

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Interseccionalidade nas práticas de ensino de sociologia

Vozes do sul e almas do povo negro: Anna J. Cooper, W.E.B. Du Bois e a educação como elemento de regeneração social

Belém, Pará

2023

VOZES DO SUL E ALMAS DO POVO NEGRO: ANNA J. COOPER, W.E.B. DU BOIS E A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE REGENERAÇÃO SOCIAL

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva ¹

RESUMO

Em geral, revisões sobre teorias sociológicas da educação tendem a percorrer um itinerário comum quando lidam com autores situados em fins do século XIX e início do XX: destacam as contribuições de Durkheim, Marx, Engels, Weber e, às vezes, Tocqueville. Neste movimento, próprio das dinâmicas sociais de canonização acadêmica, certos nomes são relegados ao segundo plano. O presente trabalho busca recuperar os paradigmas fornecidos por dois intelectuais negros norte-americanos situados em um período histórico similar, Anna J. Cooper e W. E. B. Du Bois, para se pensar sociologicamente as relações entre Educação e sociedade. Diferentemente dos autores clássicos, Cooper e Du Bois constroem interpretações sócio-políticas refinadas dos fenômenos educacionais modernos articulando marcadores de classe, gênero e etnia. No caso de Cooper, destaca-se a posição central a ser adquirida pela mulher negra nos processos de escolarização em massa típicos da modernidade; em Du Bois, a educação é o principal instrumento de apagamento de linhas de cor que estruturam e cindem o capitalismo racializado. Portanto, busca-se, aqui, evidenciar as continuidades, rupturas e inovações acionadas por Cooper e Du Bois em relação às “teorias clássicas”, aportando arcabouços conceituais renovados para as reflexões sobre educação desenvolvidas pela Sociologia escolar, para além dos paradigmas historicamente consolidados.

Palavras-chave: Anna J. Cooper, W. E. B. Du Bois, Sociologia da Educação, Ensino de Ciências Sociais, Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

A educação enquanto fenômeno social foi analisada por parte significativa dos autores europeus e norte-americanos de meados do século XIX e das primeiras décadas do século XX, responsáveis por estabelecer os fundamentos teóricos, metodológicos e institucionais das Ciências Sociais modernas. Ainda que advindos de campos do conhecimento distintos e sem uma delimitação acadêmico-profissional muito precisa, tais como se encontravam a Economia Política, História, Antropologia e Sociologia naquele período (COLLINS, 2009, p. 41), suas contribuições são de ordem fundamental para a compreensão das relações educacionais e suas possíveis interconexões com a vida em sociedade.

De modo geral, a relativa importância que a educação adquire na obra destes pensadores pode estar relacionada com um fenômeno de caráter histórico-institucional, precisamente, a importância dos sistemas educacionais para o processo de constituição das

¹ Doutorando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, gustavograma97@gmail.com.

ciências modernas e da figura do intelectual. Dentre estas instituições pode-se destacar, em primeiro lugar, as universidades medievais e sua centralidade para o futuro nascimento das teorias sociais da modernidade. Segundo Collins (2009, p. 17), estas organizações do medievo, ainda que circunscritas em um contexto marcado pela ortodoxia cristã, “foram as pioneiras desse desenvolvimento intelectual [e] atuaram como uma âncora à qual a própria ciência social pode atrelar-se posteriormente”.

Um segundo desdobramento desta questão reside no crescimento do campo educacional e científico, sobretudo em países europeus, a partir da instituição da escolarização obrigatória em fins do século XVIII. Consequentemente, este processo gerou uma ampliação de demanda por quadros docentes tanto em nível básico quanto superior. Logo, essa “superpopulação” no sistema educacional acabou por criar um ambiente intelectual favorável ao aumento do prestígio, autonomização e multiplicidade teórica na esfera científica (COLLINS, 2009, p. 26-27).

