas com a dona Modernidade, criou um nome mais bonitinho:
Comunidade!!!!
A maquiagem sem piedade, A vida Aqui Truta, é sem massagem.
E ainda nos perguntam por que, Por que?
Porque são vários, vários são os corpos que caem ao cair da madrugada.
O genocídio segue firme levando nossa rapaziada.
Famílias são dilaceradas, felicidade destruída, e o diabo dá risada da maldade encapuzada que, sem hora marcada, levou mais 3, que não deviam nada.
Mais uma história mal contada, armas forjadas, cena do crime mudada.
O medo nas quebradas, Ó Deus, nossas almas não são blindadas.
A População tá agitada, a bandeira baixada, a guerra é fria mas já foi declarada.
Favela sitiada. Guetofobia disfarçada.
Aqui a vida é rara, mas infelizmente não vale nada.

Não fomos nós que criamos esta guerra, violação de nossos direitos é o que impera.
Segregação não se altera, derrubaram nossas flores mas nunca acabarão com a primavera.
Antigamente favelas, hoje comunidades, quem dera a mudança de um nome não nos trouxesse a tão sonhada paz e igualdade.
E que um dia Há de prevalecer toda a justiça e verdade. E que assim seja feita a nossa vontade.
Mas enquanto isto não acontece!
Descansem em paz aqueles que deixaram saudade.
Salve DJ Lá, Mano Sabotagem e aos milhares Periferia, Quebrada, Quilombo, Taboca ,mocambo = favela
Do Oiapoque ao Chuí o abismo se revela. O Brasil é uma grande Favela.
A massa que gera riqueza, a notícia nos revela, ali está ela resistindo a todas mazelas.
O povo tenta resistir as mazelas.
Ela sempre esteve aqui, almas amontoadas, Perifa superlotada.
Colo com quem o dom pra viajar no som dos bons Caminhando na Fé, com a mente blindada, só se contenta com pouco quem não luta por nada.
Felicidade almejada.
IML, Descansem. Estejam em paz aqueles que deixaram saudades.
Pro gueto sobrou foi a saudade daqueles que sonha. Guetofobia, agorafobia.
O que sobra no coração é um vazio sem fim, uma impotência, o grito que não quer sair, quem pensa que na favela...
O ônibus tava lotado Favelado é o escambal, gritava a pretinha, eu sou da classe A, quem é da classe D é minha vizinha.
É favela pra todos os lados, estamos no morro e também no asfalto
Cidadão numérico, máquina de alienar.
Controle social será que a gente só serve pra fabricar, comprar, votar?

Controle popular, cotidiano violento, a gente só serve pra comprar e pra votar.

Como este poema reunia diversas dimensões da invisibilidade dos favelados, que se traduziam pela tentativa literal do poder público de “apagar a favela” da cidade, foi muito interessante, pois trazia temas que podiam ser associados ao que era noticiado nas matérias de jornal, como os incêndios nas favelas, mas também à ausência das mesmas nos mapeamentos da *Google Maps* ou mesmo à retirada do nome “favela” que, segundo diziam as notícias, “era para não assustar os turistas”. Assim, as favelas nos mapas oficiais e no *site* do *Google Maps* eram transformadas em bairros, ao menos para “o turista ver”, fazendo com que, no lugar de “Favela da Rocinha” aparecesse apenas “Rocinha” no mapa. Em algumas favelas menores, o mapa indicava apenas “floresta” ou área verde.

Assim, depois de distribuídos estes textos entre os alunos, o primeiro passo era proceder à leitura dos mesmos. Ao término da atividade, eles teriam que fazer um exercício de interpretação de texto, ao mesmo tempo, que tomariam contato com diferentes ângulos do assunto, uma vez que cada grupo recebeu um texto diferente. A segunda parte da atividade consistiu em relacionar o texto recebido pelo grupo com o episódio “Correios”, estabelecendo as conexões possíveis entre texto e vídeo. Por fim, a última questão a ser analisada era identificar os motivos que levavam aos problemas expostos, quais eram os impactos gerados para essas populações das áreas periféricas e quais as soluções possíveis para resolver os problemas abordados.

Conforme os estudantes discutiam, a equipe responsável auxiliava na análise. Dessa forma, acompanhava-se o modo como iam desenvolvendo a compreensão das questões colocadas para a reflexão. Sobre o entendimento do texto não houve muita dificuldade, conseguiram retomar a questão da desigualdade social trabalhada nas primeiras oficinas, bem como estabelecer a compreensão da invisibilidade das favelas. Seguem algumas falas dos alunos em um dos grupos, que demonstram a acuidade da percepção crítica desses jovens:

“ A favela não aparece no mapa porque são excluídos. ”

“ A favela é um lugar feio. Na favela tudo é torto. Nada é reto, eu construiria tudo retinho e organizaria as ruas ”

“ Faria como a gente faz na cidade. Colocaria placa, nome, números. ”

“Para ficar tudo retinho, construiria novas casas e colocaria nomes nas ruas”

“Nem todos querem que seja feito o mapa da favela. Metade sim, metade não. Os trabalhadores, né, as pessoas que trabalham, que lutam para ter alguma coisa na vida; e não os traficantes, porque vai ser mais fácil de localizar eles. Não vai?”

Em um determinado grupo, a pesquisadora Érika, interferiu pedindo que pensassem como seria possível colocar todas as casas de maneira organizada, se teríamos que tirar as pessoas do local onde estavam. Os jovens responderam que era claro que a saída talvez fosse “refazer a favela”, mas que isso seria muito demorado.

De acordo com a opinião de outro grupo, faltava maior atenção e preocupação por parte das autoridades para resolver os problemas que os moradores da favela apresentavam. Segue parte inicial de um texto de um grupo: “Isso ocorre por causa da baixa valorização [em] que a favela ocupa pelo governo, pois [por] ser uma área irregular os moradores não pagam impostos, deixando de dar lucro ao governo”.

Após a leitura e análise dos textos, os alunos escreveram um pequeno texto que sintetizasse o debate que tinham feito. O texto seria redigido a partir de três questões que apresentamos aos alunos. Seguem as instruções dadas pela professora Adriana:

EAFEUSP -
Atividade de Geografia em parceria com os Projetos, pesquisadores e bolsistas da FE – 2º Trimestre
de 2013 –
Análise de Textos, Mapas e Imagens sobre as Favelas

Nesta atividade, cada trio deverá realizar uma série de tarefas e depois apresentar para a sala suas reflexões:

1ª) Seu trio recebeu um material que muitos outros alunos da turma não tiveram acesso. Por isso, a primeira tarefa de vocês é ler com cuidado o material recebido e analisar as imagens e mapas (quando existirem) para poder apresentar para os seus colegas o conteúdo dos textos, imagens e mapas de forma objetiva, clara e completa.

2ª) A segunda tarefa é conversar sobre o episódio *Correio* e responder a questão que segue: No episódio *Correio* da série *Cidade dos Homens*, a favela não aparece no mapa oficial. Por que isso ocorre? Quais as consequências disso para a população? Quais as possíveis soluções para esta situação?

3ª). Relacionar o tema tratado no filme com os conteúdos analisados nos textos/mapas/imagens recebidos.

Seguem algumas respostas apresentadas pelos grupos:

Ao ler os três textos e os dois mapas, além das reportagens, podemos concluir que os incêndios não acontecerem por acaso. Na minha análise, pude levantar uma forte hipótese de que esses incêndios foram causados principalmente pela construção imobiliária ou por ser do governo a culpa do governo. Provavelmente pode ser por causa do terreno que elas ocupam, que é muito grande. A desculpa para esses

incêndios é que o terreno é ocupado pelo poder, irregular além de ser mais rápido o processo de desocupação. As chamadas operações urbanas, que tem o projeto de revitalizar as ruas de uma cidade, mas na verdade é para fazer controle.

Para outro grupo:

Isso ocorre porque o governo está “empurrando a favela para de baixo do tapete”, para se eles precisarem (*sic*) destruir tudo o governo poderia pelo fato da favela não ser legalizada, e pelo lado dos traficantes se mapearem a favela seria mais fácil de localizá-los (*sic*), mas os moradores precisam do mapeamento para que suas cartas sejam mandadas para as suas moradias e que quando os parentes, amigos quisessem visitá-los eles soubessem (*sic*) chegar a suas casas. Sem mapeamento na favela a polícia tem mais dificuldade de encontrar traficantes e eles tem mais facilidade de se esconder, mas os moradores seriam mais prejudicados pois se algum deles se machucasse a ambulância (*sic*) teria dificuldade de chegar lá, igualmente a polícia em caso de assalto, assassinato e etc. A melhor solução para este problema seria melhorar as ruas, encanamentos, luz elétrica etc, para que seja mais fácil (*sic*) mapear a favela e todos sairiam ganhando menos os traficantes.

Para um terceiro grupo:

Isso ocorre porque se o governo mapear as favelas estão legalizando elas, mas ao contrario (*sic*) eles só querem tira-las de lá, e se o governo legaliza-las (*sic*) não vai pode tira-las de lá. As consequências disso para a população é que teria mais invasões policiais e de traficantes rivais causando assim mais tiroteios e mortes. E para os traficantes eles seriam pegos mais fáceis.

No que se refere à compreensão dos alunos relativa à ausência das favelas nas representações da cidade, alguns colocaram muito bem que havia uma intencionalidade, pois, ao colocar a favela no mapa haveria uma desvalorização da cidade.

Na discussão geral, os estudantes destacaram a posição da prefeitura do Rio de Janeiro, que havia solicitado ao *Google* uma “revisão” dos mapas da cidade. O governo pediu que realizasse uma maior diferenciação entre os bairros e as comunidades. Assim, ao analisarmos os mapas de 2011 e 2012 verificou-se que no lugar das favelas, os mapas inseriram uma grande área verde. Dessa forma, houve uma desfavelização do Rio de Janeiro na representação cartográfica da cidade, com o intuito de trazer uma imagem “melhor” do espaço urbano, nem que para isso fosse necessário falsear os dados. Esse apagamento das favelas no mapa *Google* da cidade tendia a ser mais explícito na medida em que se aproximavam eventos internacionais, como a Copa e Jogos Olímpicos. Os alunos imediatamente relacionaram com o episódio Correio e discutiram como deve ser morar em um lugar que não existe no mapa e além disso, os estudantes disseram que começaram a procurar no Google Maps as favelas existentes em São Paulo e, também, não conseguiram visualizá-las. Um aluno relatou que reside perto de uma favela e ao procurar o lugar onde mora no Google Maps conseguiu ver até o trecho em que há prédios e no lugar da favela não há nenhuma possibilidade de visualização do que quer que seja.

Os estudantes ressaltaram a fala de uma garota que, segundo o relato de um aluno, ao se deparar com a favela exclamou: Isso é uma favela!!! Os estudantes discutiram sobre o espanto da menina, provavelmente decorrente da imagem da favela como lugar turístico e como alguma coisa boa, sendo que a pobreza não poderia ser boa e, por isso, o susto da criança. A imagem da favela apresentada nas novelas mostrava uma comunidade sem conflitos, feliz e como um lugar bom para se viver, entretanto a realidade era outra. Além disso, debateram sobre a necessidade do Rio de Janeiro esconder as favelas, mas que na impossibilidade de o fazer, transformava-a em um produto a ser vendido aos turistas.

Na discussão geral, eles não consideravam que os incêndios, muitas vezes, pudessem ser provocados na tentativa de expulsá-los de uma região que estava sendo valorizada pela especulação imobiliária. Sempre ouviram falar que se tratava de um problema devido à estrutura da favela, que ocorria porque as casas eram todas juntas e mal construídas.

O mais interessante foram as possíveis soluções encontradas pelos alunos para resolver os problemas. Neste ponto, foi proposto um jogo em que eles representariam os governantes ou as lideranças, cujo papel seria encontrar alternativas para resolver os problemas apontados. Um grupo disse que asfaltaria as ruas e construiria casas mais bonitas, fariam uma academia e piscina de uso coletivo, fariam um hospital, colocariam muitas lojas, restaurantes e pracinhas.

Outro grupo disse que construiria as casas bem retinhas, uma do lado da outra, bem organizadas, uma vez que a construção sem planejamento, cada casa sendo feita pelo próprio morador, acarretava muitos problemas à comunidade. O problema da falta de planejamento urbano nas favelas foi pensado, sobretudo, a partir do relato de uma menina da classe sobre as dificuldades de socorrer alguém, como aconteceu com a sua avó, que ao entrar na favela para buscar um cachorro, pois ela tinha um *pet shop*, foi mordida pelo mesmo. Os moradores chamaram o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), que demorou duas horas para chegar e, além disso, a ambulância não poderia se deslocar até o local onde estava a sua avó uma vez que o trajeto apresentava ruas muito estreitas, consequentemente, teve que ser carregada pelos moradores, que a conduziram até a ambulância.

Assim, nas discussões foi possível perceber que eles estabeleceram relações bastante consistentes no que diz respeito a questões de natureza socioespacial, demonstrando um avanço na compreensão dos problemas estruturais das favelas, bem como a inadequação de uma política de invisibilidade da favela. Os alunos, a partir dos problemas identificados, concluíram

que a cidade deveria apresentar lugares de convivência, posto que a segregação existente nos espaços urbanos, impedindo o contato das pessoas que vivem nas cidades acarretaria no empobrecimento da experiência de viver na cidade. Vale salientar que ainda estávamos insatisfeitos com o pouco avanço na discussão sobre quem morava nas favelas e o silêncio da questão racial.

Saudosa Maloca

Em outra oficina, foi trabalhado o processo de ocupação da cidade de São Paulo por intermédio das músicas de Adoniram Barbosa, “Saudosa Maloca”, “Abrigo de Vagabundo” e “Despejo na Favela”. Segue material entregue aos alunos:

Saudosa Maloca (1951)	Abrigo de Vagabundos (1959)	
Se o senhor não tá lembrado Dá licença de contá Que acá onde agora está Esse edifício arto Era uma casa véia Um palacete assobradado Foi aqui seu moço Que eu, Mato Grosso e o Joca Construímos nossa maloca Mas um dia, nós nem pode se alembra Veio os homis c'as ferramentas O dono mandô derrubá Peguemos todas nossas coisas E fumos pro meio da rua Apreciá a demolição Que tristeza que nós sentia Cada táuba que caía Doía no coração Mato Grosso quis gritá Mas em cima eu falei: Os homis tá cá razão Nós arranja outro lugar Só se conformemo quando o Joca falou: "Deus dá o frio conforme o cobertor" E hoje nós pega páia nas gramas do jardim E prá esquecê, nós cantemos assim: Saudosa maloca, maloca querida Dim-dim donde nós passemos os dias feliz de nossa vida Saudosa maloca, maloca querida Dim-dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas	Eu arranjei o meu dinheiro Trabalhando o ano inteiro Numa cerâmica Fabricando potes e lá no alto da Moóca Eu comprei um lindo lote dez de frente e dez de fundos Construí minha maloca Me disseram que sem planta Não se pode construir Mas quem trabalha tudo pode conseguir João Saracura que é fiscal da Prefeitura Foi um grande amigo, arranjou tudo pra mim Por onde andaré Joca e Matogrosso Aqueles dois amigos Que não quis me acompanhar Andarão jogados na avenida São João Ou vendo o sol quadrado na detenção Minha maloca, a mais linda que eu já vi Hoje está legalizada ninguém pode demolir Minha maloca a mais deste mundo Ofereço aos vagabundos Que não têm onde dormir	Entregou pra seu narciso Um aviso, uma ordem de despejo — Assinada, seu doutor Assim dizia a 'pedição' "Dentro de dez dias Quero a favela vazia E os barracos todos no chão" — É uma ordem superior Ô, ô, ô, ô, ô!, meu senhor! É uma ordem superior Ô, ô, ô, ô, ô!, meu senhor! É uma ordem superior — Não tem nada não, seu doutor Não tem nada não Amanhã mesmo vou deixar meu barracão Não tem nada não, seu doutor Vou sair daqui Pra não ouvir o ronco do trator — Pra mim não tem 'problema' Em qualquer canto eu me arrumo De qualquer jeito eu me ajito Depois, o que eu tenho é tão pouco Minha mudança é tão pequena Que cabe no bolso de trás ... Mas essa gente aí, hein? Como é que faz? Mas essa gente aí, hein? Com'ê que faz? Ô, ô, ô, ô, ô!, meu senhor! Essa gente aí
	Despejo na Favela (1969)	
	Quando o oficial de justiça chegou Lá na favela E, contra seu desejo	

Como é que faz?
Ô, ô, ô, ô, ô!, meu senhor!
Essa gente aí, hein?!

Como é que faz?

Na oficina, foram trabalhadas as músicas que foram de difícil entendimento para os alunos. Nas discussões em grupos, os estudantes foram auxiliados no entendimento do vocabulário peculiar utilizado por Adoniran Barbosa, como poderiam analisá-las e compreender qual o sentido que o autor pretendia sugerir ao ouvinte da música.

Uma questão premente foi a palavra “maloca”, pois os alunos queriam saber se maloca tinha o mesmo significado de favela. A professora explicou que, em uma consulta ao dicionário verificaríamos que a palavra se referia à habitação indígena, casa muito pobre, ou ainda ao conjunto de pessoas que não inspiravam confiança ou esconderijo. Nesse sentido, essa designação que era dada para a habitação pobre no Brasil, que vinha acompanhada de um sentido pejorativo.

A maloca, apresentada nas músicas, era um termo para designar moradias coletivas e pobres na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. As malocas eram conhecidas como cortiços, segundo a professora, que explicou que eram casas grandes, alugadas ou abandonadas, onde várias famílias dividiam o espaço do imóvel. Explicou, ainda, que havia uma diferença entre a ideia de maloca e favela, pois malocas eram moradias coletivas, enquanto a favela referia-se a um conglomerado de diversas moradias onde cada unidade familiar habitava uma única moradia. A professora Adriana atentou os alunos para o longo processo histórico de expulsão da população mais pobre de áreas que sofreram a chamada “reestruturação urbana”, tema tratado pelo compositor.

Nas músicas, um dos alunos percebeu que havia vários sentimentos em relação à maloca, mencionando que na música *Abrigo de Vagabundos*, Adoniran apresenta uma certa alegria, pois foi lá que juntou dinheiro para comprar um terreno. Em seguida, ficou abatido e com certa tristeza, pois sua alegria foi derrubada com a percepção de que sem planta não se podia construir nada. O sentimento mudou novamente, quando conseguiu a casa, sentindo-se novamente feliz.

Outro aluno apontou que Adoniran relatava a expulsão dos moradores da maloca (por ocasião do despejo de um cortiço) e da proteção que sentiam quando o terreno era legalizado, pois, assim, as autoridades não poderiam tirá-los de suas moradias. Os alunos perguntam se não poderiam colocar todos os moradores na Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB-SP) e se havia pessoas que não conseguiriam ir para algum tipo de habitação popular. Destacou-se a eles que nem todos conseguiam ir para a COHAB e que não havia habitação

coletiva suficiente para deslocar a população das favelas de São Paulo. Eles concluíram que teria que ser uma COHAB gigante para caber todo mundo. Perguntaram o motivo que levava as pessoas a construir favelas em terrenos acidentados, pois lembraram-se do filme “Uólace e João Victor”. Foi salientado aos estudantes que os terrenos acidentados eram menos valorizados, sendo que os melhores terrenos eram destinados a empreendimentos mais caros.

Mesmo com a dificuldade inicial na leitura do texto, os alunos iam se aproximando da narrativa de Adoniram. Durante as discussões, começavam a se referir ao Joca e ao Mato Grosso com muita proximidade, como se os conhecessem. Discutiam sobre as dificuldades enfrentadas pelos amigos, que “davam duro” no trabalho. Alguns se perguntaram sobre o destino de Joca e Mato Grosso mencionados por Adoniram: se estariam na rua ou na prisão. Imediatamente relacionaram com o texto de Vinicius de Moraes *Operário em Construção*, pois o mais provável era que Joca e Mato Grosso, mesmo trabalhando muito, teriam como destino a prisão, reforçando a ideia de que os presídios seriam as únicas alternativas para os pobres.

Na oficina seguinte, o bolsista do PIBID, Leandro, apresentou a palestra *As operações nas Favelas, as ocupações urbanas e as transformações na cidade de São Paulo*. Este tema foi escolhido, em razão das discussões e da preocupação em oferecer mais subsídios para o trabalho de campo que seria realizado posteriormente em comunidades de três regiões periféricas de São Paulo.