Assim, é possível compreender como a educação construiu historicamente algumas das bases institucionais de formação e atuação dos cientistas sociais modernos, bem como funcionou enquanto campo de legitimação daquelas nascentes áreas do conhecimento. Herdeiros de um contexto marcado pelo surgimento das escolas públicas e da revolução universitária, os teóricos sociais europeus e norte-americanos oriundos da segunda metade do século XIX e início do século XX encontravam-se profundamente associados à questão educacional de seu tempo.

Evidentemente que, inseridos em circunstâncias distintas, as perspectivas destes pensadores acerca da educação variam substancialmente. Contudo, todos, de alguma maneira, preocuparam-se com o papel incontornável da educação no processo de constituição da vida social moderna. Desse modo, a seguir, serão brevemente exploradas as reflexões de alguns teóricos clássicos do período demarcado, em específico, Durkheim, Marx, Engels e Tocqueville, sobre a questão educacional. Em seguida, destacar-se-ão as contribuições particulares de Anna J. Cooper e W. E. B. Du Bois – intelectuais historicamente desconsiderados pelo cânone “tradicional” das Ciências Sociais – acerca do mesmo tema. O objetivo central é ressaltar as aproximações e distanciamentos entre os autores, bem como destacar as inovações conceituais de cada um para se pensar em profundidade os processos socioeducacionais.

CONSIDERAÇÕES CLÁSSICAS SOBRE A EDUCAÇÃO: DURKHEIM, MARX, ENGELS E TOCQUEVILLE

Dentre os autores elencados, o que desenvolveu mais sistematicamente uma teoria sociológica da educação foi Durkheim. De modo geral, este autor a define como

a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estejam amadurecidas, tendo por objeto desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que dela exige a sociedade política em seu conjunto, e o meio especial a que particularmente a criança esteja destinada (DURKHEIM, 1973, p. 41).

Por conseguinte, deste conceito, desdobram-se uma série de elementos teóricos que relacionam o processo educacional a outras dinâmicas da vida social. Em primeiro lugar, a educação é concebida segundo uma influência exterior ao indivíduo, independente da sua vontade subjetiva e que se impõe em vistas a inculcar determinado conjunto de valores sobre o sujeito. Trata-se, assim, da manifestação de um tipo específico de fato social, dotado de todas suas características constitutivas: é geral, coercitivo e independente das consciências individuais (DURKHEIM, 2007, p. 3).

Em segundo plano, o processo educacional, na acepção de Durkheim, relaciona-se com uma distinção geracional explícita, ou seja, parte da constatação de que as influências que os indivíduos de uma mesma geração exercem uns sobre os outros se difere substancialmente daquela efetivada pelos adultos sobre crianças. Logo, é apenas neste último caso que pode ser atribuído a denominação conceitual de “educação” (DURKHEIM, 1973, p. 33).

Complementarmente, o terceiro corolário refere-se ao processo de socialização dos sujeitos, na medida em que as relações educacionais incutem uma série de costumes necessários à existência individual em meio a determinada sociedade. No pensamento de Durkheim, esta socialização adquire um caráter duplo. Por um lado, é múltipla, pois dada a especialização do trabalho e divisão em classes do mundo industrial, isto significa formas pedagógicas diferentes para grupos sociais *sui generis*; por outro, mostra-se una, por toda estrutura social pressupor traços comuns e uma noção ideal de indivíduo, válida de maneira generalizada (DURKHEIM, 1973, p. 38).

Por fim, ao indicar a relação direta entre o processo pedagógico e as instituições coletivas, de maneira que aquele reflete e reforça os objetivos destas organizações, revela-se o aspecto principal da educação, sua função de reprodução da totalidade social. Assim, poder-se-ia resumir a concepção durkheimiana sobre esta temática nos seguintes termos: “A Educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” (DURKHEIM, 1973, p. 41).