Inicialmente, definiu os conceitos de cidade, metrópole e urbano. O bolsista apresentou rapidamente o significado de cidade, considerado como o lugar de encontro, enfatizando que não se deveria confundir espaço urbano com cidade, pois eram conceitos diferentes. Mas o que iria aprofundar era o termo favela, definindo-a como uma área da cidade em que o morador não detinha a posse da terra, pois era uma área definida a partir das ocupações, sendo que as construções se caracterizavam por serem ilegais. A favela, portanto, tinha como principal característica a não propriedade da terra por parte de seus moradores e a ausência do aval da prefeitura para a construção das moradias, consideradas irregulares. Os alunos lembraram-se das músicas do Adoniram Barbosa, que contavam as histórias de expulsão dos moradores pelo oficial de justiça.

Ao dar prosseguimento, apresentou as alterações que estavam ocorrendo na cidade de São Paulo, esclarecendo que tais mudanças eram denominadas de operação urbana. Segundo o site da prefeitura de São Paulo, a operação urbana caracterizava-se pela melhoria de algumas

áreas estratégicas da cidade, pré-selecionadas, por meio de parcerias da prefeitura com a iniciativa privada. As operações urbanas na cidade de São Paulo, para os períodos de 2010 a 2020, estavam previstas nas áreas centrais e não havia projetos para as áreas periféricas.

Nas regiões escolhidas, seriam derrubados alguns prédios e casas e as famílias seriam removidas com vistas ao alargamento de avenidas, para a incorporação de novos sistemas de transporte e a implantação de novos padrões de edificação para tornar a cidade mais bonita. Tais áreas passariam a ser valorizadas pela operação urbana, pois os investidores sabiam que aquele lugar teria melhorias. No lugar escolhido para tais melhorias, não havendo interesse na manutenção dos habitantes da região, o primeiro passo após o projeto da operação urbana seria a retirada dos moradores locais. As pessoas que tinham a posse do terreno seriam indenizadas, mas quem não tinha a propriedade seria expulsa da referida área para a periferia.

Na palestra, Leandro deu exemplos de operações nos bairros da Leopoldina, Faria Lima e Água Espraiada. Sustentou que mudar as pessoas de lugar significava afastar aquela família de sua rotina, afastá-la de seu trabalho, deslocar as crianças para outra escola. Outro dado ressaltado foi que o destino usualmente dado aos moradores expulsos eram os lugares mais precários da cidade.

O pesquisador mostrou uma maquete virtual sobre a operação urbana que ocorria na região da Água Espraiada, lembrando que ficava na região onde aparecia a ponte presente nos telejornais de grandes emissoras de comunicação: a ponte Jornalista Roberto Marinho. A maquete virtual era bem significativa, disse o pesquisador, pedindo aos alunos que prestassem atenção e avaliassem qual o projeto que estava ali e o discurso que o locutor fazia durante a apresentação.

Os alunos verificaram que, de acordo com o projeto, 10 mil famílias seriam removidas para dar lugar a um parque, mas o locutor não falava para onde iriam essas famílias. A pesquisadora Gisely, presente na aula, afirmou que as famílias já haviam sido removidas para o Real Parque, mas, que no processo de reurbanização da favela do Real Parque havia moradias para apenas 600 famílias. As famílias que não haviam sido contempladas com as casas, o que significava cerca de 9.400 famílias, foram deslocadas para a região do Campo Limpo, entretanto não havia moradias prontas naquela região.

Os alunos verificaram que a prioridade eram os investimentos lucrativos e não as pessoas. Observaram, ainda, que durante o vídeo, o locutor falava de um parque arborizado para

o lazer da população, mas que não mencionava quantas pessoas haviam perdido seu lugar e que estavam sem moradia. As relações entre os variados textos, filmes e músicas, estava ficando cada vez mais evidente nas falas dos alunos, pois voltaram a falar de Adoniram Barbosa, estabelecendo relações entre as músicas e a realidade das populações marginalizadas, ficando claro que se praticava a mesma política na cidade de São Paulo há muito tempo.

3.3. Estudos de campo das periferias com os alunos

Neste capítulo, serão apresentadas as oficinas de preparação para o trabalho de campo, bem como o trabalho efetivado. O campo foi realizado em três comunidades situadas em bairros distintos de São Paulo: Capão Redondo, Brasilândia e São Remo. O objetivo era realizar o contato dos alunos com as pessoas e instituições dos bairros da periferia de São Paulo e prepará-los para a realização do documentário a respeito das visitas de campo. Para esta atividade, a equipe do projeto adquiriu algumas máquinas fotográficas de fácil manuseio para os alunos, além de contar com uma oficina coordenada pela cinegrafista Joice, bolsista do projeto.

A atividade organizada pela cinegrafista instrumentalizou-os com o conhecimento técnico das filmagens. Joice dividiu o trabalho em duas partes: na primeira, fazia uma exposição sobre os componentes de uma máquina de fotografia e de filmagem, sobre como manuseá-la e sobre técnicas para obter uma melhor imagem, seja fotográfica, seja de filmagem; no segundo momento, propôs a retomada das principais ideias do semestre que deveriam ser utilizadas na produção de um filme de 01 minuto.

A exposição sobre a utilização e manuseio da máquina foi bem recebida pelos alunos, que fizeram muitas perguntas sobre o tema apresentado; além disso, também contribuíram com experiências próprias e fatos referentes às filmagens que realizam no dia a dia. Outro elemento que causou grande interesse foi a questão da técnica sobre a realidade retratada e de como poderiam produzir melhores imagens sobre cada situação.

Após a apresentação, a professora Adriana rememorou os grandes temas trabalhados nas oficinas. Destacaram-se as questões relativas à desigualdade social, desigualdade espacial e preconceito. A título de um 1º ensaio, solicitou-se que realizassem um filme de 01 minuto que seria apresentado aos pais em uma das reuniões trimestrais.

Os alunos foram separados em 10 grupos para que pudessem realizar o pequeno vídeo. Para tanto, saíram da sala e aproveitaram vários lugares da escola para a concretização da atividade.

O resultado da produção do filme de um minuto foi exibido em sala de aula, mas para a nossa surpresa, prevaleceram ideias em que os indivíduos menos favorecidos eram indefesos, submissos, que precisavam de ajuda externa ou de um olhar externo, por meio dos quais se daria o resgate de sua humanidade. Dessa forma, observou-se a necessidade de começar a demonstrar que havia uma organização dos grupos sociais excluídos dos direitos civis, políticos ou sociais e que era preciso conhecer suas próprias estratégias de lutas.

Na discussão com a classe, a professora, perguntou aos alunos sobre a mensagem que estavam querendo passar aos expectadores. Os alunos deveriam pensar sobre qual imagem estavam passando sobre o morador de rua, sobre a família rica ou a família pobre. A professora e os membros do grupo apontaram que as imagens estavam tratando de vários assuntos, porém ainda de maneira superficial, uma vez que as imagens não refletiam as discussões realizadas em classe e não iam além do senso comum. A professora Adriana afirmou que o preconceito era algo muito difícil de ser superado, mas que deveria ser conhecido e enfrentado, mesmo sendo algo muito complexo.

Uma aluna opinou que alguns vídeos ficaram engraçados e outros cansativos. Acrescentou, ainda que “os mais engraçados não eram os que tinham mais conteúdos e aqueles que ficavam mais chatos tinham mais coisas”.

A pesquisadora Érika apontou que devíamos ter cuidado com as piadas e as ironias, pois fazer uma piada em algum lugar ou com pessoas desconhecidas poderia acarretar certo incômodo no grupo ou a alguma pessoa presente, pois era preciso pensar nos sentimentos de alguém suscitados por uma piada. Afirmou que vários programas de televisão de sucesso faziam piadas cheias de preconceitos, que feriam a dignidade dos seres humanos.

A pesquisadora deu o exemplo de uma fala que existia em um vídeo produzido por eles, que afirmava que pessoas pobres não gostavam de trabalhar, e que tal declaração reafirmava muitas ideias que eram falsas, como se todo rico fosse rico por gostar de trabalhar, e todo pobre fosse pobre, por não gostar de trabalhar. Ela sugeriu que cada frase poderia suscitar muitas ideias falsas sobre os outros e que deveríamos ter cuidado com isso. Reiterou o objetivo da educação oferecida naquele espaço, pois eles deveriam pensar para além do que a sociedade

oferecia, além disso deveríamos estar atentos para o objetivo daquele exercício de filmagem, uma vez que estávamos nos preparando para registrar pessoas no seu lugar de moradia, no cotidiano, com outras pessoas de bairros diferentes dos nossos, assim deveríamos ter cuidado com o outro e com a visão que passaríamos do outro.

Em seguida, alguns alunos se manifestaram. O debate iniciou-se no momento em que um aluno disse que em um vídeo apresenta-se a seguinte frase: “Não se pode julgar o livro pela capa”; evidenciando-se a ideia da igualdade dos seres humanos. O aluno completa a sua fala com a seguinte frase: “Todos são iguais por dentro, mesmo sendo diferentes por fora”. Outro estudante reafirmou que não importa se a pessoa era rica ou pobre e que isso não influenciava a felicidade de alguém.

A pesquisadora Érika falou a respeito da relação de superioridade que as piadas podem sustentar, pois, dependendo da piada, esta pode estabelecer uma relação de poder sobre o outro. Segue um trecho da fala da Érika:

A maioria das pessoas entendem que não há diferença entre as pessoas. Se eu sou branco e você é negro não tem diferença. Mas nós sabemos que algumas pessoas não conseguem compreender. Como a gente, então, aprofunda isso? Por que algumas pessoas veem essa diferença como algo importante, que para nós é superficial? O fato de que eu sou de uma cor e você de outra é uma diferença que é relevante? Por que as pessoas acham diferente os pobres? Acham ...

A aluna interrompeu a fala da pesquisadora para completar: “Porque elas se acham superiores das outras”. A professora e a pesquisadora Érika insistiram na pergunta, sendo que os alunos continuaram a reafirmar que as pessoas pensavam diferentes. Um deles afirmou: “Porque aquelas pessoas tem o ego grande”. Neste momento, uma aluna disse que poderia ser outra coisa, e conjecturou:

Acho que não é só isso que precisamos entender. A maioria das pessoas sabe disso, que não tem diferença. Eu ser branco e outro negro. As pessoas entendem isso, mas as pessoas não querem mostrar. A pessoa sabe que ninguém é superior a ninguém. Mas ela continua a agir como se ela fosse superior a todo mundo. Porque ela acha que ela é melhor de que outras pessoas, pelo dinheiro que ela tem, pela cor, onde ela mora...

Uma aluna interferiu, dizendo o seguinte:

Mas uma coisa é verdade, professora, eu acho que a gente não se acha superior a ninguém, mas, não é preconceito meu, não querendo ofender ninguém, mas eu acho que a gente, às vezes é superior sim, aos mendigos, assim ..., aos das favelas.

Imediatamente, a professora Adriana solicitou-lhe que explicasse o que queria dizer. A aluna oferece um exemplo:

Se a gente for olhar o preconceito, por exemplo, de nossas roupas – pausa - às vezes eles mesmos podem achar que nós somos superiores a eles.

Ao que acrescentou um aluno:

Tem isso mesmo. Como já falaram, não podemos julgar o livro pela capa. Você pode achar... quando, por exemplo chegar aqui uma pessoa, por exemplo a Nicole (risos da classe), eu posso achar uma coisa, que ela é uma patricinha, mas por dentro ela não vai ser. Por exemplo, eu sou preconceituosa, eu sei de tudo, eu posso ver uma pessoa e achar que é outra coisa, e a gente acha que está certo.

A professora pediu-lhes que lembrassem sobre a conversa que tivemos sobre o boneco, sobre a diferença do que a gente era e do que a gente tinha. A professora salientou que se julgam as pessoas pela aparência, principalmente influenciados pelo grupo em que convivemos. Mas que, de fato, perguntou a docente, deve-se sentir essa diferença, ou melhor, ilustra, “... se eu estou com uma camiseta nova e outro com a camiseta furada, eu poderia estabelecer tal diferença?”. A classe imediatamente responde que não. Logo em seguida, ela alega que se fala esse “não”, mas “dá boca para fora”, no entanto deve-se ir mais profundamente e pensar o que realmente é o valor de uma pessoa, deve-se pensar na experiência de vida que ela tem, qual a sabedoria que ela carrega, tudo que ela já viveu, tudo que aprendeu. Enfatiza que vamos fazer um trabalho de campo e não se pode levar um olhar que estabeleça uma relação com o outro como coitado, aquele que a casa é feia, a roupa é feia. “Se continuarmos a olhar assim, é melhor não ir, pois temos que entrar em contato com as pessoas, ouvi-las, e é este o olhar que queremos desenvolver em vocês. Há um olhar interno que permite ver e “acessar” coisas incríveis nas pessoas”.

Nesse momento, uma das alunas afirmou que não entendeu o que a professora falou, e pergunta se ao olhar a casinha da pessoa pobre ou o jeito que ela se veste, deve-se, necessariamente, concluir que as pessoas visitadas no trabalho de campo são incríveis. Em seguida, a docente explicou ser necessário olhar as pessoas pela história de vida que cada uma tinha, não devemos inferir se alguém é incrível porque tem o casão, nem porque tem a casinha.

A professora chamou a atenção para os poemas e músicas que tínhamos visto juntos, como a pessoa trabalha muito e não tem acesso aos bens de consumo. A classe concorda e um aluno afirma que tem muito pobre que batalha muito e tem muito menos que as pessoas ricas. Ela reafirmou a preocupação diante dos estereótipos que os alunos estavam reproduzindo, mesmo após tantos meses de trabalho. Os alunos deveriam pensar no que escrevem e nas palavras empregadas, pois ela acreditava que às vezes a gente nem percebia o que está fazendo.

O aluno tentou nesse momento explicar a seu modo:

Na nossa época, a gente nasce, eu não sei qual é a palavra, no mundo com um pensamento consumista ou consumidor..., que quem tem é rico, quem não tem, ... eu não sei explica direito...

Outra aluna tenta resumir o que está sentindo:

Eu acho que teve umas coisas..., que a gente está numa sociedade em que temos um pensamento, tanto pelo que a gente vê na TV e como pelo o que nossos pais passam, não porque eles querem que a gente tenha esse pensamento, mas porque nós acabamos entendendo errado, pois nós somos pequenos. Desde sempre a gente tem esse pensamento que na favela tem bandido e que na cidade só tem gente boa, mas aqui a gente tá tentando tirar isso, mas às vezes quando a gente tá escrevendo um texto, ainda mais agora, a gente começa a confundir as coisas, porque desde sempre a gente está com esse pensamento, e quando a gente começa a mudar isso a gente começa ir para o extremo, do tipo, “não tem nenhum mal na favela” e indo ao contrário, “que só tem bandido”. Eu acho que esse negócio de confundir um pouco nos textos é por causa da mudança do jeito que a gente tá sofrendo no jeito de pensar.

Esta fala foi muito significativa, pois, novamente, exigia-se de jovens entre 12 e 13 anos, a incorporação imediata de uma nova leitura de mundo oposta à leitura oferecida a eles até aquele momento. As dificuldades que a aluna enfrentava estavam vinculadas, não apenas a uma nova construção da realidade a partir do conhecimento oferecido na disciplina de geografia, mas porque estes novos conhecimentos implicavam uma ruptura afetiva com a visão dada por seu núcleo familiar.

Após essa fala, muitos alunos começaram a pensar em situações práticas, em que apresentavam as contradições entre as práticas de suas famílias e as novas visões às quais tiveram a cesso nas discussões em sala de aula. Muitos já demonstravam o desconforto perante situações discriminatórias e preconceituosas, mas ao mesmo tempo, tentavam justificar as visões sustentadas pelos pais acerca da favela e dos pobres dado o sentimento de proteção dos filhos que os motivava.

Quando eu estava no carro com meu pai, ele sempre pede para fechar o vidro. Ela acha que vou ser roubado.

Eu tenho um vô, mas eu não considero meu vô, para falar a verdade, ele é muito preconceituoso. Eu fui vendo que meu vô é preconceituoso. Ele foi se distanciando da minha família. Para mim ele não faz mais parte de tudo do que a minha vida é de verdade.

Eu só queria falar que meu irmão é a pessoas mais preconceituosa que eu conheço. A gente não pode ir para os extremos, um pensamento que não vá muito do lado do preconceito, e por um lado muito bondoso.

Os pais tentam proteger a gente, aí vem o preconceito.

A professora Adriana finalizou falando sobre como todos somos preconceituosos e devemos entender como é difícil para nós e para todas as pessoas superarem esse preconceito, mas devemos evitar atitudes de discriminação, pois devemos sempre ter respeito pelo outro. Ela enfatiza que é difícil crescer e entender os conflitos do mundo e achou importante que os alunos estivessem pensando nessas questões tão cedo.

Na oficina seguinte, iniciou-se um novo filme denominado *Uma Onda no Ar*. Tal filme baseia-se na história real da Rádio Favela, rádio comunitária da cidade do Rio de Janeiro. A película, produzida em 2002, com direção de Helvécio Ratton, retrata a montagem de uma rádio comunitária por jovens que vivem em uma favela localizada em uma comunidade carente de Belo Horizonte.

A rádio procura contrapor-se aos meios de comunicação que se abstêm diante dos problemas da favela. A nova rádio utiliza a linguagem do povo para organizar a luta por resolução dos problemas cotidianos da população, além de exigir verbas para a educação, postular o aumento do número de empregos e denunciar a violência da polícia. Assim, a luta contra o racismo e a exclusão social era realizada por esta forma independente de meio de comunicação.

O sucesso da rádio comunitária atingia os moradores da favela e os arredores fora do morro. Por isso, a repressão à rádio não tardou a chegar; os policiais e todo o aparato estatal passaram a recorrer a vários mecanismos para impedir a transmissão da programação. O mais interessante foi que no instante em que a rádio passou a ser considerada pirata e os policiais revistaram o local, deu-se o comunicado da premiação da rádio pela Organização das Nações Unidas. Apesar de vários mecanismos de impedimentos, os jovens não desistiram e continuaram sua luta pela permanência da emissora.

Uma Onda no Ar possibilitaria a discussão sobre discriminação e preconceito racial além de demonstrar os processos de resistência da população local. O maior objetivo deste filme foi introduzir a questão referente ao processo de organização e resistência das populações menos favorecidas, além da questão do preconceito. O filme poderia suscitar a reflexão dos alunos a respeito da exclusão social reinante em nosso país, além de relacioná-la com o racismo. O racismo e a discriminação são apresentados como de fato ocorrem no Brasil: camuflado, oculto pela ideia de que não existe preconceito racial. As condições da população negra e pobre conduziram à criação da rádio, isto é, a conceber um mecanismo de luta contra o racismo, preconceito e negação de direitos a uma parcela da população.

Nessa oficina, continuou-se a discutir as formas de resistência de vários grupos da periferia de São Paulo. Assim, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática e apresentados a vários sites e blogs de organizações não governamentais localizadas especificamente nos três lugares da cidade de São Paulo que seriam visitados: organizações das regiões do Capão Redondo, Brasilândia e São Remo.

Ao separar a classe em 9 grupos, cada um responsabilizou-se por pesquisar alguma instituição que constasse na relação proposta pela professora e pelas pesquisadoras, para depois apresentar o resultado da pesquisa à classe.

As organizações pesquisadas foram a Casa do Zezinho, Capão Cidadão, Cia Sansacroma, Interferência, e Coperifa que ficam localizadas no Capão Redondo. As entidades da Brasilândia foram o Espaço Criança Esperança - CEE Oswaldo Brandão, Casa de Cultura Brasilândia. No que se refere a São Remo, os alunos visitaram os sites do Sarau da São Remo e Projeto Alavanca São Remo.

Após a realização da pesquisa os alunos pediram para visitar sites que discutissem os movimentos de rua que estavam acontecendo em todo o Brasil. Considerado o pedido pertinente, os alunos iniciaram uma pesquisa em sites de notícias sobre o assunto.

Uma breve exposição sobre as notícias relativas aos movimentos de rua em 2013

Naquele momento, no Brasil, estavam acontecendo diversas manifestações nas ruas de muitas cidades brasileiras, sendo que nas grandes cidades, os movimentos espalhavam-se das regiões centrais às periferias. O movimento iniciado a partir da luta contra o aumento dos preços das passagens dos transportes públicos foi iniciada por fração pequena da classe média, com mobilizações praticamente circunscritas à cidade de São Paulo nos dias 6, 10, 11 e 13 de junho. Nessa primeira etapa, havia um objetivo específico: a redução do preço das passagens do transporte público. Convocado pelo Movimento Passe Livre (MPL) pelas redes sociais, os manifestantes percorriam e paralisavam grandes vias públicas por horas a fio, ao final havendo conflitos com a polícia. Foi isso que aconteceu na primeira jornada, ocorrida na avenida Paulista e na segunda, na zona oeste paulistana, com o número de presentes subindo de 2 mil para 5 mil pessoas entre uma jornada e outra.

Segundo André Singer (2013), no dia 11 de junho reuniram-se cerca de 5 mil pessoas, mas houve verdadeira batalha campal, com cenas de violência policial e destruição do patrimônio por grupos de jovens, prontamente reportadas pelos jornais. As intensificações dos embates levaram o governador paulista, Geraldo Alckmin, a anunciar um endurecimento para o dia 13 de junho. Naquele dia, os manifestantes marcharam do centro em direção à Avenida Paulista, pela Rua da Consolação, sendo, no entanto, impedidos de prosseguir. Nesse momento, ocorre uma repressão violentíssima atingindo transeuntes e jornalistas. De acordo com Singer (2013, p. 25), “[...]depoimentos de partícipes e observadores deram conta de policiais ‘enlouquecidos’ e ‘cenas de guerra’ a céu aberto”.

As medidas de força adotadas pelo Estado, atraíram a atenção e a simpatia do público, fazendo com que vários grupos sociais aderissem ao movimento. Nos dias 17, 18, 19 e 20 de junho, o movimento atingiu o seu auge, mas com a entrada de novos atores sociais, a demanda do movimento que era contra o aumento de preço das passagens de transporte público foi tomada por novas reivindicações, que tornavam difícil analisar e caracterizar a luta.

Na segunda, dia 17, São Paulo conta com 75 mil pessoas. Configurando, para Singer (2013) a pluralidade de ideias presentes naquele momento das manifestações, surge quase um cartaz por manifestante:

"Copa do Mundo eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação", "Queremos hospitais padrão Fifa", "O gigante acordou", "Ia ixcrever augu legal, maix fautô edukssão", "Não é mole, não. Tem dinheiro pra estádio e cadê a educação", "Era um país muito engraçado, não tinha escola, só tinha estádio", "Todos contra a corrupção",

"Fora Dilma! Fora Cabral! pt = Pilantragem e traição", "Fora Alckmin", "Zé Dirceu, pode esperar, tua hora vai chegar", foram algumas das inúmeras frases vistas nas cartolinas. Diversos outros temas também compareceram, como a atuação do deputado Feliciano (PSC-SP) na Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, a Proposta de Emenda Constitucional 37, vetando a possibilidade de o ministério público fazer investigações independentes, o voto distrital e o repúdio aos partidos. (SINGER, 2013, p. 25).

A partir de 20 de junho até o final do mês, o movimento fragmenta-se em mobilizações parciais com objetivos específicos (redução de pedágios, derrubada da PEC 37, protesto contra o Programa Mais Médicos, etc.).

Naquele momento, entender o movimento multifacetado de junho de 2013 era um empreendimento difícil para os alunos. Como explicar as manifestações, que se encontravam no auge, com diferentes pautas de reivindicações, cujas distintas orientações político-ideológicas não estavam suficientemente claras para nós, o que nos impedia discernir e caracterizar com clareza o movimento, para, então, oferecer aos alunos uma explicação mais completa a respeito das chamadas “Jornadas de Junho”.

Os alunos estavam preocupados com as manifestações que estavam ocorrendo em nosso país. Assim, começaram a discutir sobre as reivindicações e, principalmente, a luta por uma educação de qualidade. Reconheceram que a educação e a saúde no país eram muito precárias e que os movimentos estavam corretos em lutar por melhoria nos setores fundamentais para a sociedade. Cada aluno falou o que tinha visto na mídia e do que tinha visto nos sites, sendo que o destaque foi sobre a violência da polícia contra os manifestantes. Em seguida foi perguntado a eles qual seria a relação destes movimentos com os sites que haviam pesquisado sobre as organizações na periferia, ao que prontamente responderam, salientando a necessidade e o direito de manifestação do povo e que a violência não se encontrava em participar de manifestações de rua, mas sim, segundo um aluno, em “morrer na fila do SUS”.

Nos encontros seguintes, os debates tiveram continuidade, mas naquele momento, procurando centrar nossa atuação em torno da percepção dos alunos a respeito das informações sobre a periferia: informações oferecidas pelos telejornais, diversos sites de noticiários e pelas próprias instituições que iríamos visitar. Os alunos perceberam como os meios de comunicação privilegiavam crimes, assassinatos, enfim, tragédias para noticiar fatos sobre a periferia, na tentativa de caracterizar essas regiões, como violentas e perigosas. Para os estudantes, as mensagens dadas pelos *sites* das instituições populares contrapunham-se às mensagens

oferecida pelos noticiários que costumavam assistir, pois eram discursos diferentes, mas não conseguiram formular, de maneira precisa o desacordo dos enunciados emitidos por diferentes instituições. Para traduzir melhor o desconforto dos alunos, será reproduzida a fala de um deles: “Os dois falam de coisas ruins, mas são diferentes. ”

Começou-se a explorar a fala do aluno, de modo a tornar mais tangíveis as diferenças assinaladas pelos estudantes. Iniciaram-se com perguntas que encaminhassem ao exame e observação mais acurados dos discursos, assim foi perguntado como os meios de comunicação tratavam sobre coisas “ruins”. Os alunos reconheceram o sofrimento e as agressões presentes em alguns lugares, bem como discutiram as várias formas de violência existentes. Os jornais assistidos mostravam a crueldade e dureza de ações na periferia, tais como assassinatos, roubos, estupros, entre outras violências. Os alunos inferiram que a violência era tratada como se fosse algo da pessoa, do lugar, ou daquela família. Em nenhum momento, abordavam as questões relacionando-as com outros dados, estabelecendo uma articulação que desencadeasse uma visão mais profunda sobre determinado caso.

As instituições populares, por outro lado, começaram a ser percebidas como lugares essenciais para a elucidação dos problemas, pois os problemas existiam e deveriam ser lembrados como coletivos, atingindo um grupo de pessoas. Além disso, eram destacadas as ações propostas pelas instituições populares, inseridas nos objetivos das organizações, claramente discutidos e apresentados nas propostas dos *sites*.

Concluiu-se, refletindo sobre a situação das escolas públicas no Brasil e nas reivindicações de uma educação de melhor qualidade, assim, logo surgiu a afirmação dos alunos do descontentamento dos pais em relação à educação ministrada pela Escola de Aplicação, uma vez que a escola, segundo eles, não os preparava para o vestibular. Perguntou-se a eles, qual seria um modelo para uma “boa educação”, pois seria possível relacioná-la com a necessidade de ampliação do olhar sobre as questões ao nosso redor e sobre nós mesmos, ou se seria prepará-los para o vestibular. A aula, nesse momento, havia se encerrado, no entanto vários alunos ainda continuaram a comentar sobre a postura dos pais e de como estavam oscilando entre considerar tal posicionamento correto ou não. O incômodo era evidente, mas decidiu-se por reforçar nosso questionamento, dado anteriormente, sobre o sentido da educação, juntamente com a necessidade de que os alunos levassem tal discussão para os pais, para permitir maior discernimento diante do assunto.

Preparação para o estudo do meio com os alunos

O ponto de vista de alguns pais em contraposição a nossa perspectiva de educação ficou evidente no momento em que comunicamos aos pais sobre a realização do trabalho de campo à periferia de São Paulo. Muitos deles não permitiram que seus filhos atuassem na pesquisa de campo. A professora fez algumas reuniões com os responsáveis, juntamente com a coordenadora da escola, explicando o trabalho e esclarecendo nossa proposta. A professora Adriana considerou que seria melhor que a equipe não participasse da reunião, pois deveria ser responsabilidade da escola assumir o projeto perante os pais. Os pesquisadores não participaram desses eventos, mas a docente informou que a resistência foi grande e, mesmo assim, alguns responsáveis pelos alunos não se convenceram da importância da pesquisa de campo, pois consideraram perigoso levá-los à periferia.

Mesmo diante da resistência dos pais, os trabalhos de preparação do campo em sala de aula continuaram e solicitamos aos alunos não participantes, que fizessem uma pesquisa por intermédios de sites, jornais e revistas. O estudo do meio seria realizado na semana seguinte nos dias 01, 02 e 03 de julho de 2013.

Foram apresentados alguns vídeos oficiais das instituições que seriam visitadas e assistiu-se ao documentário *A ponte* produzido em 2006. O documentário foi produzido pelo Sindicato Paralelo Filmes e Instituto Hukha, sob direção de Roberto T. Oliveira e João Wainer, com fotografia de João Wainer e trilha sonora de Zé Gonzales e Daniel Ganjaman.

O elemento abordado nesse documentário foi a diferença entre os dois lados do Rio Pinheiros. De um lado da ponte, a Berrini com seus prédios pós-modernos e, de outro lado, o Capão Redondo. As cenas se passam no Parque Santo Antônio, Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luís, todos estes, bairros da zona sul da capital paulista, marcados pela violência e pobreza.

O filme mostra a situação da desigualdade social na região e as situações cotidianas por intermédio das falas de Dagmar Garroux, responsável pela ONG Casa do Zezinho; o rapper Mano Brown; o escritor Ferréz; Padre Jaime da Sociedade dos Santos Mártires; Floriano Pesaro, político vinculado ao PSDB, Fábio Gurgel, educador; João Batista Cardoso, empresário do Moinho Santo Antônio; além das falas contundentes de moradores e moradoras do Capão Redondo e região.

A *Ponte* apresenta a Casa do Zezinho, uma ONG, com seus mecanismos de funcionamento e sua história. Os depoimentos da Dagmar Garroux, conhecida como Tia Dagmar, e de alguns meninos e meninas assistidos pela organização não governamental são intercalados com as discussões e análises de representantes de vários setores da sociedade acima citados.

O Rio Pinheiros, no depoimento de Dagmar Garroux, foi comparado ao muro de Berlim, marcado pela impossibilidade de passar de um lado para o outro, ocasionando uma segregação que aumenta a cada dia. Para Mano Brown, o rio é pior que o muro de Berlim, pois o muro dividia a Alemanha em Ocidental e Oriental, mas o Rio Pinheiros divide pobres e ricos.

Após a apresentação dos vídeos, iniciamos a elaboração de uma parte do roteiro do trabalho de campo. Os alunos deveriam discutir algumas questões para realização das entrevistas que seriam feitas aos moradores dos locais a serem visitados. Além das questões propostas pela equipe, os próprios alunos apresentaram várias sugestões de perguntas que foram selecionadas para a finalização do roteiro.

A proposta de estudo do meio para áreas periféricas da cidade de São Paulo contou com a participação de toda a equipe de pesquisadores e dos bolsistas do subprojeto de geografia do PIBID. A proposta foi encaminhada aos pais, com a caracterização do projeto, bem como o trabalho pré-campo realizado pela equipe. O objetivo com essa proposta foi conhecer de perto três contextos periféricos do município de São Paulo, um localizado na Zona Oeste, outro na Zona Norte e o terceiro na Zona Sul, a partir do olhar de seus moradores e de instituições que neles atuavam. Além disso, buscou-se ampliar as reflexões sobre a ocupação socioespacial das periferias urbanas, analisando os padrões de construção, os equipamentos públicos nelas presentes e as diversas formas de organização coletiva (associações de bairro, organizações artístico-culturais, movimentos sociais e ONG's) que viabilizaram a conquista de uma série de direitos sociais e garantem melhorias para estas áreas.

Para alcançar esses objetivos, planejou-se a visita a estes três contextos, para as quais contou-se com a mediação de pessoas que tinham contato com moradores e organizações coletivas das respectivas regiões, seja por intermédio de professores da Escola de Aplicação, como o professor Ronaldo, morador e educador na Brasilândia e a professora Janeide, coordenadora do Sarau da São Remo, seja por intercessão de pesquisadores da Faculdade de Educação e pesquisadores do nosso projeto, como Cristiane, pesquisadora e dançarina de *break*,

educadora atuante na região do Capão Redondo. Acreditamos que a pesquisa de campo à periferia permitiria, também, estabelecer uma relação mais complexa sobre a cidade de São Paulo, posto que os alunos, no segundo semestre letivo fariam o Estudo do Meio⁶³ de São Paulo na região central da cidade, Avenida Paulista e Liberdade.

Segundo a justificativa apresentada no documento entregue aos pais para autorização da saída dos alunos:

As propostas de visita a áreas periféricas de São Paulo surgem a partir da necessidade de vivenciarmos e aprofundarmos as reflexões sobre a cidade, com suas desigualdades sociais e espaciais tão bem demarcadas, sendo este um dos temas centrais discutidos no curso de Geografia do 7º ano. Nossa proposta consiste na visita a diversas áreas de periferia, possibilitando aos alunos um olhar comparativo e ampliado acerca destas realidades. Além dos contextos diferenciados, buscaremos nos aproximar destes a partir de diversos pontos de vista: instituições educativas e culturais na São Remo, organizações artístico-culturais na Brasilândia e ONGs no Capão, apenas para citar alguns exemplos. Como consideramos a multiplicidade de locais e olhares um elemento enriquecedor do nosso trabalho, apresentamos a proposta de realização de três saídas consecutivas para a primeira semana de julho de 2013.

Consideramos que estas saídas de campo deveriam começar pelas “periferias” mais próximas dos alunos, daí a escolha em visitar a favela São Remo. Apesar desta não configurar uma periferia do ponto de vista da distância do centro da cidade, há um contexto de exclusão socioeconômica e de irregularidade do ponto de vista da posse da terra que caracterizam as áreas periféricas das cidades. Além disso, pensamos na importância de atravessarmos os muros da Universidade que insistem em reforçar as barreiras socioeconômicas já tão bem demarcadas em nossa sociedade extremamente injusta e desigual. Acreditamos que um contato direto com esta realidade, por intermédio de sua história, de suas instituições, de seus moradores e educadores, propiciará momentos de interação, troca e aprendizado que contribuirão na superação de preconceitos e estereótipos, culminando em uma ampliação das visões de mundo e da compreensão das realidades sociais de nossos alunos e professores. Segue a descrição apresentada aos pais e alunos.

Além disso, foram descritas as atividades de pré-campo, campo e pós-campo.

A temática da desigualdade social e socioespacial, bem como a constituição das periferias urbanas, seus problemas e lutas por soluções tem sido objeto de estudo das aulas regulares de Geografia que contam com a parceria e colaboração de bolsistas e pesquisadores da FE e da Geografia. Temos estudado estas temáticas a partir da leitura de textos, da análise de mapas e imagens, do debate de filmes e músicas. Além disso, como há a proposta de produção de documentários que abordem a temática da identidade e da periferia urbana pelos alunos, farão parte das atividades de pré-campo algumas oficinas para a captação de imagens e a produção destes materiais. Em campo, teremos momentos de visita às áreas, com observação das construções e equipamentos públicos, além de momentos de entrevista com os moradores e conversas com representantes locais, sejam eles educadores e coordenadores de ONGs, lideranças políticas da região ou artistas engajados nas ações culturais

⁶³ A Escola de Aplicação da USP realiza o Estudo do Meio como um projeto institucional. Cada ano letivo tem um estudo a ser realizado com o conjunto de professores ministrantes de aulas daquele ano letivo.

presentes nos bairros. Ao longo das visitas, haverá momentos de filmagem por parte dos alunos, a serem combinados com as comunidades locais. Como proposta de pós-campo, pensamos na sistematização dos dados levantados, na comparação das realidades visitadas e na produção e edição dos documentários.

Distribuiu-se um material para estudo em casa que continha várias informações dos locais visitados, conforme anunciado nas aulas preparatórias. Como foi dito anteriormente, estava-se preparando a visita a 2 ou 3 instituições em cada bairro: no Capão Redondo à Casa do Zezinho, à Fábrica de Criatividade e ONG Capão Cidadão; em São Remo o Circo Escola, Girassol, Alavanca e Sarau; na Brasilândia haveria o acompanhamento das atividades na Casa de Cultura e o Espaço Criança Esperança.

3.3.1 Trabalho de campo no Capão Redondo

O cronograma apresentado aos alunos e aos pais indicava cada etapa de atividades a serem desenvolvidas no bairro do Capão Redondo. Saída das 7h20 às 9h00 na Escola de Aplicação; embarque no ônibus em direção ao Capão Redondo às 9hs; das 9h45 às 11h15 visita à *Casa do Zezinho*, realização de oficinas na ONG junto com os “Zezinhos⁶⁴”; das 11h45 às 13h00 almoço no refeitório da Casa do Zezinho, juntamente com os jovens e educadores da instituição; das 13h30 às 15h30 participação de uma oficina de Break na casa de cultura *Fábricas de Criatividade*; das 16h00 às 17h00 visitamos a ONG *Capão Cidadão*; às 17h00 retorno à escola e chegada por volta das 18h30.

Os alunos estavam na sala de aula por volta das 8h30. Iniciamos os trabalhos dividindo as turmas em grupos, pois a ONG Casa do Zezinho organizou cinco oficinas que seriam realizadas com a participação dos estudantes da Escola de Aplicação e dos Zezinhos. Os meninos e meninas seriam distribuídos entre as oficinas de Arte I, Artes II, Badminton, Capoeira e Meio Ambiente.

Após a preparação para as atividades na Casa do Zezinho, foram distribuídos os cadernos de campo com todas as instruções para observação, registro e entrevistas. Segue o documento que foi anexado no caderno de campo dos estudantes. Vale lembrar que haviam sido

⁶⁴ Zezinho é a denominação dada às crianças e jovens que frequentam a ONG.

fixados no caderno as orientações – proposta de estudo do meio para áreas periféricas da cidade de São Paulo (Apêndice A) – para os três dias de trabalho que foram realizados.

Com os cadernos de campo em mãos, efetuou-se a leitura do roteiro no ônibus. Solicitou-se aos alunos que fizessem observações sobre os cenários observados no caminho, pois durante o percurso, poderiam notar mudanças na paisagem da cidade.

Ao se chegar à ONG Casa do Zezinho, os alunos foram divididos para iniciarem as atividades pensadas para a interação entre os alunos da Escola de Aplicação e os meninos e meninas que eram atendidos na Casa do Zezinho.

Cada oficina tinha encaminhamentos diferentes. Nas duas oficinas de artes, Artes I (Figuras 5 e 7) e II (Figuras 6 e 8), as propostas eram distintas, pois em uma delas foi solicitado a produção da imagem de seu bairro, por meio de desenhos, colagens ou pintura. Os alunos colocados em grupos compostos pelos alunos da EA-USP e pelos zezinhos, na medida em que foram desenhando, estabeleciam um diálogo e trocavam informações. A dinâmica estabelecida na oficina de Artes II foi semelhante, e o trabalho proposto foi desenhar o parceiro da dupla formada pelos educadores, para que os meninos e meninas desenhasssem uns aos outros. Em outros espaços ocorriam os jogos de *badminton* (Figura 9) e capoeira. A oficina de meio ambiente realizou uma discussão em grupo sobre a questão do lixo em um espaço construído somente com garrafas pet e outros materiais que normalmente iriam para o lixo. Para finalizar a oficina, um “Zezinho” e um aluno da Escola de Aplicação realizariam em duplas, cartazes sobre a discussão.

Após as oficinas, os alunos conversaram com a presidente da Casa do Zezinho, Dagmar Garroux (Figura 10). A presidente contou a história e os objetivos da instituição. Os alunos solicitaram que ela lhes contasse o motivo do nome da instituição, as histórias mais difíceis vividas pela Casa, bem como as mais alegres. Além disso, perguntaram sobre o que a levou a montar e continuar este projeto, qual era a formação dela, a relação com o tráfico e com a comunidade.

Para a presidente da instituição, que é psicopedagoga, a principal função da casa era criar condições para crianças e jovens de superarem a situação de alta vulnerabilidade social e baixa renda. O principal objetivo de toda a equipe que trabalhava com ela era desenvolver, por meio da educação e cultura, a autonomia de pensamento e de ação para escolher e trilhar seus próprios caminhos. Para Tia Dagmar, como é conhecida, o trabalho tinha o sentido de tornar a

sociedade melhor, assim na tentativa de fazer algo que fosse além de conquistar coisas para si mesma, resolveu promover conquistas para a coletividade. O nome Casa do Zezinho, surgiu a partir do poema de Carlos Drummond de Andrade, “Zé”. Segue abaixo, o poema, que foi declamado pela Dagmar:

José
(Carlos Drummond de Andrade)

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,

sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

Tia Dag indicou aos alunos uma nova leitura do poema em algum outro momento, para refletirem melhor sobre as palavras do poeta. Ela comentou que o texto tinha muitas perguntas, mas que desejou transformar as perguntas em afirmações, assim surge o nome a partir da obra de Carlos Drummond de Andrade. Afirmou que “Zé” sempre tem um sentido negativo, pejorativo, traduzido pelo “Zé ninguém”, ou como “Zé Mané”, portanto, pensou que “Zé” deveria ser transformado em alguém. Transformaria as perguntas de Drummond “E agora, José?” Em afirmações “É agora, José!”.