Outros teóricos europeus oitocentistas, como Karl Marx e Friedrich Engels,



igualmente fundamentais para a constituição das Ciências Sociais, trataram também da questão educacional, ainda que de maneira menos sistemática que Durkheim. Preocupados em compreender o sistema capitalista enquanto totalidade social, bem como as relações de exploração do proletariado pela classe burguesa, estes autores alemães ressaltam o papel efetuado pela educação neste processo de dominação.

A divisão social do trabalho e a escolarização compulsória no capitalismo, atestam Marx e Engels, desdobram-se em cisões de tarefas não apenas no mundo do trabalho, mas, igualmente, na esfera da formação pedagógica. A existência de um sistema escolar científico-intelectual destinado à burguesia e outro, técnico-profissionalizante, ao proletariado, acaba por consolidar as diferenças materiais entre as classes sociais. Dessa forma, o sistema educacional capitalista aparece como “força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47), cuja função reside em, por um lado, adequar as capacidades de trabalho do operariado, de forma a aperfeiçoar a extração da mais-valia; e, por outro, normatizar as relações sociais de dominação, inculcadas como naturais desde as primeiras etapas de formação do indivíduo na escola.

Portanto, em Marx e Engels a educação é concebida como um dos níveis superestruturais constituintes do capitalismo, na medida em que reflete e reforça as relações econômicas de exploração da infraestrutura (MASCARENHAS; BONOW, 2013, p. 25). De maneira próxima à Durkheim, concebem a escola como mecanismo de reprodução da sociedade, contudo, diferentemente do sociólogo francês, este processo é entendido negativamente, como forma de continuidade das relações de dominação entre as classes.

Ademais, para além de um diagnóstico teórico do campo educacional, propõem alguns caminhos para a reestruturação das relações pedagógicas, que pressupõem, de antemão, a superação das próprias condições materiais típicas do capitalismo. Em primeiro plano, ressaltam a necessidade de laicização da escola, a transformação da ciência em força popular – destituída de seu aspecto de exploração de classe – e o ensino aportado como nacionalmente gratuito (MARX; ENGELS, 2011, p. 131-133).

Igualmente, sua concepção pedagógica adquire um caráter distinto da formação técnico-utilitária oferecida em um contexto capitalista, esta última valorizada por Durkheim (1973, p. 39) como central para a reprodução das sociedades industriais. No pensamento marxiano, uma formação social de base comunista deve ser orientada pela educação omnilateral emancipadora: preocupada com o desenvolvimento intelectual, corporal e tecnológico do sujeito (MARX; ENGELS, 2011, p. 85). Portanto, a superestrutura educacional deve corresponder à formação material de um novo tipo de indivíduo, capaz de



superar a especialização laboral e espiritual típica do capitalismo, garantindo seu aperfeiçoamento em campos de atividade múltiplos.

Tal como Marx e Engels, Alexis de Tocqueville também não desenvolveu um estudo sistemático sobre o fenômeno da educação nas sociedades modernas. Na verdade, suas análises e posições a respeito da questão encontram-se como que pulverizadas ao longo de sua obra, sempre em estreita correlação com a formação política dos regimes democráticos.

Em primeiro lugar, é importante delinear que, em Tocqueville, a democracia não aparece enquanto regime intrinsecamente positivo, sua efetivação plena depende diretamente da ação política consciente dos cidadãos na esfera pública. Esta interferência dos indivíduos deve ponderar o balanço entre igualdade e liberdade², de maneira a atingir um estado em que “os homens serão perfeitamente livres, porque serão todos inteiramente iguais; e serão todos perfeitamente iguais porque serão inteiramente livres” (TOCQUEVILLE, 2000, p. 113).