Tia Dag informou que a Casa do Zezinho foi criada nos anos 1970, em sua experiência voltada para crianças com traumas circunstanciais do momento político vivido na América Latina. Segundo ela, ao tomar contato com os problemas dos regimes de exceção, recebia filhos e filhas de refugiados políticos, além disso, começou a acolher crianças e jovens que fugiam dos conflitos dos bairros da zona sul da cidade de São Paulo, como meninos e meninas da Favela do Fedor e do Morro da Lua. Ela enfrentou as organizações que estavam na zona sul de São Paulo, que a ameaçava por iniciar tal trabalho. Apesar de tudo, conquistou um espaço que acreditava ser sólido, pois não podiam tirar a Casa do Zezinha de lá. O terreno foi uma doação de um grupo de empresários, a partir de um encontro inusitado. Contou que no início do trabalho, um dos meninos havia quebrado o dedo, assim ela o levou ao hospital e depois passaram no *McDonald's* para comerem um lanche. No dia seguinte, três crianças apareceram com o dedo quebrado. Ela reuniu as crianças e perguntou se estavam quebrando o dedo para poderem comer no *McDonald's*. Mesmo constrangidas, afirmaram positivamente. Imediatamente, organizou uma ida ao estabelecimento. Foi naquele momento que encontrou o empresário do Moinho Santo Antônio, que estava levando os filhos para comer um lanche. A partir desse instante, surge uma mobilização de empresários realizada por João Batista Cardoso, para a compra do terreno, edificação do novo prédio e ajuda para a organização da Casa.

Após essa conversa, os alunos iniciaram as entrevistas com os zezinhos (Figura 11). Então os jovens da Casa prontificaram-se a participar da entrevista e estavam ansiosos e orgulhosos de ser objeto das perguntas. Alguns zezinhos, perguntaram à Cristiane, pesquisadora do projeto e ex-educadora da casa, se aquelas pessoas eram crianças de verdade, pois para eles nenhuma criança poderia ter tal vocabulário. Os meninos da Escola de Aplicação, por sua vez, ficaram impressionados com as crianças do Capão Redondo, pois não pareciam violentas e comportavam-se de maneira “normal”. Não haviam encontrado as pessoas que eram retratadas na televisão. Terminadas as entrevistas, almoçamos juntos com os zezinhos e partimos para a segunda instituição.

Figura 5 – Casa do Zezinho – Oficina de Artes I

Figura 6 - Casa do Zezinho- Oficina de Artes II

Figura 7 - Casa do Zezinho – Oficina de Artes I

Figura 8 - Casa do Zezinho – Oficina de Artes II

Figura 9 - Casa do Zezinho – Oficina Badminton

Figura 10 - Conversa com a Tia Dagmar – Casa do Zezinho

Figura 11 - Entrevistas realizadas pelos alunos da Escola de Aplicação na Casa do Zezinho

Na Fábrica de Criatividades – criada em 1999 por Denilson Shikako, diretor do espaço – iniciou-se a conversa com Rod, participante de grupo de *break Sansacroma*, que utiliza esse lugar para ensaios e apresentações. Segundo Rod, a Fábrica de Criatividade tem como meta o incentivo à produção de ideias, estimulando ações que democratizem o acesso à cultura. A ideia da organização de um lugar que abarcasse projetos de cultura na região do Capão Redondo ganhou consistência após a morte violenta do pai de Denilson Shikako. A Fábrica de Criatividade tem uma estrutura física com quatro andares, contando com teatro, espaços para realização de ensaios e de aulas de várias modalidades do campo da arte.

Os alunos puderam visitar livremente todos os espaços para depois realizarmos no teatro o debate sobre *hip hop* e, particularmente, sobre ao *break*. Os membros da companhia de dança *Sansacroma* estavam presentes, mas, apenas Rod, conduziu a discussão com os alunos. Logo em seguida, houve uma oficina introdutória de *break* (Figuras 13 e 14) com a participação ativa dos alunos. Para finalizar, a Cia *Sansacroma* demonstrou algumas performances de membros do grupo, além de relatos da história que conduziu cada um a participar da companhia de dança.

Figura 12 - Vista da Fábrica de Criatividade para a Favela do Fundão

Figura 13 - Oficina de Break – Fábrica de Criatividade

Figura 14 - Oficina de Break – Fábrica de Criatividade

A terceira atividade foi realizada na organização não governamental Capão Cidadão (Figura 15). A instituição que conta com apenas três salas, ficava no meio da favela, assim o ônibus não conseguiu estacionar em um local próximo à instituição. O ônibus parou em uma avenida principal e todos seguiram caminhando até chegar ao local de destino. A Escola de Aplicação, por iniciativa da professora Adriana, havia feito uma campanha cujo objetivo era a arrecadação de alimentos e material de limpeza para o Capão Cidadão, assim todos os estudantes carregaram o material coletado até a instituição.

Após a entrega das doações, iniciou-se uma conversa com o fundador da ONG Paulo Roberto Clemente da Silva, conhecido como Magrão, que contou que a organização não governamental foi pensada para promover a paz e diminuir a violência na região do Capão Redondo. Em 2000 iniciou um movimento “Não à violência, eu quero lazer”, que posteriormente mobilizou os participantes da campanha a fundarem a instituição Capão Cidadão.

A presidente no período, Iones Dias, afirmou atender cerca de 150 crianças em atividades culturais, cuja participação estava associada à frequência das crianças e jovens nas aulas de reforço oferecidas pela instituição e frequência na escola formal. As principais

atividades proporcionadas pela instituição eram a capoeira e o *ballet* clássico. A ONG não contava com financiamento do governo e arrecadava fundos com a produção da cozinha, com eventos e com o auxílio da população local, além de receber ajuda por meio de doações. A associação também desenvolvia atividades de cultura popular, esporte, teatro, dança de rua e karatê. Promoviam, ainda, a alfabetização de adultos com os pais e mães das crianças participantes da ONG.

Outros projetos estavam relacionados com programas de prevenção da gravidez na adolescência, de meio-ambiente, reeducação e cultura alimentar, que ia desde o cultivo de alimentos, chás, temperos e flores na “Horta Cores e Sabores” até o “experimenta”. Esta ação fazia com que as crianças provassem os alimentos produzidos pela cozinha do projeto “Ponto de Cultura Alimentar Capão Cidadão”. Como afirmado anteriormente, essa cozinha desenvolvia e comercializava diversos produtos de panificação para as atividades culturais, apresentações e espetáculos. Atuante e aberta para a comunidade, a associação realizava também o “Cinema do Conhecer” e o projeto “Áreas de Conflito em Transformação”, cuja ação envolvia um dia de limpeza, arrumação e pintura em áreas de conflito.

Após esta conversa, foi feita uma caminhada pela comunidade com algumas meninas do *ballet* e com o Magrão, realizando a observação do lugar. Ele explicou, de forma breve, que se tratava de um terreno de invasão, portanto estavam sempre preocupados com o processo de desocupação da região. Os alunos caminharam e atentaram para as construções da região. Um aluno comentou que aquela paisagem lembrava o jogo de tetris⁶⁵, pois as casas pareciam peças que caíam e iam se encaixando nos possíveis espaços que tinham. Era uma casa sobre a outra, de maneira desordenada, sobrando alguns espaços que poderiam ou não formar pequenos caminhos entre algumas residências.

⁶⁵ O jogo virtual, considerado um clássico dos games, baseado na lógica de quebra-cabeças, que consiste em empilhar tetraminós (os blocos do jogo são formados por quadrados ou retângulos, sempre peças com quatro lados), que descem da tela, em velocidade que cresce gradativamente, de forma que completem linhas horizontais. Quando uma linha se forma, ela se desintegra, sendo que as camadas superiores caem e o jogador ganha pontos. Quando a pilha de peças chega ao topo da tela, a partida se encerra. Hoje, o Tetris é encontrado em praticamente todos os consoles de videogames, sistemas operacionais de microcomputadores, além de outros dispositivos como calculadoras, celulares e tocadores de MP3.

Figura 15 - ONG Capão Cidadão

3.3.2. Trabalho de campo na região oeste da cidade – São Remo

O trabalho de campo foi realizado no dia 02 de julho de 2013. O roteiro de visitas realizadas na favela São Remo foi entregue aos alunos e anexado ao caderno de campo. Inicialmente, das 7h20 às 8h00, ocorreu a apresentação de alguns aspectos da região da São Remo pelos membros do Sarau da região; embarcou-se no ônibus às 8h00; das 8h30 às 9h45 participação nas oficinas no Circo Escola; das 10h às 10h45 realização de visita ao Projeto Girassol; das 11h às 11h30 conversa com os representantes da Associação de Moradores da São Remo; das 11h30 às 12h30 visita aos locais onde o Sarau ocorre e entrevista aos moradores; às 12h30 retorno à Escola de Aplicação.

O roteiro de análise de observação entregue para a realização do trabalho de campo do Capão Redondo serviu de modelo para a pesquisa na favela São Remo e na região da Brasilândia.

Neste dia de trabalho, os alunos tiveram acesso, inicialmente, a um pequeno histórico sobre a comunidade visitada, com a observação de que deveriam seguir o roteiro de pesquisa para um exame atento da realidade na região. O trabalho foi iniciado na Escola de Aplicação

com a palestra dos idealizadores do Sarau da São Remo: Janeide de Souza Silva e Jonatas de Souza Silva (Figura 16). Começaram descrevendo o projeto, iniciado em 2011, cujo objetivo era criar um espaço de informação e de discussão sobre a cultura local para a comunidade da São Remo. Definiram o sarau como uma reunião de pessoas com a meta de compartilhar experiências culturais e de realizar o convívio social. Normalmente, os saraus eram compostos por um grupo de pessoas que se reuniam com o propósito de fazer atividades lúdicas e recreativas, como dançar, ouvir músicas, recitar poesias, conversar, ler livros e demais atividades culturais.

Este tipo de evento era muito comum durante o século XIX, principalmente entre grupos da aristocracia, mas, nos últimos anos, as escolas, as universidades, as comunidades reavivaram o costume da realização dos saraus, como um modo de promover o desenvolvimento cultural da população.

A comunidade São Remo, segundo os palestrantes, surgiu com a construção da USP, pois os trabalhadores contratados ficavam em moradias improvisadas organizadas pelos responsáveis da construção. O espaço provisório de habitação dos operários tornou-se permanente, pois os trabalhadores com suas famílias não tinham lugar para ir. Após a conclusão dos trabalhos de construção da universidade, constitui-se a comunidade que foi se ampliando. Reiteraram que, até hoje, a São Remo abastece a USP com trabalhadores terceirizados, mas que mesmo tendo sido os construtores da USP e oferecendo uma massa de trabalhadores sem qualificação para o funcionamento da universidade, não podem utilizar o *campus*.

A comunidade tem cerca de 15 mil habitantes⁶⁶ e possui diversos problemas estruturais, como falta de saneamento básico adequado, manutenção de ruas e vielas, falta de coleta de lixo, ausência de iluminação pública, carência de equipamentos sociais, como creches, escolas, hospitais, além de não contar com patrulhamento policial frequente. Na favela existem registros de casos de violência urbana, muitos deles vinculados ao narcotráfico.

⁶⁶ Segundo dados do Jornal da USP em 2016 havia cerca de 15 mil moradores na favela. <http://jornal.usp.br/universidade/usp-cede-terrenos-para-programas-de-saude-e-educacao-da-prefeitura-de-sp/> acesso em 24 de fevereiro de 2017.

Figura 16 – Conversa com os idealizadores do Sarau da São Remo

Após a breve palestra, o ônibus dirigiu-se até o muro que separa a USP da comunidade. O acesso à São Remo foi feito por meio de uma pequena entrada, próxima ao Hospital Universitário, por volta das 8h30. A primeira discussão começa na entrada da São Remo, pois existe um muro, construído pela Universidade de São Paulo separando dois universos bem distintos – da favela e da universidade. A construção do muro realizada entre 1995 e 1996, que limita o espaço da comunidade São Remo do espaço da universidade, é emblemático para compreender uma lógica de segregação existente em nossa história. A justificativa para a construção era garantir a preservação das instituições da USP. Até hoje, o acesso ao campus ocorre em dois portões de pedestres, que são usados por moradores do Jardim São Remo e por outros moradores da região que trabalham na USP. Até esta pequena abertura no muro já foi alvo de discussão, pois existiam projetos de fechamento desta passagem. Os organizadores do Sarau São Remo disseram que, até aquele momento, não tinha sido fechado em função da luta da comunidade para que permanecesse aberto.

A primeira visita dentro do espaço da São Remo foi realizada no *Circo Escola São Remo*. O circo escola pertence à prefeitura, sendo que esta estabelece parceria com uma organização não governamental, criada em 1999, o *Instituto Criança Cidadã* (ICC) que atende as crianças da São Remo. Fomos recebidos pelos instrutores da ICC que apresentaram os objetivos da organização, bem como discorreram sobre como os projetos de natureza educativa

eram realizados na instituição, com vistas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Logo após a breve apresentação, os alunos foram divididos em três equipes, pois cada uma delas participaria de uma oficina preparada pelos educadores. Os alunos foram dispostos em grupos para que se integrassem nas oficinas de dança, artes e teatro (Figuras 17,18 e 19).

Os alunos da Escola de Aplicação estavam bastante envolvidos nas propostas preparadas especificamente para eles, empenharam-se ativamente nas sugestões dadas pelos educadores e apreciaram os projetos, tendo como experienciar as atividades vividas pelos jovens da São Remo.

Quando as oficinas terminaram, iniciou-se a palestra com Davi, coordenador do projeto. Ele informou que as oficinas ficavam abertas a todos da comunidade, inclusive estava disponível para os estudantes da Escola de Aplicação. Eram oferecidas aulas de circo, dança, teatro, música, esporte, capoeira e educação plástica que abordavam questões relacionadas ao preconceito, direitos e solidariedade. Para o educador, as pessoas atendidas pelo projeto sofriam muito preconceito, uma vez que, por serem moradores da favela eram julgados de maneira apressada e superficial. Ponderou que essa era uma maneira muito perigosa de se relacionar com o outro, pois, ao invés de melhorar a vida em sociedade, acabava trazendo muitas situações complicadas e até mesmo violentas.

Afirmou, ainda, que a equipe de educadores não tinha problemas com a comunidade e que alguns incidentes eram sempre resolvidos rapidamente. Os alunos logo perguntaram quais eram esses problemas, e o coordenador relatou-lhes que ocorriam algumas interferências de jovens, não vinculados ao projeto do Circo Escola, que utilizavam o espaço de forma inadequada, ou que interferiam no andamento das oficinas. Os educadores comunicavam tais fatos à comunidade, como aos membros da Associação de Moradores, que logo procuravam resolvê-las, buscando interceder juntamente ao grupo causador da interrupção dos trabalhos.

Segundo Davi, a atividade mais procurada na instituição era a arte de circo, pois as pessoas ficavam atraídas pelo espaço com a lona e equipamentos da arte circense, mas no decorrer das aulas, alguns mudavam de ideia, decidindo alterar a sua primeira opção e envolver-se em outras oficinas.

Figura 17 - Oficina de Teatro no Circo Escola

Figura 18 - Oficina de Dança – Circo Escola

Figura 19 - Oficina de Aquarela – Circo Escola

A conversa foi rápida e, em seguida, partiu-se para a visita à creche e ao prédio no projeto *Alavanca*. Os alunos que ficariam no Projeto Alavanca não conseguiram realizar a atividade, pois a responsável pelo projeto teve problemas e não poderia atender ao grupo. Na *Creche Girassol*, os alunos puderam apenas observar o espaço. O que foi relevante foram as caminhadas, no meio da favela, e as observações realizadas pelos alunos, que tiravam muitas fotos e realizaram desenhos do lugar. Verificaram os modelos das moradias e como era realizada a ampliação da residência, na medida em que a família crescia (Figura 20); os detalhes da solução para colocação dos nomes das ruas (Figura 21); a organização do espaço na favela (Figura 22) e as instalações elétricas ilegais (Figura 23).

Figura 20 - Residência na São Remo: solução para o espaço.

Figura 21 - Detalhe da solução para nomeação das ruas

Figura 22 - Viela na São Remo, espaço de trânsito da população que impede a circulação de caminhões de lixo e ambulâncias.

Figura 23 - Instalações elétricas improvisadas

A terceira parada foi na “Associação de Moradores da Comunidade São Remo” (Figura 24). Os alunos realizaram muitas perguntas e obtiveram diversas informações. Souberam por exemplo que a criação da associação se deu por volta da década de 70. Tal dado poderia ser comprovado com o documento mais antigo encontrado na instituição, pois havia um registro escrito datado de 1972. A diretora que atendeu ressaltou o caráter independente da Associação, pois essa pertencia aos moradores, sendo sustentada, principalmente, com o aluguel do espaço para a realização de festas, deixando claro que não recebiam verba do governo ou de outra instituição. Os maiores problemas enfrentados estavam ligados à falta de escola e creche e a ausência de um posto de atendimento à saúde da comunidade local. O Hospital Universitário ficava ao lado da comunidade, mas a população da favela não podia utilizá-lo para tratamentos ou consultas, somente podendo ser usado no pronto atendimento. Outro grande problema era a falta de coleta de lixo regular. Na época, reivindicavam fazer parte do projeto de reurbanização da São Remo dirigido pela Universidade de São Paulo.

A Associação realizava assembleias de moradores, pelo menos uma vez ao mês, para que todos esses temas fossem discutidos com a comunidade e com a participação popular. Afirmaram, ainda, que as decisões eram democráticas, porque elas refletiam o que a população pensava e desejava. Consideravam que, com empenho, maiores seriam as chances de encontrar soluções para os problemas, pois uma comunidade, quando unida, teria muita mais força para

conquistar os seus objetivos e obter melhorias. Segundo a diretoria, havia muita dificuldade de organizar as pessoas da região, pois as reuniões ocorriam no final de semana, mas, como a população trabalhava muito, no final de semana era o dia para ficar com a família e organizar as coisas, por isso, a participação era cada vez menor.

Figura 24 – Reunião na Associação de Moradores da Comunidade São Remo

Em seguida, caminhou-se novamente pela favela São Remo e foi feita uma parada na Dona Anita Bar, Barraca da Eva e Bar da Dona Deta (Figura 25) onde eram realizados os saraus. Segundo Janeide⁶⁷, o projeto “Sarau na Voz e na Vez”, era uma ação que procurava empoderar os jovens e moradores da São Remo. O sarau era um modo de resgatar a força da palavra, no sentido de compartilhar experiências e sentidos do mundo vivido pelos moradores. Para Janeide, envolvia uma espécie de resgate da tradição da oralidade ancestral de africanos e ameríndios, com o objetivo de agregar os vários grupos que compunham a comunidade, como crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos e suas singularidades – casais, pais e mães solteiros, homossexuais, evangélicos, *rappers*, entre outros.

O sarau teve como inspiração a ação de outras comunidades periféricas que já realizavam eventos no sentido de unificar e dar voz às pessoas. A palavra era expressa de maneiras diversas: cantada como rap, como moda de viola, como gospel, cantada em poesia. Os moradores expressavam suas ideias com narrativas de histórias e memórias, com as orações,

⁶⁷ Além da palestra proferida por Janeide, consultamos o texto do grupo de organizadores do sarau disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cjaba/n1/19.pdf> acesso em 24/02/2017.

danças, protestos, ou com qualquer outro meio que permitisse expor seus sentimentos, ideias, desejos, até então, desconhecidos para si mesmos.

Além da forma, o conteúdo era, portanto, variado, envolvendo temas que expressavam as necessidades da população local, pois havia todo um cenário permeado por dificuldades de acesso à educação, saúde e infraestrutura urbana básica que precisavam ser reelaborados e ressignificados pelos indivíduos como coletivos.

Janeide e Jonatas relataram sobre a precariedade dos espaços disponíveis para a realização do sarau. Nem sempre havia cadeiras e mesas para a realização do evento, assim a colaboração na comunidade era efetiva, pois os moradores disponibilizavam todo mobiliário necessário à realização do evento. Além disso, a sonorização e divulgação eram realizadas por membros da comunidade e de pessoas que não necessariamente residiam na área, mas que estavam de algum modo ligadas àquele espaço. Os professores, por exemplo, que atuavam no projeto de alfabetização de adultos se colocaram à disposição para ajudar na organização dos saraus.