Por conseguinte, o equilíbrio democrático em Tocqueville depende de uma forma específica de atividade política na comunidade, livre e igualitária, que, contudo, não surge espontaneamente, mas depende de uma série de condições, costumes e práticas. Logo,

Se, em todos os tempos, as luzes servem para os homens defenderem sua independência, isso é verdade sobretudo nas eras democráticas (...) os homens necessitam de muita inteligência, ciência e arte para organizar e manter, nas mesmas circunstâncias, poderes secundários e para criar, no meio da independência e da fraqueza individual dos cidadãos, associações livres que sejam capazes de lutar contra a tirania sem destruir a ordem. A concentração dos poderes e a servidão individual aumentarão pois, nas nações democráticas, não apenas proporcionalmente à igualdade, mas em razão da ignorância (TOCQUEVILLE, 2000, p. 369-370).

Assim, é justamente no ajuste aprimorado entre igualdade e liberdade, indivíduo e comunidade, que reside a grande questão da democracia em Tocqueville. Impasse que pode ser superado, como observou na América, por uma série de instituições que educam o sujeito para a ação política. Uma destas organizações democráticas é, segundo Tocqueville, a escola, de modo que, ao oferecer um nível geral e comum de instrução, impede a permanência de distinções aristocráticas e oferece a democratização dos conhecimentos, desenvolvendo condições equânimes para a atuação livre dos cidadãos (FURET, 2005, p. XXV-XXVII).

Outra instituição democrática que exerce o mesmo papel de adequação do indivíduo à prática política é a associação. Dessa forma, Tocqueville (2005, p. 220) a define como uma “adesão pública que certo número de indivíduos dá a determinadas doutrinas e no compromisso que contraem de contribuir de uma certa maneira para fazê-las prevalecer”. No

² Existem outros contextos, indica Tocqueville (2000, p. 113-114), em que a relação entre igualdade e liberdade encontra-se em desequilíbrio, cujas consequências podem ser, por exemplo, um regime desigual no plano político e igualitário na esfera social ou certa forma de igualitarismo político, porém, destituído de liberdade.



contexto da república norte-americana, esta atividade assenta-se na sociedade pacificamente, fazendo-se valer tanto nos grandes partidos políticos e causas econômicas, quanto em atos cotidianos da vida social e na educação infantil.

Portanto, esta forma de ação política cristaliza-se nos hábitos e costumes da nação (TOCQUEVILLE, 2005, p, 223), de modo que a associação funciona enquanto uma pedagogia da prática democrática, justamente por ensinar a temperança entre independência individual e empresa comum. É a partir destes elementos que pode ser resumida sua concepção de educação, entendida como processo amplo de equilíbrio entre liberdade e igualdade, mediado por instituições profusamente difundidas pela sociedade, como a escola e a associação.

Assim como Durkheim, Marx e Engels, Tocqueville reconhece o papel da educação como instrumento de formação de indivíduos para determinada estrutura social, e, da mesma maneira que o sociólogo francês, encontra na escolarização universal uma das formas de consolidação do regime republicano. Porém, esse processo dar-se-ia em Tocqueville de maneira interacional entre os cidadãos no espaço público e escolar, não como uma imposição exterior *sui generis*. Ademais, diferentemente dos pensadores alemães, encontra na democracia liberal a forma política adequada ao exercício efetivo da liberdade e igualdade, cuja pedagogia assume uma função essencialmente pragmática: “científica, comercial e industrial” (TOCQUEVILLE, 2000, p. 72).

Desse modo, delimitadas algumas convergências e divergências entre as teorias educacionais de autores clássicos do pensamento social euroamericano, situados entre meados do século XIX e início do século XX, mostra-se necessário ir para “além do cânone”. E, assim, explorar de que forma as contribuições de Anna J. Cooper e W. E. B. Du Bois, contemporâneos àqueles pensadores e historicamente negligenciados enquanto “clássicos”, podem acrescentar ao debate.