Figura 25 – Bar da Dona Deta, local onde ocorre o Sarau São Remo.

Um momento significativo foi a doação de livros e gibis realizada pelos alunos à Biblioteca Itinerante da São Remo, localizada em uma *Kombi* da comunidade. Ao contribuírem com a entrega dos materiais, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar o significado da separação entre São Remo e a universidade, pois os donativos estavam no ônibus, sendo

necessário pegá-los no lado da USP. Tiveram que se deslocar até o portão, atravessá-lo e pegar o material e voltar à São Remo para poder fazer a entrega.

Nessa biblioteca, foi possível conversar com Dona Eva, uma antiga moradora que contou sobre a luta na São Remo, relatando alguns episódios tristes vividos na região. Eva Maria da Conceição contou que deixou o Piauí e chegou na favela São Remo quando tinha 21 anos. Narrou aos alunos que, quando de sua chegada, havia poucos barracos região, não tinha água, nem luz elétrica. Para buscar água, os moradores iam até o Hospital Universitário no meio da noite usando lampiões e velas iluminando o caminho.

O momento significativo na história da Dona Eva foi marcado pelo desemprego e pela necessidade de vender churrasco e bebidas próxima ao portão de passagem. O empreendimento não estava progredindo, pois não havia coleta de lixo na comunidade, portanto apareciam muitos ratos e a sujeira acumulava-se por toda a região. Como não havia coleta de lixo e a prefeitura alegava ser impossível tal empreendimento, pois os caminhões não conseguiriam entrar na favela, Dona Eva organizou um movimento reivindicando a construção de praças com caçambas de coleta de lixo. Logo em seguida, com a contribuição da prefeitura e da comunidade, organizaram a construção das praças com caçambas de coleta. Dessa forma, a comunidade passou a ter depósitos de lixo para que estes fossem coletados.

Depois de realizados todos esses encontros, o grupo atravessou o muro que separa a USP da São Remo e pegou o ônibus por volta das 13h para a Escola de Aplicação.

3.3.3. Trabalho de campo na região norte da cidade – Brasilândia

O trabalho de campo realizado em 03 de julho de 2013 na região da Brasilândia seguiu, como nos dias anteriores, o protocolo de entrega do roteiro de visita de campo do dia. Às 7h20 saída para a região da Brasilândia; das 8h30 às 10h visita à Casa de Cultura da Brasilândia e seus arredores, realização de entrevistas com comerciantes locais e lanche; das 10h30 às 12h realização de encontro com os educadores e responsáveis pelos projetos do Espaço Educativo Criança Esperança; às 12h30 retornou-se à Escola de Aplicação. Nesse dia, os alunos foram separados entre as duas classes, sendo que o 7 II participou das atividades no Espaço Criança

Esperança – Centro Educacional Esportivo “Oswaldo Brandão”, enquanto o 7 I foi encaminhado para a Casa de Cultura da Brasilândia. Após essa primeira atividade, inverteram-se as turmas para atuação nos espaços que ainda não haviam visitado.

No Espaço Criança Esperança (Figuras 26 e 27), os responsáveis conversaram com os educadores responsáveis pelo local (Figura 28). Nesse encontro, coordenado por Israel Neto, foi relatado que não havia jovens, nem adolescentes naquele momento, pois o espaço estava em reforma, tendo como objetivo a ampliação da estrutura física do Centro Educacional Esportivo “Oswaldo Brandão”. Apresentou o extenso objetivo proposto pela instituição, além de expor o histórico dos centros educacionais e esportivos da prefeitura de São Paulo. Os centros vinculados à Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação surgiram como parte da política pública da prefeitura de São Paulo com a meta de incentivar a apropriação, produção e disseminação do conhecimento sobre o lazer e o esporte. Além da participação da prefeitura, havia o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a parceria com o Projeto Criança Esperança da Rede Globo.

Nos centros ocorriam formações de grupos de pesquisa, observatórios sociais, palestras, exposições, encontros literários, além de fornecer equipamentos para proporcionar o desenvolvimento da cultura local. O destaque no CEE “Oswaldo Brandão” está no incentivo à pesquisa no campo da música organizando encontros de músicos dos mais diversos estilos e idades e mantendo um estúdio que fazia a gravação de CDs dos grupos de músicas da região (Figura 29). Destacaram que ofereciam, ainda, suporte aos músicos para a realização das gravações dos trabalhos.

Figura 26 – CEE “Oswaldo Brandão” - Espaço Criança Esperança/Brasilândia

Figura 27 - CEE “Oswaldo Brandão”
Espaço Criança Esperança/Brasilândia

Figura 28 - Palestra com educadores no Criança Esperança

Figura 29 - Estúdio no CEE “Oswaldo Brandão” - Espaço Criança Esperança
Brasilândia

Logo em seguida, foi feita visita ao espaço juntamente com os coordenadores que explicavam o projeto arquitetônico para reorganização da estrutura do CEE. Após o lanche, todos se dirigiram à Casa de Cultura.

Na Casa de Cultura da Brasilândia (Figura 30 e 31), ocorriam apresentações artísticas das mais diversas, além de oferecerem oficinas de circo, dança, artesanato, cinema, capoeira, bem como palestras de interesse à comunidade. O professor Ronaldo, da Escola de Aplicação e também morador do bairro, discorreu sobre o histórico da região e depois nos conduziu para uma visita ao bairro, destacando o centro comercial e a vista para a favela da Brasilândia.

Figura 30 - Entrada da Casa de Cultura da Brasilândia

Figura 31 -Vista da região a partir da Casa de Cultura da Brasilândia

Sobre a Brasilândia, afirmou que era uma área pertencente à família Siqueira. Estas terras foram loteadas pelo Banco Munhoz no ano de 1947. Os loteamentos eram mais baratos do que no centro da cidade de São Paulo, portanto a população mais pobre dirigiu-se para a periferia. No movimento crescente de deslocamento populacional, grande parte de áreas ocupadas estavam além do loteamento, consideradas áreas irregulares. Verificando o processo histórico de apropriação das terras da região a luta e mobilização pela regularização das terras ocorreram em toda a Brasilândia.

Hoje, um dos problemas enfrentados pelos movimentos pela regularização das terras, relaciona-se com a ocupação da área do parque florestal da Serra da Cantareira. A dificuldade de acesso à terra urbanizada levou à ocupação de áreas protegidas, portanto e à degradação de áreas ambientalmente vulneráveis, o que acarreta em processo de desmatamento da reserva de Mata Atlântica. A população sofre duplamente neste processo: com precárias condições de habitabilidade e com as consequências do processo de degradação do meio ambiente.

Os alunos, após caminharem pelo bairro, realizaram em grupos entrevistas com alguns moradores e comerciantes da região. Além disso, a partir do espaço que permitia uma visão panorâmica da favela (Figuras 32, 33, 34), os estudantes realizaram uma observação e registraram a paisagem em forma de desenhos (Figura 35).

Assim, após tais atividades, todos se reuniram na Casa de Cultura para retornarem à Escola de Aplicação.

Figura 32 - Vista da Favela da Brasilândia

Figura 33 - Vista para a Favela Brasilândia

Figura 34 - Vista para a Favela Brasilândia

Figura 35 - Alunos realizando desenhos da paisagem na região da Brasilândia

3.4. Segregação racial na cidade de São Paulo

No início de julho, foi realizado o trabalho de campo e, após as férias, foram retomadas as atividades da oficina no mês de agosto. O objetivo do segundo semestre seria examinar a história do negro em São Paulo, demonstrando como a população negra foi deslocada para a periferia. Procurou-se evidenciar o processo histórico de segregação racial no espaço da cidade e suas implicações para a população no espaço urbano.

As atividades foram programadas para acontecerem nas primeiras semanas do segundo semestre. Em um primeiro momento, foram apresentados textos com a história do negro em de São Paulo, a expulsão da população das regiões que passaram a ser valorizadas na cidade, portanto apresentando o deslocamento da população negra na cidade. Nessa oficina, o objetivo era apresentar a discussão sobre a passagem do trabalho escravo ao trabalho assalariado na história recente do Brasil. Por meio de documentos, os alunos perceberiam como os negros eram qualificados nos jornais da época e como eram apresentados pelas teorias raciais no Brasil do final do século XIX e início do século XX.

Além disso, os estudantes trabalhavam com mapas históricos que descrevem o processo de segregação racial e espacial na cidade de São Paulo. O foco de discussão foi a cidade de São Paulo no final do século XIX e início do XX, enfatizando o momento crucial no crescimento de São Paulo e oferecendo características que indicam o modelo urbano que foi adotado na cidade.

Os alunos tiveram em mãos todo o material para que pudessem analisar e apresentar as conclusões realizadas nos grupos.

No momento inicial do trabalho, os alunos examinaram com muita atenção e curiosidade todo o material apresentado. As intervenções da equipe de pesquisa e da professora foram importantes para que prestassem atenção em alguns dados que apareciam nos mapas e nos textos.

Muitos alunos ficaram indignados quando começaram a entender os dados que os documentos ofereciam. Uma aluna, ao ler os trechos de jornais da época, comentou que esse tipo de gente, que classifica o negro como inferior, deveria ser preso. Outro aluno relacionou a segregação do negro no espaço da cidade de São Paulo como algo muito parecido com o extermínio dos índios no Brasil. Outro aluno afirmou que não tinha noção da história do negro no Brasil, esta história não lhe tinha sido contada.

Toda a primeira aula foi utilizada para a análise do material, sendo que nossa intervenção era realizada no sentido de tirar as dúvidas para melhor entendimento dos textos. Nas aulas seguintes foram realizadas as discussões em grupo. Segue abaixo os excertos retirados das obras indicadas e utilizadas na aula:

1.Negros e Imigrantes no Brasil

“Na Consolação foi presa a *preta* Eufrásia Maria Joaquina por vagabundagem”. (Correio Paulistano, 30 de janeiro de 1886. In: Schwarcz, Retrato em Branco e Negro, 1987, p.155).

Na Estação Santa Efigênia foi recolhido o *preto* Esteves escravo de Manoel Cunha por desobediente” (Correio Paulistano, 30 de janeiro de 1886. In: Schwarcz, Retrato em Branco e Negro, 1987, p. 155)

“Desastre de Trem

Pelo trem da linha bananal foi apanhado perto daquela cidade um indivíduo deitado, de cor preta, que se entregava ao vício da embriaguez” (Correio Paulistano, 30 de setembro de 1894. In: Schwarcz, Retrato em Branco e Negro, 1987, p.124).

“O *preto* Sebastião, morador *preto* do Bosque de Jequitiba, hontem à noite ofendeu barbaramente sua mãe Delfina. Além de muito socco derrubou-a (...) sendo que o único crime que cometeu foi o de sustentar o marmanjo apesar de já ser casado” (Correio Paulistano, Campinas, 11 de agosto de 1888. In: Schwarcz, Retrato em Branco e Negro, 1987: 234).

“Os capoeiras

Fizeram mais uma vítima na corte os terríveis capoeiras ... é necessário extirpar essa cafila de vagabundos e assassinos denominados capoeiras” (Província de São Paulo, 23 de maio de 1888. In: Schwarcz, Retrato em Branco e Negro, 1987: 230).

“(...) A Delegacia de Costumes comunicou que efetivamente, aos sábados e feriados, a rua Direita era totalmente tomada por elementos de cor, entre os quais muitos se comportaram sem a compostura devida, pelo que sugeria maior policiamento repressivo no assunto (...)” (Secretaria de Segurança Pública. Relatório Policial de 07 de fevereiro de 1945. In: Kössling, O discurso policial sobre o afrodescendente: estigmas e estereótipos 2004, p. 9)

Não se negam as diferenças mentais entre brancos e negros. Mas até que ponto estas diferenças representam aptidões inatas ou especializações devidas ao ambiente (...) é problema difícil de apurar. (Freyre, Casa Grande e Senzala, 1930, p. 356).

Os textos seguintes foram retirados do trabalho de conclusão de curso da Unicamp de Lidiany Cristina de Oliveira. No primeiro excerto, *Nina Rodrigues: O Problema, “O Negro” no Brasil*, (Anexo A) a autora explica a teoria racial de Nina Rodrigues discutida na sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX.

No texto oferecido aos alunos, Oliveira apresenta Nina Rodrigues (1862-1906) como fundador da Sociedade de Medicina e Cirurgia e a de Medicina Legal da Bahia (1808) e um dos maiores expoentes do pensamento nacional das teorias biologizantes. Oliveira aponta que, na concepção geral de Nina Rodrigues, o negro, no momento em que passa a fazer parte da sociedade civil, torna-se um grande perigo de “contaminação” da raça branca, não só fisicamente como culturalmente. O médico acreditava que a mestiçagem era um processo negativo, portanto preocupou-se em seus trabalhos, em produzir critérios seguros para a distinção de categorias raciais. Em sua obra “As Coletividades Anormais”, deixa explícita sua

crítica à prescrição de igualdade prevista no Código Penal Brasileiro, considerando que os efeitos das raças eram desiguais e implicavam em tendências desiguais na sociedade, portanto acreditava que o critério racial era importante para compreender os desvios sociais. Para Nina Rodrigues considerando como “natural” inferioridade dos negros e mestiços era inconcebível tratar, em termos da lei, as raças de maneira igualitária. No texto, Oliveira (2005), afirma que as regras e normas jurídicas da nação brasileira não eram, em sua essência, assimiladas pelas “raças inferiores”, dadas suas qualidades morais igualmente “inferiores”. Para explicar esse segundo fenômeno, Nina cita a lei do talião, praticada na África e que, por sua vez, corresponderia a métodos jurídicos primitivos adequados à raça negra.

A obra de Nina Rodrigues *Os Africanos no Brasil* (1932)⁶⁸, analisava o problema étnico do país na perspectiva científica, demonstrando que no processo de abolição da escravidão, formou-se uma consciência nacional revestida de sentimentalismo e consternação em relação ao negro. Assim, passou-se a conferir ao negro a “organização psíquica dos povos brancos mais cultos” em detrimento de análises e reflexões mais sólidas sobre o mesmo. Para Oliveira (2005), a leitura acerca desta passagem, faz com que percebamos que Nina concebia que havia uma ausência de atributos psicológicos específicos para os negros se constituírem como cidadãos, mas que os brancos, por “sentimento de culpa”, acabaram por atribuir-lhes o direito à cidadania, gerando um grave problema aos destinos do país, pois os negros e a raça miscigenada eram naturalmente inferiores e, indubitavelmente, comprometiam a possibilidade de se constituir um país civilizado, moderno.

Nesse caso, caberia à ciência “desmontar uma suposta igualdade entre os homens”, pois a ciência era neutra. Segundo Nina Rodrigues, os especialistas do período eram desprovidos de componentes ideológicos, portanto a ciência tornava-se a única instância capaz de ter a imparcialidade diante dos estudos das etnias e da inferioridade da raça negra.

Desse modo, Nina analisa o “problema do negro” na constituição étnica do Brasil através de estudos sobre as religiões africanas, as crenças, a arte, as diferentes etnias que vieram para o país durante o período escravocrata, como os Nagôs, Jejes, Minas, Haussás, Tapas, Filas, entre outros, as festas, o folclore, enfim, vários aspectos concernentes ao negro, porém enfocando-o enquanto objeto de estudo, sob o estrito ponto de vista científico de análise,

⁶⁸ RODRIGUES, N. *Os africanos no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: < <http://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>. Acesso em 08 jul.2017.

agrupando suas crenças e manifestações religiosas em uma mesma categoria: a da inferioridade. (OLIVEIRA, 2005).

O segundo grupo de textos era relativo ao processo de transição da utilização do trabalho escravo para o trabalho livre. O texto *Trabalho de Negros e Imigrantes* (Anexo B), apresenta alguns pontos importantes sobre a nova configuração econômica que se delineava na sociedade brasileira e a diferença radical nos modos de inserção dos negros e dos imigrantes no processo de mudança no Brasil do final do século XIX e início do século XX.

Segundo Oliveira (2005), as duras condições de trabalho para os imigrantes, nas primeiras experiências nas fazendas de café da região paulista, não foram bem-sucedidas. As relações de trabalho com os imigrantes estavam se configurando de maneira semelhante ao modelo adotado aos escravos. Tal situação conduziu à inúmeras denúncias internacionais de maus tratos nas fazendas, levando vários países a proibir a imigração para o Brasil e, ao mesmo tempo, conduzindo muitos imigrantes a migrarem para a cidade de São Paulo e se estabelecerem em bairros industriais situados próximos às linhas de estradas de ferro.

De acordo com Oliveira (2005), nas primeiras décadas do século XX, os negros começaram a fazer parte do proletariado, mas havia uma preferência dada aos europeus. Somente em 1930, de acordo com a política de Getúlio Vargas, a Lei de Nacionalização do Trabalho previa nas fábricas e estabelecimentos comerciais que ao menos dois terços da força de trabalho fosse constituída de trabalhadores nacionais, assim os negros começavam a conquistar algum espaço no mercado capitalista competitivo.

Enquanto os negros começavam a ocupar os espaços nos setores produtivos da esfera industrial os filhos dos imigrantes, já com certo grau de instrução, passaram a visar ocupações liberais e ansiar espaços na classe média. Enfim, os negros passaram a ocupar espaços num patamar de subordinação à ampliação do mercado brasileiro.

A propósito do mercado de trabalho do final do século XIX e início do século XX, Oliveira (2005) sustenta que havia uma preferência étnica com base no legado da escravidão, que resultou em uma inundação de trabalhadores imigrantes. Tudo isso tornou o mercado competitivo, baixando os custos com a mão-de-obra. Outro fator que deve ser destacado era que tal modelo de utilização do trabalho imigrante, dispensava os empregadores da difícil tarefa de negociar com os negros libertos para o trabalho, pois apesar dos intensos debates

abolicionistas anteriores que enfatizavam o escravo como ser humano provido de direitos, constituía-se em árdua tarefa pensá-lo como cidadão.

No Brasil após a abolição formal da escravidão, os negros não eram vistos como cidadão. Os negros libertos mal dominavam a técnica da leitura e escrita. O censo nacional de 1872 sugere que 29% dos adultos livres dominavam a técnica de leitura e escrita, ao passo que entre os escravos, a cada mil homens ou mulheres, apenas uma era alfabetizada. A Constituição de 1824, ao mesmo tempo em que previa erradicar o analfabetismo entre os cidadãos livres, instituindo a educação primária gratuita a todos os cidadãos, proibia os escravos de frequentarem as escolas públicas. Tal situação pouco foi alterada nos anos posteriores à abolição ou nos primeiros anos do século XX.

A mesma ideia pode ser atribuída em relação às especializações, pois o trabalho nas fábricas e incipientes indústria os negros eram desconsiderados em detrimento dos imigrantes, mesmo sabendo que negros e imigrantes não estavam ligados aos ofícios industriais, posto que a grande maioria de imigrantes eram de regiões ligadas ao trabalho no campo. Portanto foi duvidosa a ideia que os imigrantes seriam mais adequados às especializações no serviço fabril ou industrial.

O último grupo de documentos apresentados para análise foram mapas retirados do livro da Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril, *Quilombo, favela e periferia – a longa busca de cidadania*⁶⁹. Os mapas permitiam a leitura do processo de segregação espacial do negro na história da cidade de São Paulo.

⁶⁹ CARRIL, L. de F. B. **Quilombo, favela e periferia** – a longa busca de cidadania. São Paulo, Annablume/FAPESP, 2006.

**Mapa 2 – Mapa da cidade de São Paulo.
Territórios afro-brasileiros em 1881**

Mapa 3 – Mapa da cidade de São Paulo. Territórios afro-brasileiros em 1924.

Mapa 4 – Mapa da cidade de São Paulo. Territórios afro-brasileiros em 1934.

FIGURA 11

Mapa 5 – Mapa da cidade de São Paulo. Favelização por distrito em 2003.

Mapa 6 – Mapa da cidade de São Paulo. Distribuição das favelas na cidade em 2003

103

Mapa 7 – Mapa da cidade de São Paulo. Distribuição dos equipamentos de cultura e lazer em 2001

FIGURA 09

104

Mapa 8 – Mapa da cidade de São Paulo. Distribuição dos equipamentos esporte em 2001

FIGURA 27

Mapa 9 – Mapa da cidade de São Paulo. Mapa da exclusão e inclusão social na cidade de São Paulo em 2002.

Mapa 10 – Mapa da cidade de São Paulo. Mapa vulnerabilidade social em 2003

FIGURA 10

Mapa 11 – Mapa da cidade de São Paulo. Subprefeituras em 2003

Mapa 12 – Mapa da cidade de São Paulo. Cor da desigualdade - 1991

Mapa 13 – Mapa da cidade de São Paulo. Cor da desigualdade - 2003

PRINCIPAIS QUILOMBOS E REVOLTAS COM PARTICIPAÇÃO DE POVOS NEGROS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO - SÉCULOS XVII/XIX

FONTE: ANJOS, R. S. A. DOS

Org.: BATISTA, S. C.; OLIVEIRA, W.F. (2003)

Mapa 14 – Mapa do Brasil. Principais quilombos e revoltas de povos negros no território nos séculos XVIII e XIX.

Após a análise desses documentos, foi possível verificar que muitos alunos expressaram indignação, visto que a escravidão no Brasil era um tema desenvolvido nas disciplinas, mas que não tinham se aprofundado nessa questão. As formas como os negros escravizados eram qualificados nos jornais e nos artigos científicos mostrou aos alunos o modelo de relações sociais constitutivas no Brasil, além de evidenciar como a história ensinada na escola, não

registrava os relatos de sofrimento, as imagens negativas imputadas ao negro e as formas de lutas e resistências adotadas por eles. Vários alunos ficaram perplexos diante das designações que eram atribuídas aos negros e como a questão do negro, o tráfico e a escravidão ocupavam uma posição marginal na história.

Solicitou-se aos alunos que verificassem os mapas entregues a eles, para que fizessem uma relação com os textos lidos. Os meninos e meninas enfatizaram a falta de equipamentos urbanos nas periferias, a alta privação de bens e de segurança e a cor da desigualdade. Apontaram que a maioria da periferia era negra, sendo que nas regiões mais bem equipadas da cidade estava quase toda a população branca.

Foi solicitado que verificassem a população negra nos mapas da cidade de São Paulo de 1881, 1924 e 1934 e comparassem com o mapa mais recente. Imediatamente, constataram que a população negra deslocada para a periferia da cidade e o centro foi sofrendo um branqueamento.

Perguntaram o que havia acontecido na história de São Paulo, para que ocorresse tal situação. Inicialmente foi perguntado sobre a formação étnica de alguns bairros de São Paulo, como da Liberdade, Bexiga, e Bom Retiro; o que responderam prontamente que eram bairros formados por orientais, italianos e judeus. Foi solicitado que olhassem novamente nos mapas mais antigos da cidade para se certificarem da resposta. Um aluno respondeu que existiam negros em São Paulo.

Havia comunidades negras e quilombos, conforme o mapa, portanto havia um motivo que nos levava a não falar de uma história negra da cidade, mas de uma história construída por imigrantes. Fazendo, desse modo, com que os negros desaparecessem da história da construção e formação de São Paulo.

Os alunos disseram que poderia ser o racismo. A professora evidenciou que havia a necessidade de apagarmos a história do negro, pois, como parte desse ideário, era preciso que nos identificássemos com a história europeia. Além disso, reforçamos a ideia de que houve inúmeras iniciativas no sentido de estabelecer políticas de branqueamento da sociedade, que foi incrementada com a política de imigração europeia adotada logo após o fim da escravidão. Com o fim do sistema escravista e a passagem para a utilização do trabalho livre, o Brasil passa a receber uma grande massa de imigrantes brancos, que foram contratados para a realização do trabalho em detrimento da grande massa de negros libertos.

Um novo modelo de cidade foi estabelecido neste período, uma vez que em 1886 com o Código de Posturas Municipais, estabelecia-se uma política urbana que buscava higienizar a cidade tornando-a compatível ao novo modelo de “civilização”. A legislação propunha um modelo de vilas higiênicas, com habitações unifamiliares, sempre na periferia do núcleo urbano central. Para tanto, deveriam ser demolidos os cortiços, as malocas e, ao mesmo tempo, a construção de calçadas largas para a circulação e passeios no estilo das cidades europeias.

Podemos verificar que, com o crescimento da cidade de São Paulo, definia-se o melhor lugar da cidade a ser destinado às elites, concomitantemente com a necessidade de expulsar a população pobre da região central. Segundo Raquel Rolnik (1997), as periferias da cidade de São Paulo foram constituídas como resultado de um processo desigual de disputa pelo solo urbano. Passaram a existir duas cidades, uma que seguia a legislação que regulamentava a ocupação do solo e outra que se caracterizava por ser uma cidade ilegal, com ocupação ilegal.

Os alunos lembraram da *Saudosa Maloca* de Adoniram Barbosa e das discussões sobre as operações urbanas, afirmando que o processo de segregação espacial continuava na cidade de São Paulo.

Retomando o trabalho de campo

A retomada do trabalho realizado nas periferias de São Paulo, foi também a retomada, em um primeiro momento, da análise sobre os cadernos de campo. Explicou-se aos alunos que o processo de avaliação dos cadernos de campo foi feito pelos pesquisadores e, posteriormente, passou por uma segunda avaliação realizada pela professora Adriana. Segue abaixo, a tabela de avaliação com os itens que foram analisados pela equipe:

Descrição da Atividades	Completa	Incompleta	Insuficiente	Não Fez	Observação
Capão Redondo					
Expectativas					
Instituições: A) Casa do Zezinho; B) Fábrica de Criatividade; C) Capão Cidadão					
Observações dos locais visitados					

Entrevistas com os moradores					
Impressões Finais					
São Remo					
Expectativas					
Conversa com a Janeide					
Descrição das Instituições: A) Circo escola; B) Creche Girassol; C) Associação de Moradores					
Entrevistas com os moradores					
Impressões Finais					
Brasilândia					
Expectativas					
Conversa com a Ronaldo					
Descrição das Instituições: A) Criança Esperança; B) Casa de Cultura					
Entrevistas com os moradores					
Impressões Finais					

Os alunos receberam os cadernos com as apreciações, logo em seguida, foi solicitado que observassem quais os aspectos que faltavam no caderno de campo para que pudessem completar. A professora Adriana enumerou os pontos que faltavam nas análises descritas pelos alunos, como a localização geográfica dos bairros, histórico da ocupação do bairro, a ocupação atual, qual a classe social predominante no bairro, os tipos de construções predominantes no bairro e, por fim, os equipamentos urbanos disponíveis nos espaços visitados. Além disso, distinguiu equipamentos urbanos de infraestrutura urbana. A docente explicou que equipamento urbano se referia às escolas, hospitais, postos de saúde, etc. E que asfalto, iluminação, saneamento dizia respeito à infraestrutura urbana. São dois conceitos diferentes que deveriam ser usados adequadamente.

Outro aspecto era o contexto histórico e espacial no qual as instituições estavam inseridas, pois muitos alunos não conseguiram entender tal aspecto. Exemplificou com a diferença entre o contexto do Capão Cidadão e da Casa do Zezinho, que estavam no mesmo bairro, mas em situações bem diferentes, ou seja, a organização espacial era completamente diferente, uma vez que a Casa do Zezinho localizava-se em uma região com infraestrutura e equipamentos, ao contrário do Capão Cidadão, instalado no meio da favela.

Para finalizar, esclareceu-se o conceito de planejamento urbano, pois muitos alunos haviam considerado que os lugares apresentavam um plano urbano, pois tinham ruas. Foi usado exemplo do Distrito Federal, considerando que era uma cidade planejada, pensada pelos urbanistas, para se tornar o centro administrativo do Brasil. No entanto, os trabalhadores que foram fazer a nova capital, não tinham lugar naquele espaço, ocupando o entorno da cidade. Essas ocupações, chamadas cidades satélites, não estavam previstas no projeto original de Brasília, assim, a infraestrutura urbana ocorreu após a ocupação por meio de lutas dos movimentos organizados pelos moradores. A situação era similar ao modelo de apropriação ocorrida na construção da cidade universitária e favela São Remo. Discutiui-se sobre a situação dos moradores da São Remo e o acesso que tinham aos equipamentos da USP. Foi perguntado aos alunos se os moradores poderiam usar o Centro de Práticas Esportivas da universidade, se poderiam andar de bicicleta nos espaços da universidade, ou se usariam o Hospital Universitário e responderam que a comunidade não poderia usá-los, somente a comunidade universitária teria acesso aos equipamentos urbanos, acrescentaram que se uma criança estivesse andando de bicicleta sem os pais, imediatamente os policiais paravam para perguntar o que estavam fazendo, às vezes sem perguntar, tratavam mal a criança. Os jovens relataram fatos vistos ou experimentados por eles mesmos.

A professora apresentou as desigualdades e a falta de oportunidades dadas às crianças e aos jovens, dando como exemplo que nem todos tinham as condições de passar no vestibular da USP. Disse, ainda, que, mesmo quem estudasse muito, mas por frequentar uma escola que não tinha professores, ou com constante troca de docentes, não conseguiria competir com quem estudou em uma escola de classe média ou rica.

Um aluno retornou a discussão falando do preconceito em relação aos moradores da periferia, pois quando foi para a Brasilândia, um “moço” perguntou se estava levando colete à prova de bala. Assim, retomou-se a questão do preconceito e a professora Adriana perguntou à classe se alguém correu algum risco ou se sentiu ameaçado na Brasilândia. A classe respondeu que não e que nas entrevistas com os moradores, alguns deles afirmaram que era um exagero o que a mídia dizia a respeito da região. A professora lembrou-lhes ainda que isso não significava que não houvesse violência, mas que existia uma potencialização dos crimes nos meios de comunicação. Nesse momento, destacou-se, novamente, a ideia da história do processo de urbanização na cidade de São Paulo.

A conversa foi iniciada a partir da discussão do planejamento urbano, assim, ao apresentar o histórico da cidade, foram avaliados os textos e os mapas sobre o processo de segregação urbana da população negra de São Paulo.

Na atividade seguinte, o objetivo era retomar as experiências vividas nas visitas técnicas realizadas durante o mês de julho na periferia de São Paulo. Os estudantes deveriam realizar trabalhos para que verificassem quais elementos mais marcaram o trabalho de campo, bem como constatar as características comuns da periferia da cidade e as peculiaridades apresentadas nas regiões do Capão Redondo, da Brasilândia e da São Remo. Assim, os alunos foram separados em seis grupos, sendo que cada equipe ficaria responsável por elaborar um desenho que contivesse as impressões e os elementos vistos e observados pelos alunos nas saídas realizadas. Dessa forma, cada bairro seria trabalhado por dois grupos.

Foram distribuídas cartolinas, material para desenho e para colagem e os alunos expressariam, em forma de imagens um dos bairros visitados. Não foi permitido que utilizassem palavras, para que não houvesse identificação, por meio da grafia dos lugares apresentados. Os alunos iniciaram o trabalho esboçando as características de cada lugar. Além disso, pediram para utilizar a internet e verificar as imagens confirmando e aprimorando o desenho que estavam fazendo.

Haveria, em seguida, a apresentação do cartaz de cada grupo para os demais, de modo que estes últimos adivinhassem a região referida no cartaz exposto. Levou-se toda a aula para a elaboração dos desenhos. Ao término, os alunos entregaram o material que seria utilizado nas aulas seguintes. Foram fixados e enumerados seis cartazes na lousa. Cada grupo observou o desenho designando o lugar o qual, a partir dos indícios nas representações, acreditavam ou imaginavam pertencer. Após esse momento, alguns grupos escolheram as imagens que iriam apresentar, sendo que nenhum grupo poderia expor o seu próprio trabalho.

Os participantes identificaram os lugares, as características peculiares e foram, ao mesmo tempo demonstrando o que foi significativo para eles. O debate estendia-se à toda sala que opinava e participava com as lembranças de outros elementos que compunham os lugares.

A classe examinou as singularidades dos bairros e os dados comuns que emergiam na paisagem da periferia. Assim, arrolaram os problemas relativos à falta de saneamento básico, coleta de lixo, problemas na habitação e falta de infraestrutura. Voltaram a discutir como, apesar

das semelhanças, havia as maneiras próprias e soluções particulares encontradas pelos moradores dos lugares.

Nas representações da Brasilândia surgiram os morros e os desníveis do terreno, assim como a representação da vegetação da Serra da Cantareira. Na representação da São Remo, aparece com destaque a lona do Circo Escola, a rua larga principal e um conglomerado de casas, que representava a favela. Na representação do Capão Redondo, apresentaram os contextos diferentes existentes no mesmo bairro, como a favela localizada no Capão Cidadão, e o lado onde ficava a Casa do Zezinho e a Fábrica de Cultura.

Os desenhos auxiliaram os alunos a pensar nas maneiras como os mapas eram representações acerca dos espaços da cidade. Os alunos fizeram as imagens de formas variadas suscitando possibilidades de analisarmos representações verticais, vistas aéreas, simplificadas, etc. Verificou-se que os mapas não eram simplificações do real, mas apresentavam espaços e lugares que eram destacados pelos elaboradores dos mapas, portanto que tinham um viés ideológico também, ou seja, não era tão objetivo quanto se imaginava.

Produção de Vídeos

Os alunos estavam na reta final da oficina: preparar um vídeo, como elemento que materializasse as reflexões suscitadas ao longo do ano da realização do projeto na disciplina de geografia, que apresentasse o debate sobre a segregação racial no espaço da cidade e sobre as formas de lutas e resistências das populações que não tem direitos básicos reconhecidos pela sociedade. Assim, as próximas oficinas estariam focadas em compreender a linguagem cinematográfica para que os alunos tivessem subsídios e instrumentos técnicos para formatação de um vídeo.

Em uma primeira oficina os alunos preparam o roteiro para elaboração do vídeo. Depois prosseguimos com a atividade indicando as características dos textos efetuados pelos estudantes. Verificou-se que os alunos apresentaram o roteiro por intermédio de tópicos. Nessa estrutura, os estudantes escreveram algumas palavras e tentavam explicá-las, pois estavam preocupados em definir quais elementos, por exemplo, eram característicos da desigualdade social, ou o que era uma favela. Por causa disso, foi necessário demonstrar alguns exemplos

retirados em sites para que tivessem uma base, um modelo da estrutura de roteiro, a fim de refazer os trabalhos apresentados.

Roteiro 1

DESAPARECIDOS NO SILÊNCIO

Argumento Cinematográfico de Cipriano Wiski

Gritos, pedidos de uma mãe desesperada. Uma criança chora, uma faca cruel aperta seu pescoço. Douglas, que segura a faca, tem sangue no olhar, e assustado age da única forma que aprendeu em toda sua vida; com violência. Tudo isso acontece em uma casa de classe média em um bairro de Curitiba.

Um pedido firme de Diná e uma sensação de segurança faz Douglas soltar a criança e abaixar a faca. Porém ele não percebe a presença de Ricardo as suas costas, e com um bastão este o atinge, deixando-o desacordado.

Disponível em
<http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros/desaparecidos_no_silencio.pdf>

Roteiro 2

UM VELHO CHICO

Argumento Cinematográfico de Cícero Soares de Araújo

PERSONAGEM: DEOLINDA

Na casa dos 40 anos, a mãe de Maiára é de uma corpulência que se sobressai como força. Queimada de sol, cabelos escuros não muito longos, levemente ondulados e crespos, ela é tipicamente nordestina. Embora aparente ser branda e simpática, seus movimentos denunciam uma personalidade firme e determinada.

Entre uma dezena de irmãos, Deolinda é a filha caçula de uma mãe que não vê há duas décadas. Nem ao resto da família, sabendo de suas vidas somente através de esporádica troca de correspondência com seu irmão imediatamente mais velho, Rinaldo.

Disponível em <<http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros/UmVelhoChico.pdf>>

Houve uma discussão sobre os roteiros e como esses poderiam oferecer uma visão melhor para a confecção do vídeo. Salientou-se que os roteiros não eram fixos e impossíveis de serem alterados, pois na verdade sofreriam alguns ajustes durante o trabalho que estavam por fazer.

Foram reiniciados os trabalhos em grupo e, agora, com maior clareza, os alunos conseguiram produzir um texto que oferecia maior possibilidade de discussão e clareza para a confecção do vídeo. A partir do roteiro elaborado iniciou-se uma exposição, com a coordenação da cinegrafista Joice, sobre a utilização do programa *Microsoft Movie Maker*.

Os alunos foram orientados sobre o procedimento para a edição dos vídeos com imagens coletadas durante o trabalho de campo, salientando a importância de selecionar músicas que estivessem de acordo com os vídeos e imagens que escolhessem. As imagens gravadas pelos alunos, durante o trabalho de campo realizado na periferia de São Paulo, já haviam sido transferidas para o computador.

No Laboratório de informática realizavam o trabalho de edição, acompanhados pelos responsáveis pelo projeto. A atividade foi bem produtiva para alguns grupos que, conseguiram praticamente finalizar a seleção e ordem de seus vídeos, enquanto outros grupos coletavam as imagens disponíveis.

A classe ficava bastante agitada e alguns grupos necessitavam de imagens que não estavam selecionadas durante a visita à periferia de São Paulo, assim precisavam realizar filmagens fora do horário de aula. Dessa forma, com a falta de dados de fotos e vídeos de alguns grupos, a atividade não pode ser finalizada no mesmo dia e durante aquelas oficinas destinadas à elaboração e edição do vídeo. Sendo assim, alguns grupos deveriam terminar esta atividade no contra turno e entregá-la na semana de Apresentação da Mostra Cultural da Escola de Aplicação da USP.

Cada grupo finalizou o vídeo sobre um bairro visitado durante o trabalho de campo. As características de cada trabalho foram bem semelhantes, pois apresentavam as paisagens do lugar, entrevistas com os moradores, cenas com educadores das instituições conhecidas durante o percurso no trabalho de campo. Além disso, os vídeos apresentaram uma trilha sonora permeada por raps e samba que estavam vinculados à temática da favela e da periferia, dando ênfase à narrativa exposta nos vídeos. Ao contrário dos ensaios que havíamos feito com os alunos sobre a elaboração de vídeos, em que apresentavam muitas falas do senso comum, nestes vídeos apresentaram a periferia e os seus moradores como um convite à visita ao lugar, preocupados em demonstrar a paisagem e as produções culturais e espaços existentes na periferia. Os trabalhos foram apresentados em uma sala específica na Mostra Cultural e exibidos para os pais e para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto da teoria crítica que propõe a efetivação de uma sociedade com sujeitos emancipados foi o caminho para repensar as bases e pressupostos de uma educação emancipadora, significativamente necessária para um país onde “[...] a questão do negro brasileiro é fundante, estrutural; está fincada no ponto histórico em que no Brasil a diferença se transmutou em iniquidade”. (SOUZA, 2015, p. 266).

A teoria crítica sustentada por Honneth aponta a necessidade de um diagnóstico da nossa sociedade, para que possamos encontrar elementos ou categorias que nos sirvam à construção das condições necessárias para um projeto emancipatório da sociedade. Nesse sentido, buscou-se identificar o racismo institucional presente em nossas escolas e a efetivação de uma proposta pedagógica para a sala de aula, fundamentada na teoria crítica. Esta, ao apontar para a análise crítica da realidade social, forneceu-nos as bases para se pensar um processo formativo do indivíduo voltado à autonomia e à vivência emancipatória.

No campo acadêmico discute-se a pedagogia embasada na teoria crítica proporcionando um elemento enriquecedor de uma teoria e prática críticas em educação. No entanto, vale destacar que os inúmeros caminhos existentes no campo da teoria crítica sugerem análises distintas sobre o papel da educação na formação do sujeito.

Ao nos basearmos nas análises de Axel Honneth como fundamento para um projeto de educação, acreditamos que nos posicionamos no mesmo sentido buscado pelo autor ao procurar retomar o sentido original da teoria crítica, procurando reavaliar o potencial de sua teoria do reconhecimento e de suas teses sobre a reificação à luz do presente.

O caminho adotado por Honneth em seu propósito reconstrutivo da teoria crítica, segundo Melo (2014), força-o a repensar a concepção de uma *práxis* social em que a luta pelo reconhecimento das “populações historicamente prejudicadas” são, não apenas determinadas pela condição de classe, mas moralmente motivadas. Para Melo:

[...] ao estabelecer que o reconhecimento social deve estar na gênese e na estrutura da ação comunicativa, Honneth acredita poder integrar os avanços da teoria social habermasiana com um conceito de *práxis* social dependente de uma luta moralmente motivada. O vínculo entre interação social e os sentimentos morais dos sujeitos compõe o núcleo central de seu livro mais importante, “Luta por reconhecimento”, oferecendo também uma outra estratégia de fundamentação teórica: a ideia de uma teoria crítica da sociedade precisa ser fundamentada a partir de processos sociais explicados com referência às *pretensões normativas estruturalmente inscritas nas relações de reconhecimento*. (2014, p. 164)

Honneth, portanto, ao estabelecer o conceito de *práxis* social dependente da luta moralmente motivada, esclarece que a experiência de desrespeito pode conduzir ao processo de superação dos males sociais.

As análises sobre o Brasil, que tentaram compreender a formação e as características de nossa sociedade, procuraram demonstrar que a verdadeira civilização brasileira era resultante de uma síntese das três raças, ou ancorada no mito da convivência harmônica entres elas. No entanto, o registro histórico do projeto de modernidade implantado no Brasil, que resultou em um suposto “processo civilizatório brasileiro”, ao qual índios e negros foram sujeitos, ou melhor, assujeitados, encontra-se pautado pela predominância do modelo branco, configurando-se como um projeto de eliminação do outro, do diferente do branco.

Recentemente, na história brasileira, apresentaram-se teses discordantes, que procuraram romper com tal compreensão da formação social do Brasil procurando reconstruir uma ideia de Brasil constituído por diferentes grupos com identidades próprias.

No campo da educação, partindo de minhas experiências em escolas públicas em São Paulo, as quais tenho tido oportunidade de acompanhar em nosso projeto de políticas públicas, considero essencial o tratamento de algumas temáticas que nos guiaram no presente trabalho de campo na Escola de Aplicação, que devem ter como pressuposto os avanços na discussão da questão étnico-racial, bem como o aprofundamento da história da formação social brasileira; o esclarecimento sobre o racismo estrutural; o debate sobre a violência imputada a determinados grupos sociais; a análise da formação da subjetividade dos afrodescendentes que se veem submetidos à negação de sua cultura, de seu valor e de seus direitos; a pesquisa sobre as lutas de resistências dos negros.

Ao realizarmos as oficinas, na Escola de Aplicação da USP, tínhamos como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica que conduzisse a um processo de formação dos jovens estudantes, tendo como ponto de partida a necessidade de compreensão da dinâmica da história da sociedade brasileira que mantém relações sociais e étnico-raciais pautadas por formas distorcidas de reconhecimento, negando a grupos inteiros ou indivíduos o direito à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima.

Outro elemento importante para analisarmos o processo de educação, era atentar para o lugar do sujeito social, que não deveria ser pautado, somente, pela relação de pertencimento de

classe, mas sobretudo pelo espaço de construção moral conferido pela sociedade brasileira. Se a gramática moral dos conflitos sociais fosse desvelada, entraríamos em um processo de compreensão das outras esferas de construção da subjetividade dos atores sociais, bem como entender como poderíamos edificar uma educação que conduzisse à superação das relações de opressão, que vão além da esfera de dominação no plano econômico, mas que não descartam as relações dentro dessa esfera.

Honneth, ao analisar as deformidades no reconhecimento, busca um referencial novo para a reificação dentro da perspectiva de seu conceito de *práxis* social. Pareceu-nos importante a utilização do conceito de reificação no momento inicial das atividades em sala de aula, na medida em que diagnosticamos o processo de identificação dos alunos permeado pela ausência de figuras humanas, portanto indicando que deveríamos atentar para a falta de referência do outro na construção de si.

Nesse momento, os alunos demonstraram-se mais vinculados a valores e estilos veiculados pela Indústria Cultural e menos propensos a olhar e a considerar os membros da sociedade ou de pessoas de seu círculo afetivo como modelos identificatórios. Portanto, pensar a construção da subjetividade desses alunos a partir do conceito de reificação, tal como concebido por Honneth, pareceu-nos fundamental para entender o processo vivido por jovens que experimentaram suas existências de acordo com o modelo social fundamentado na lógica do esvaziamento das relações entre os seres humanos e da adoção de modelos de ações pautadas por concepções estereotipadas das pessoas.

Existe, portanto, uma forma de integração social ditada pelo mercado, em que as condições imanentes de reconhecimento não seriam satisfeitas. Nesse sentido, segundo Melo (2013), se o reconhecimento constitui-se como base para a formação dos sujeitos e se o reconhecimento tem uma anterioridade “genética” ou “categorial”, então existe um tipo de experiência qualitativa originária de nossas vivências que tendem a um engajamento prático com o mundo. “O reconhecimento expressaria, portanto, essa forma originária de relação e de interesse existencial pelo mundo que somente um ato de distanciamento ou de esquecimento poderia separar”. (MELO, 2013, p. 172).

A reificação adquire o sentido de esquecimento do reconhecimento, pois, de acordo com o modelo das relações de mercado, esquecemos que a formação intersubjetiva só seria possível por intermédio de construções de reconhecimento do outro, o que implica

necessariamente na construção do eu. Se perdemos a postura de reconhecimento, desenvolvemos uma percepção reificada.

A teoria do reconhecimento, tomada como fundamento para a nossa prática em sala de aula, tornou-se essencial para compreender o processo de interação social no Brasil, no interior do qual se observam falhas e distorções profundas no que diz respeito ao reconhecimento individual e coletivo de nossos afrodescendentes e povos indígenas.

Ao propormos a reelaboração do passado e do presente, tínhamos em vista o “estabelecimento de um progresso moral na dimensão do reconhecimento” do conjunto da sociedade, conforme sustenta Honneth (2003, p.265).

No campo da realização das atividades verificamos uma abertura da Profa. Adriana Sesti e do grupo que participava das práticas em sala de aula. A resistência à temática racial não foi encontrada nos moldes mais comuns, ou seja, não encontramos uma contraposição à temática étnico-racial, nem o silenciamento do tema proposto. No entanto, verificamos que, no decorrer do ano letivo, a articulação entre a discussão sobre o racismo, a negação do reconhecimento dos valores e dos direitos de grupos excluídos se viu sobreposta pela discussão a respeito das determinações de classe.

A formação do grupo que atuava na sala de aula era de geógrafos, que priorizava a questão da determinação de classes em detrimento da questão racial, concebendo a formação dos indivíduos pela via da mediação do trabalho.

As atividades propostas eram decididas coletivamente e eram desenvolvidas em sala de aula, mas no momento da discussão, o olhar sobre a luta de classes vinha à tona com maior ênfase do que a discussão racial, o que impossibilitava um avanço no debate em classe, no sentido de compreender as relações de reconhecimento como constitutivas das relações intersubjetivas e da subjetividade de cada um.

Os avanços em sala de aula e a importância da fala, do olhar e da história do outro, principalmente nos trabalhos de campo foram conquistadas no interior do grupo de educadores para que pudéssemos, ao menos, suscitar nos alunos um outro olhar para a produção da cidade de São Paulo e da ideia do direito à cidade. O contato com os moradores da periferia, suas histórias e sua luta por um espaço na cidade suscitou uma ampla discussão sobre as relações tensas existentes na cidade, do ponto de vista étnico-racial, deixando claro para todos os envolvidos que a ação e o olhar de cada indivíduo e, até mesmo a indiferença, tem implicações

para o outro. E até muito sérias, como a questão do verdadeiro genocídio das populações jovens negras no Brasil a que assistimos impassíveis.

Apesar da dificuldade de trabalhar com outro pressuposto teórico, a oficina conseguiu apontar as desigualdades existentes na sociedade brasileira, além de suscitar a discussão referente à segregação espacial e racial na cidade de São Paulo, colocando o aluno diante dos resquícios de um projeto de modernidade que se viu ancorado em uma mentalidade escravocrata e cujas consequências têm sido, ainda hoje, desastrosas particularmente para o jovem afrodescendente. Questão amplamente denunciada, como vimos, pelas manifestações das culturas jovens produzidas na periferia de São Paulo.

A reconstrução de um novo olhar pode ser depreendida dos depoimentos dos alunos que já identificavam preconceitos e desigualdades na sociedade. Mesmo assim, foi-lhes perturbador constatar a diferença entre as posturas discriminatórias da sociedade e da família e as ideias novas apresentadas no projeto.

A expectativa era de que, por meio de um trabalho desenvolvido por toda uma equipe de educadores com uma classe da 7ª série, ao longo do ano letivo, com respaldo de no mínimo duas equipes de pesquisa (a nossa e a dos estagiários do PIBID de Geografia), conseguiríamos atingir os objetivos propostos, ao desenvolver, no aluno, um olhar que permitisse o reconhecimento do valor e direitos das populações, como sustentara Honneth (2003), “historicamente prejudicadas”. E considero que este pode ser o início de uma discussão para pensarmos em um novo fundamento filosófico para práticas pedagógicas.

Acredito que o trabalho não se encerra aqui, mas começa a partir da análise da ação em uma turma de alunos que tiveram acesso a uma formação privilegiada, com todas as circunstâncias que envolveram nosso trabalho em uma escola pública modelo, como ainda se pode considerar a Escola de Aplicação vinculada à Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMARAL, M. G. T. do. **O Espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno**. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

_____. A estética transgressora do rap e do funk: em direção à reversão dialética da educação pública nas metrópoles brasileiras. In: **Educação Pública nas Metrópoles Brasileiras: impasses e desenlaces**. I. AMARAL, M. G. T. do; SOUZA, M. C. C. C. de, (orgs). – Jundiaí: Paço Editorial; São Paulo: Edusp, 2011.

BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARRIL, L. de F. B. **Quilombo, favela e periferia – a longa busca de cidadania**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2006.

CRISSIUMA, R. Trocando o jovem pelo velho: Axel Honneth leitor de Hegel. In MELO, R. S. (Coord.). **A Teoria Crítica e Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Ática, 2013.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.39, p. 517-534, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008>. Acesso em: 13 Mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

_____. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GIROUX, H. **Atos Impuros**: A prática política dos Estudos Culturais. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Pedagogia Radical**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea).

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com raça em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HEGEL, W. F. **Sistema de Vida Ética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1991.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HONNETH, A. **A Luta pelo Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. **Reification**: a new look at an old idea. New York: Oxford University Press, 2008a.

_____. Observações sobre a reificação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.68-79, jan./abri. 2008b.

_____. **Crítica del poder**: fases em la reflexión de uma teoría crítica de la sociedad. Trad. German Cano. Madrid: Machado Libros, 2009.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. **Teoria Crítica**. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1991(Os Pensadores).

JEAMMET, P. As patologias do agir na adolescência. In: AMARAL, M. G. T. do (Org.). **Educação, psicanálise e direito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

JEAMMET, P.; CORCOS, M. **Novas problemáticas da adolescência**: evolução e manejo da dependência. Organizadora da Tradução Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KÖSSLING, K. S. O discurso policial sobre o afrodescendente: estigmas e estereótipos.. **Revista Histórica**, São Paulo, n. 15, p. 4-10, 2004.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. **Diccionario de psicoanálisis**. Buenos Aires: Raidos, 2004.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de T. C. Neto. São Paulo: Documento, 1969.

LIMA, E. C. Normatividade e a dialética de individuação e socialização. In: MELO, R. S. (Coord.). **A Teoria Crítica e Axel Honneth**: reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Ática, 2013.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MACHADO, C. E. D. **População Negra e a Escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**: from de standpoint of the social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.

MELO, Rúrion S. (Coord.). **A teoria crítica e Axel Honneth**: reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Ática, 2013.

_____. Reificação e Reconhecimento: um estudo a partir da teoria crítica da sociedade de Axel Honneth. **Ethica**, Florianópolis, v. 9, n. 2 p. 231-245, dez. 2010.

_____. Da teoria a praxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.15. p. 17-36, set./dez. 2014.

MORAES, V. **O operário em construção e outros poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: Edições Zumbi Ltda, 1959.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOBRE, M. Reconstrução em dois níveis: um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. In: MELO, R. S. (Coord.). **A Teoria Crítica e Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Ática, 2013.

_____. Luta pelo reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica (Apresentação). In: HONNETH, A. **A Luta pelo Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

OLIVEIRA, L. C. de. **As teorias raciais e o negro do pós-abolição às primeiras décadas do século XX**. 2005. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Unicamp, 2005.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.

ROLNIK, R. **A cidade e a lei**: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo: Fapesp/Studio Nobel, 1997.

SANTOS, G. A. Eichmann, o racismo institucional e as políticas públicas: reflexões sobre o PIMESP e outras políticas. São Paulo: RG&PP, vol.3(1), 2013, p.113-131.

SASS, O. **Crítica da razão solitária**: psicologia social segundo George Mead. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, L. M. **Retrato em Branco e Negro**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2012.

SCHWARZ, R. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SINGER, A. Brasil, junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 97, nov. 2013 (Dossiê: mobilizações, protestos e revoluções).

Disponível em:

< <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002013000300003>>. Acesso em: 11 abr. 2017>

SOUZA, M. C. C. C. de. O medo de que os negros entrem na escola – preconceito racial e a recusa ao direito à educação no Brasil. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. (Orgs). **Hip Hop e as diásporas africanas na Modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015.

_____. Permanências e Inovações na cultura escolar brasileira. In: AMARAL, M. G. T. do; SOUZA, M. C. C. C. (Orgs.) **Educação pública nas metrópoles brasileiras**: impasses e novos desenlaces. Jundiaí: Paco Editorial; São Paulo: EDUSP, 2011.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975 (Coleção Psicologia Psicanalítica).

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 8 Jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan.2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 8 Jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 mar.2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 8 Jul. 2017.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev.2017

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 8 Jul. 2017.

Referência Filmográfica

ILHA das flores. Direção: Jorge Furtado, Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989.

A CIDADE dos Homens: Uólace e João Victor. Roteiro: Fernando Meirelles, Guel Arraes, Jorge Furtado e Regina Casé. Direção: Fernando Meirelles e Regina Casé. Produção: Andrea Barata Ribeiro, Bel Berlinck e Fernando Meirelles. Co-produção:02 Filmes, Globo Filmes e Fox Film do Brasil, Rio de Janeiro, 2002

A CIDADE dos Homens: Correio. Direção: Kátia Lund e Paulo Lins. Roteiro: Kátia Lund e Paulo Lins. Argumento: Kátia Lund. Produção: Andrea Barata Ribeiro, Bel Berlinck e Fernando Meirelles. Co-produção: 02 Filmes, Globo Filmes e Fox Film do Brasil, Rio de Janeiro, 2002

A CIDADE dos Homens: A Coroa do Imperador. Direção: Cesar Charlone. Roteiro: Cesar Charlone, Fernando Meirelles e Jorge Furtado. Produção: Andrea Barata Ribeiro, Bel Berlinck e Fernando Meirelles. Co-produção: 02 Filmes, Globo Filmes e Fox Film do Brasil, Rio de Janeiro, 2002

A PONTE. Direção: Roberto T. Oliveira e João Weiner. Produtores: Instituto Ruhka e Sindicato Paralelo Produtores associados: Roberto T. Oliveira e Marcelo Loureiro, São Paulo, 2006

Referência Fonográfica

BARBOSA, A. Despejo na favela. Intérprete: Nerino Silva In: **V Festival da música popular brasileira**. Compacto duplo. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: RCA, 1969.

BARBOSA, A. Abrigo de Vagabundos. In: **Adoniran Barbosa**. São Paulo: EMI-Odeon, 1974. LP. Faixa 1.

BARBOSA, A. Saudosa Maloca. Intérprete: Demônios da Garoa. In: **DEMÔNIOS DA GAROA. Trem das Onze**. Relançamento do LP original de 1964. São Paulo: Warner Music Brasil Ltda, 1995, 1 CD. Faixa 1

BARBOSA, L. Cidadão. Intérprete: José Geraldo. In: **JOSÉ GERALDO. Terceiro Mundo**, CBS, 1979.

Obras Consultadas

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **The Culture Industrial: Selected Essays on Mass Cultures**. London and New York, Routledge and Taylor and Francis e-Library, 2005.

_____. Sobre a Música Popular. In: COHN, G. **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos, Lisboa: Editoria Presença, 1972.

AMARAL, M.G.T do. A primavera juvenil no Brasil e no mundo: o ‘senso de possibilidade’ e o sentido da ‘pós-história’ em jogo no aprofundamento do sentido da democracia. AMARAL, Mônica G. T. do; FERREIRA, Tiago L. **Publ. UEPG Ci. Soc. Apl.**, Ponta Grossa, 22 (2), p. 215-228, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>>. Acesso em: 28 Jun. 2015.

_____. **Rappers, os novos mensageiros urbanos da diáspora afro-brasileira na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa**. São Paulo: FAPESP, 2014, Relatório do Projeto de Pesquisa de Políticas Públicas.

_____. O rap, o *hip-hop* e o funk: a "eróptica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 3. p. 593-619, jul. /set. 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642011000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. A atualidade da noção de “regime do atentado” para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência. In: BARONE, L. M. C. et al (orgs.). **A Psicanálise e a Clínica Extensa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Adolescentes sem limites ou “funcionamentos-limite” diante de uma existência que exige a demissão do sujeito? Trabalho premiado no III Concurso de Trabalho Científico, promovido pelo Centro de Estudos de Psicanálise “Luiz Vizzoni” – Associação de Candidatos do Instituto de Psicanálise da SBPSP e aceito para ser apresentado no 16º Pré-Congresso da IPSO, realizado em Nice, em julho de 2001.

AMARAL, M. G. T. do; SOUZA, Maria Cecília Cortez. (orgs.) **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasses e novos desenlaces**. Jundiaí: Paco Editorial; São Paulo: EDUSP, 2011.

ANDRADE, C. D. de. **Carlos Drummond de Andrade**. Obra poética, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e Negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Global, 2008.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas vol. 1), Tradução. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas. Vol. 2. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORGES, M. de L. **A atualidade de Hegel**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRESSIANI, N. Luta por Reconhecimento e diagnóstico das patologias sociais: dois momentos da Teoria Crítica de Axel Honneth. In: MELO, R. (org). **A teoria Crítica de Axel Honneth: Reconhecimento, liberdade e Justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CARONE, I. A face histórica de on popular music. Madrid, **Constelaciones: Revista de Teoria Crítica**, n. 3, p. 148-178, dez. 2011 .

_____. Adorno e a Educação Musical pelo Rádio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 477- 493, ago. 2003.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DALBOSCO, C. A. Reificação, Reconhecimento e Educação. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FANON, F. *Pele negra e máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES Florestan. **Florestan Fernandes: leituras e legados**, apresentação de ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento, São Paulo: Global, 2010.

FIGURE-CORREIA, O.; LAMPREIA, C. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 926-94. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 26 Jun. 2016.

FONTENELLE, I. A. **O Nome da marca: McDonald,s, fetichismo e cultura descartável**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

FORTES, L. R. S. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça em uma era pós-socialista, tr. Julio Assis Simões, **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>> Acesso em: 16 Jan. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, V. O Problema do Meio Técnico na Estética de Benjamin e Adorno. **Impulso**, Piracicaba, 23(57), p. 49-60, mai./set. 2013.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART-São Paulo. 1977.

FREUD, S. **Cinco Lições de Psicanálise**. Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1995 (Obras Psicológicas Completas).

_____. **Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Obras psicológicas completas).

_____. **Luto e Melancolia**. Trad. Marilena Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011b.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIDDENS, A.; JONNATAN, T. **Teoria social hoje**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza, São Paulo: Editora Unesp, 1999.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, A. S. A. A recepção de Fanon no Brasil e a Identidade Negra. CEBRAP, **Novos Estudos**, São Paulo, n. 81, p.99-114, jul. 2008.

_____. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Preconceito Racial: modos temas e tempos**. São Paulo: Editora Cortez, 2012

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

HABERMAS, J. A luta por reconhecimento no Estado democrático de direito. In: _____. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Teoria do agir comunicativo**. Vol. 1. Tradução de Paulo Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2013.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**, Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações Culturais**. Liv Sovik (Org); Tradução de Adelaide La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

HEGEL, W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

_____. **Introdução à História da Filosofia**. Tradução de Heloísa da Graça Burati. São Paulo: Editora Rideel, 2005.

_____. **Introdução à História da Filosofia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **Princípios da Filosofia do Direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linhas fundamentais da filosofia do direito ou direito natural e ciência do estado em compêndio**. Tradução de Marcos Lutz Müller, (Textos Didáticos), Campinas: Unicamp, 1996/8.

HILL, M. L. **Batidas, rimas e vida escolar: pedagogia *hip-hop* e as políticas de identidade**, – Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

HONNETH, A. Teoria Crítica. In: _____. **Teoria social hoje**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza, São Paulo: Editora Unesp, 1999.

_____. **Sufrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Singular, 2007.

_____. Abismos do reconhecimento: O legado sócio filosófico de Jean-Jacques Rousseau, Trad. Luís Marcos Sander. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 563-585, set./dez. 2013.

HYPPOLITE, J. **Introdução à Filosofia da História de Hegel**. Tradução de Hamílcar de Garcia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

JAY, M. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. 1923-1950**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003

MARX, K. **A crítica da filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução Reginaldo Sant' Anna. São Paulo: Difel, 1984. v.1.

MELO, R. **Marx e Habermas: teoria crítica e os sentidos da emancipação**. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

MESQUITA, É. **Clóvis Moura: uma visão crítica da história social do Brasil**. 2002. 204 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

MUNANGA, K. Por que ensinar História da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NOBRE, M. (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira** – cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Frantz Fanon: um itinerário político e intelectual. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCAR**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 415-442, jul./dez. 2014.

PAVIANI, J. Notas sobre o conceito de virtude em Platão. Porto Alegre: **Veritas**, v. 57, n. 3, p. 86-98, set./dez. 2012. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/11135/8781>> Acesso em: 10 Jan. 2016.

PUCCI, B. (Org.). **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. (Org.) **Teoria e Crítica da Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2003b.

QUEIROZ, M. I. P. de. Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil. **Tempo Social**. São Paulo, 1 (1), p. 29-46, 1 sem. 1989.

REESE-SCHÄFER, W. **Compreender Habermas**. Tradução de Vilmar Schneider. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da educação brasileira (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

SANTOS, J. H. **Trabalho e Riqueza na fenomenologia do Espírito de Hegel**. São Paulo: Loyola, 1993.

SANTOS, S. A. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, (Coleção Educação para todos).

SILVA, A. G. F. da. **Hegel e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, D. J. Educação, Preconceito e os Limites da Emancipação. In: BUENO, Sinésio Ferraz (org.). **Teoria Crítica e Sociedade Contemporânea**. São Paulo: Unesp, 2009.

SILVA, F. L. **O Outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2012 (Coleção Filosofias: o prazer do pensar).

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, A.S. Racismo Institucional: para compreender o conceito. Revista ABPN, v.1, n.3, p.77-87, nov. 2010/ fev. 2011.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TAYLOR, C. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”**. Tradução de Mônica U. de Neira, Liliana Andrade Llana e Gerard Vilar Roca. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. **Hegel e a Sociedade Moderna**. Tradução Luciana Pudenzi, São Paulo: Loyola, 2005.

VIEIRA, L. A.; SILVA, M. M. da (Orgs). **Interpretações da Fenomenologia do Espírito**. São Paulo: Loyola, 2014.

VIEIRA, Á. J. C. **Experiência, escola e formação de crianças**: estudo sobre o futebol escolar. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

VOIROL, O. Filosofia Social e Pesquisa Social: O problema hegeliano de Max Horkheimer a Axel Honneth. In: MELO, R. (Org.). **A teoria Crítica de Axel Honneth**: reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Saraiva, 2013.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016**: Homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)/Brasil, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Shuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

APÊNDICE A – Proposta de estudo do meio para áreas periféricas da cidade de São Paulo

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO/REGISTROS EM CAMPO

1. Expectativas

Ao receber o caderninho de anotações, registre suas expectativas em relação a esta atividade de campo. O que você acha que encontrará no Capão? Como você imagina este lugar, as pessoas que lá vivem e as atividades lá desenvolvidas? O que você espera ver, fazer, aprender e sentir neste dia?

2. Visita às Instituições

Ao longo deste primeiro dia de campo, visitaremos 3 instituições: **Casa do Zezinho, Fábricas de Criatividade e ONG Capão Cidadão**. Em cada visita, observe com cuidado o contexto, as instalações, converse com as pessoas (educadores, responsáveis pela instituição, usuários) e procure descobrir e registrar no seu caderno informações sobre os seguintes aspectos:

- a. Histórico das instituições;
- b. Objetivos das instituições;
- c. Contexto no qual as instituições estão inseridas;
- d. Funcionamento, atividades e ações lá desenvolvidas;
- e. Público Atendido (idade/quantidade);
- f. Origem dos Profissionais que atuam na instituição;
- g. Relações estabelecidas com a comunidade;
- h. Quem financia;
- i. Desafios e dificuldades enfrentadas;
- j. Frutos/resultados dos trabalhos desenvolvidos;
- k. Impressões pessoais (experiências vividas, sentimentos experimentados, emoções, aprendizados...)

3. Observações dos locais visitados

Durante nossa visita ao Capão Redondo, observe com cuidado os contextos, as características das construções, a organização e o uso dos espaços e as atividades realizadas por seus moradores e se preciso converse com as pessoas para complementar seus registros sobre os seguintes aspectos:

- a. Infraestrutura Urbana (luz elétrica, saneamento básico, coleta de lixo, asfalto, dentre outros);
- b. Equipamentos Públicos (destaque a quantidade, a diversidade, o estado de conservação e os usos percebidos);
- c. Padrões de construção (materiais de construção utilizados, tamanho das construções, distância dos lotes);
- d. Padrões de arruamento e de urbanização (largura, distribuição e características das ruas; se as áreas apresentam alguma espécie de planejamento urbano ou se caracterizam áreas de ocupação irregular);
- e. Uso da rua pelos moradores locais;
- f. Pessoas/ Moradores (quantidade observada, faixa etária, atividades realizadas, dentre outros aspectos que chamem a atenção);
- g. Sons, Cheiros e Cores.

4. Entrevistas com moradores

Durante as atividades, você terá a oportunidade de conversar com moradores da região. Adiante segue um roteiro prévio, elaborado coletivamente, a ser

aproveitado no momento da entrevista, mas lembre-se de que um bom entrevistador sempre aproveita os “ganchos” das respostas para enriquecer ainda mais sua entrevista. Lembre-se das conversas e estudos em sala de aula e aproveite para ir além das questões definidas, esclarecendo dúvidas ou matando suas curiosidades sobre o modo de viver das pessoas e as características deste local.

Seguem também algumas dicas fundamentais para o bom andamento desta atividade:

- 1) Apresentem-se e expliquem os objetivos da entrevista.
- 2) Sejam sempre educados e respeitosos.
- 3) Tenham cuidado para não fazer uma pergunta que já foi respondida.
- 4) Um aluno pergunta e os outros anotam as respostas a partir de palavras-chave e frases curtas. O entrevistado não estará ditando a resposta para vocês e sim conversando.
- 5) Ao terminar a entrevista, não se esqueça de agradecer. E lembre-se, posteriormente o grupo deverá ler e organizar todas as informações.

Abaixo estão as perguntas para a entrevista com os MORADORES do Capão. Lembre-se de apresentar os objetivos desta conversa aos entrevistados.

- a) identificar o entrevistado;
- b) levantar informações sobre a vida e a convivência no bairro;
- c) saber a opinião da pessoa em relação às questões sociais da região;
- d) conhecer um pouco sobre as atividades realizadas na região.

Roteiro de questões para as entrevistas:

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Onde você mora?
- 4) Você mora na região há muito tempo?
- 5) Quais mudanças ocorridas na região você teve a oportunidade de observar?
- 6) Você estuda e/ou trabalha? O quê/no quê?

Inserir estas questões também, caso elas não saiam nos grupos:

- 7) Qual sua relação com o bairro?
- 8) E com o centro da cidade?
- 9) Quais as atividades de lazer disponíveis por aqui? Você participa?
- 10) Quais as atividades que as pessoas daqui mais fazem durante a semana e durante os finais de semana?
- 11) Como é a relação entre as pessoas da comunidade?
- 12) Quais as maiores dificuldades e desafios enfrentados pelos moradores daqui?
- 13) Quais foram as maiores conquistas dos moradores no bairro?
- 14) Como está o funcionamento do transporte coletivo na região?
- 15) E o correio?

5. Impressões Finais

Releia os registros que você fez no começo do dia sobre as expectativas para as atividades de campo. Perceba e anote no seu caderno o que permaneceu igual na impressão que você tinha antes de chegar a este local e o que mudou depois do estudo.

(O que você encontrou no Capão? Como é este lugar, as pessoas que aqui vivem e as atividades aqui desenvolvidas? O que você viu, fez, aprendeu e sentiu neste dia?)

ANEXO A – Texto para atividades desenvolvidas em sala de aula

Nina Rodrigues: O Problema, “O Negro” no Brasil

Nina Rodrigues (1862-1906), fundador da *Sociedade de Medicina e Cirurgia* e a *de Medicina Legal da Bahia* (1808) foi um dos maiores expoentes do pensamento nacional através das teorias biologizantes. Sua concepção geral baseava-se na ideia de que a partir do momento em que o negro passa a se constituir como elemento da sociedade civil, cria-se uma grande perigo de “contaminação” da raça branca, não só fisicamente como culturalmente.

O médico via a mestiçagem de forma bastante negativa, preocupando-se em grande parte de seus trabalhos, em produzir critérios seguros para a distinção de categorias raciais. Em sua obra *As Coletividades Anormais* (1930, reeditada por Arthur Ramos), deixa explícita sua crítica à prescrição de igualdade no *Código Penal Brasileiro*, pois o mesmo desconsiderava “o conflito que se estabelece no seio do organismo social pela tendência a fazer, à força, iguais perante à lei e seus efeitos raças realmente tão distintas e tão desiguais” (Corrêa, 1957:173).

Para Nina, o critério racial era extremamente importante na análise dos desvios de comportamento como criminalidade, revolta, brigas, etc. Assim, considerando a “natural” inferioridade dos negros e mestiços, deveria haver um *Código Penal* específico, pois os comportamentos estavam condicionados pela herança biológica apresentada pelas diferentes raças. Nina realiza diversas pesquisas na Bahia, entre os anos de 1890 a 1898 analisando meninos presos, casos de “defloração” de meninas, mulheres, estigmas históricos, deformidades físicas e sinais de degeneração psíquica, tudo isso sob a perspectiva desses modelos biológicos de análise. Uma crise de histeria de uma mulher negra, por exemplo, não era percebida em seu enfoque social, como, por exemplo, causa de desespero pelas duras condições de trabalho, mas como “patologia” inerente a sua inferioridade racial.

Um dos meios pelos quais Nina Rodrigues analisava a criminalidade era através de dois fenômenos denominados por ele de *atavismo* e *sobrevivência*. O primeiro corresponderia a uma espécie de modalidade de degeneração psíquica, uma anormalidade hereditária, quando da inadaptação do indivíduo ao ambiente social de sua geração, com suas normas e regras específicas. A sobrevivência criminal, também denominada *sobrevivência étnica*, advinha da “coexistência, numa

mesma sociedade, de povos ou raças em fases diversas de evolução moral e jurídica, de sorte que aquilo que ainda não é imoral nem antijurídico para alguns réus, já deve sê-lo para outros” (Rodrigues, 1933:273).

Ou seja, as regras e normas jurídicas da nação brasileira não eram, em sua essência, assimiladas pelas “raças inferiores”, dadas suas qualidades morais igualmente “inferiores”. Para explicar este segundo fenômeno, Nina cita a lei do talião, praticada na África e que, por sua vez, corresponderia a métodos jurídicos primitivos. O viés adotado por Nina (teorias raciais), como mencionado anteriormente, era partilhado por quase todos os intelectuais da época, entretanto, havia algumas divergências entre eles, como por exemplo, o fato de Nina posicionar-se contrário à concepção de “branqueamento” defendida por Sílvio Romero o qual por sua vez, atribuiu aos rumos da nação brasileira uma perspectiva positiva em relação à mestiçagem, pois o cruzamento entre negros e brancos levaria gradualmente ao branqueamento futuro da civilização brasileira.

Nina também se afastaria dos estudos realizados através da *craniometria*, pois a análise de vários crânios de bandidos e de líderes de revoltas sociais não havia esgotado suas indagações sobre a causa da criminalidade, passando a enfocar seus estudos para a organização psíquica dos indivíduos. Afirmava o médico: “(...) parece-me preferível referir-nos diretamente a organização psíquica ao invés de nos ocuparmos de seu substrato cerebral” (109 e: 344, in: Corrêa, 1998:151).

Em sua obra *Os Africanos no Brasil* (1932), existe o claro objetivo de analisar o problema étnico do país na perspectiva científica, pois para ele, durante a efervescência da abolição da escravidão, a consciência nacional precisou revestir-se de certo sentimentalismo e consternação em relação ao negro, pois o sistema escravista precisava ser apagado para sempre, assim passou-se a conferir ao negro a “organização psíquica dos povos brancos mais cultos” (Rodrigues, 1932: 3) em detrimento de análises e reflexões mais sólidas sobre o mesmo.

A leitura acerca desta passagem da obra de Nina levar-nos-ia a conceber que para ele, os negros não dispunham de atributos psicológicos específicos para constituírem-se enquanto cidadãos, antes de tudo, os brancos, por “exagerado sentimento de culpa”, acabaram por atribuir-lhes impensadamente, estes atributos, o que por sua vez, causava um grave problema aos destinos do país. Pois os negros e a raça miscigenada eram naturalmente inferiores e, indubitavelmente, comprometiam a possibilidade de se constituir um país civilizado, moderno. Neste caso, caberia à ciência “desmontar uma suposta igualdade entre os homens” (Corrêa, 1998:65).

Ao negro e ao mestiço caberia tão somente uma análise sob o ponto de vista científico, pois a ciência era neutra, desprovida de quaisquer rompantes ideológicos que pudessem interferir em definições mais

precisas sobre os mesmos. A ciência, desprovida de parcialidade, era a única capaz de estender esta imparcialidade aos estudos das etnias e da inferioridade da raça negra. Pois:

(...) os destinos de um povo não podem estar à mercê das simpatias ou dos ódios de uma geração. A Ciência, que não conhece estes sentimentos, está no seu pleno direito exercendo livremente a crítica e a estendendo a todos os elementos étnicos de um povo. (...) Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade em suas diversas divisões ou seções. (Rodrigues, 1932:4-5).

Desse modo, Nina analisa o “problema do negro” na constituição étnica do Brasil através de estudos sobre as religiões africanas, as crenças, a arte, as diferentes etnias que vieram para o país durante o período escravocrata, como os Nagôs, Jejes, Minas, Haussás, Tapas, Filas, entre outros, as festas, o folclore, enfim, vários aspectos concernentes ao negro, porém enfocando-o enquanto objeto de estudo, sob o estrito ponto de vista científico de análise, sendo suas crenças e manifestações religiosas agrupadas em uma mesma categoria: a da inferioridade (OLIVEIRA, Lidiany Cristina de). As teorias raciais e o negro do pós-abolição às primeiras décadas do século XX. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 2005).

ANEXO B – Texto para atividades desenvolvidas em sala de aula

Trabalho de Negros e Imigrantes

Os estudos que evidenciam as duras condições de trabalho para os imigrantes nas primeiras experiências nas fazendas de café da região paulista ressaltam que essas experiências, contrariando expectativas, não foram bem-sucedidas. As relações de fazendeiros com imigrantes estavam muito próximas do tratamento destinado aos escravos, levando inclusive o governo italiano, após receber inúmeras denúncias de maus tratos nas fazendas, a proibir a imigração para o Brasil, ao passo que muitos imigrantes, após não se adaptarem à dura disciplina das fazendas, acabavam por migrar para a cidade de São Paulo e se estabelecer em bairros industriais situados próximos às linhas de estradas de ferro. Os programas de subsídios para a imigração europeia ao Brasil apresentam um declínio após 1910, pois as greves, associações e sindicatos expressariam a exigência por parte dos migrantes em melhores condições de vida.

Em 1920, há uma nova redefinição do mercado de trabalho por parte das políticas de Estado em relação à preferência dada aos europeus e em 1930, podemos afirmar que os negros começam a fazer parte efetivamente do proletariado, pois de acordo com a política de Getúlio Vargas, a Lei de Nacionalização do Trabalho previa nas fábricas e estabelecimentos comerciais que ao menos dois terços da força de trabalho fosse constituída de trabalhadores nacionais.

Contudo, devemos considerar que esta posição duramente conquistada pelos negros fazia parte de um contexto em que o mercado brasileiro se diversificara, em que os setores de serviço aumentaram e os filhos dos imigrantes, com certo grau de instrução, passaram a visar ocupações liberais e ansiar espaços na classe média. Enfim, os negros passaram a ocupar espaços nos setores da esfera industrial, mas num patamar de subordinação à ampliação do mercado brasileiro.

Do balanço desta breve exposição sobre a imigração europeia no Estado de São Paulo, durante o período republicano, podemos destacar dois importantes pontos ao considerarmos os projetos da elite cafeicultora. Primeiro, a preferência étnica baseada no legado da escravidão, a qual por sua vez, estritamente entrecortada pelas teorias raciais, constituiu-se como meio de reverter o quadro de pessimismo no Brasil em relação aos países estrangeiros. O segundo ponto, associado intimamente ao primeiro, corresponde às estratégias de mercado, num momento histórico, em que o regime político era constituído com base no apoio de uma oligarquia rural, estritamente comprometida com seus interesses e pela parca representação das camadas populares. Assim, um modo seguro de essa elite cafeicultora obter lucros era inundando o

mercado de trabalhadores, de modo a torná-lo extremamente competitivo, baixando os custos com a mão-de-obra, através de um sistema de trabalho capitalista no campo ao mesmo tempo em que se dispensava da difícil tarefa de negociar com os ex-escravos para o trabalho nas fazendas, pois apesar dos intensos debates abolicionistas anteriores que enfatizavam o escravo como ser humano provido de direitos, constituía-se em árdua tarefa pensá-lo como cidadão, aos menos de imediato.

Diante deste contexto, podemos considerar que o imigrante veio a trazer, juntamente com o esforço da cultura oficial da época, a tentativa de dignificação do trabalho braçal, anteriormente atrelado ao menosprezo devido à escravidão. Esse processo de valorização moral do trabalho através da figura do imigrante está intimamente ligado às relações sociais estabelecidas entre brancos e negros no Brasil e a construção de estereótipos raciais para a delimitação de espaços de participação na sociedade. Seria interessante observar que tanto a cláusula da Lei Rio Branco (1871) e o fomento à vinda de imigrantes já nos anos que demonstravam o declínio da escravidão, expressam a imagem já formada pela elite sobre o afrodescendente, de que este não trabalharia se não fosse obrigado, ao passo que sua “inferioridade” constituía-se como um problema para o Brasil.

Avaliando o impacto que as teorias raciais tiveram na vida dos negros depois de a escravidão ter sido abolida formalmente, não seria difícil imaginar o quanto elas obstruíram a percepção do negro como cidadão. Na ótica da elite brasileira e dos cientistas da época a culpabilidade pela preferência ao imigrante recaía sobre os próprios negros, pois se acreditava que o regime escravo ao qual estes últimos haviam sido submetidos os teria despojado da formação de características essenciais de um cidadão: a moral, a família, o trabalho etc, e pelo fato de os negros (a parte do acesso à educação e à especialização para o trabalho nas fábricas) seriam incapazes de competir no mercado de trabalho que se diversificava através da economia cafeeira.

Com relação a estas imagens, não é difícil imaginarmos que durante o período escravocrata senão inexistentes, dadas algumas exceções, eram baixíssimos os índices de alfabetização entre os escravos. A respeito do assunto, o artigo de Graham (2004) *Vozes da Senzala*, evidencia que o censo nacional de 1872 sugere 29% dos adultos livres dominando a técnica de leitura e escrita, ao passo que entre os escravos, a cada mil homens ou mulheres, apenas um era alfabetizado. A Constituição de 1824, ao mesmo tempo em que previa erradicar o analfabetismo entre os cidadãos livres, instituindo a educação primária gratuita a todos os cidadãos, proibia os escravos de frequentarem as escolas públicas, excluindo-os através de um decreto criado em 1854. Embora, não nos pareça estranho a constatação da falta de acesso à instrução por parte dos escravos, situação que poderíamos imaginar pouco alterada nos anos posteriores à abolição, a mesma não se constituía como principal requisito diante da realidade vivida nos primeiros anos do século XX, em que o trabalho nas fazendas e mesmo nas atividades fabris e

industriais que se formavam nas cidades não requeriam de modo significativo uma instrução formal.

A mesma ideia pode ser atribuída em relação às especializações, pois o trabalho nas fábricas e incipientes indústrias, igualmente desconsiderava, de início pelo menos, habilidades específicas, ao considerarmos que a maioria destes ofícios era apreendida no próprio trabalho, como por exemplo, a tecelagem, ao passo que, como mencionado anteriormente, os imigrantes italianos que se estabeleceram em São Paulo tenham vindo em sua maioria, de regiões rurais da Itália, seja ao menos duvidoso que apresentassem exímias especializações no serviço fabril ou industrial. (OLIVEIRA, Lidiany Cristina de. As teorias raciais e o negro do pós-abolição às primeiras décadas do século XX. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 2005).