UMA VOZ VINDA DO SUL POR UMA MULHER NEGRA DO SUL: ANNA J. COOPER E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO SOCIAL

Em sua introdução à principal obra de Anna J. Cooper, “A Voice from the South: by a Black Woman of the South” publicada em 1892, Mary Helen Washington (1988, p. xxvii) questiona as razões pelas quais a figura de Cooper foi esquecida, até mesmo em comparação com outras autoras negras do século XIX. É suficiente dizer que seu prestígio intelectual tampouco se compara àquele desfrutado por outros de seus pares, tais como Durkheim, Marx, Engels e Tocqueville.



Para além da limitação de sua atuação pública por conta de seu trabalho fundamentalmente acadêmico e pedagógico, a exclusão de Cooper da história intelectual moderna deve-se fundamentalmente ao caráter de seu pensamento: “[construído] por e sobre mulheres e, portanto, tido por menos significativo sobre raça do que escritos por e sobre homens” (WASHINGTON, 1988, p. xxviii)³. Dessa forma, com vistas a recuperar a atualidade de suas contribuições que se busca aqui evidenciar as inovações da teoria de Cooper, sobretudo, suas reflexões acerca das relações entre sociedade e educação⁴.

Em primeiro lugar, contudo, é necessário tecer algumas considerações preliminares, de modo a estabelecer os pressupostos nos quais Cooper fundamenta sua interpretação do fenômeno educacional. De modo geral, o pensamento desta autora, elaborado em um contexto pós-abolição norte-americano, é tido como embrionário do feminismo negro (WASHINGTON, 1988, p. xxviii) e da interseccionalidade (DAFLON; SORJ, 2021, p. 56), principalmente porque um dos pontos centrais de sua perspectiva reside na noção de que o status social da mulher negra é o parâmetro mais importante para a constatação do progresso racial coletivo. Nota-se aqui a preocupação em correlacionar analiticamente duas dimensões particulares da vida social: raça e condição feminina. Tal concepção é sintetizada por Cooper (2021, p. 59) ao indicar que

Apenas a MULHER NEGRA pode dizer: “quando e onde eu entro na dignidade tranquila e incontestável da minha condição de mulher, sem violência e sem paternalismo, aí sim toda a raça negra entra comigo”.

Essa visão parte de uma questão dupla: a lacuna de vozes femininas negras no debate racial norte-americano do *fin de siècle*, monopolizado, ainda que em níveis distintos, pela população branca e pelos homens negros; bem como a precisão de análise das próprias mulheres negras sobre a opressão latente na sociedade americana⁵. Esta categoria social negligenciada é, de acordo com Cooper (2021, p. 60), “confrontada tanto pela questão da mulher quanto pelo problema racial”. O corolário dessa constatação é que o processo de regeneração, capacitação e progresso racial da própria nação tem como ponto de partida a mulher negra (COOPER, 2021, p. 58).

Assim, a reconstrução total da sociedade norte-americana após o processo de abolição

3 Todas as citações diretas de Washington (1988) e Cooper (1988) são traduções elaboradas pelo próprio autor.

4 Trata-se de um movimento intelectual amplo de recuperação dos “elos e as genealogias de pensamento de mulheres e de feminismos nas mais diversas áreas das artes e do conhecimento” (DAFLON; SORJ, 2021, p. 10), em um esforço de compreender sociologicamente os processos culturais de construção da própria ideia de “cânone”.

5 Reside aí um dos pontos centrais da reflexão de Cooper, a especificidade da posição social ocupada pelas mulheres negras em relação aos homens negros e mulheres brancas. Ao passo que os primeiros criam barreiras para o acesso igualitário às oportunidades de trabalho e instrução (WASHINGTON, 1988, p. xxix), às últimas são destinadas formas de feminilidade e sociabilidade inacessíveis às mulheres negras (COOPER, 2021, p. 60).

depende, fundamentalmente, da eliminação dos entraves sociais à instrução e atuação sócio-política das mulheres negras. A educação igualitária e democrática é vista como prática de liberdade, na medida em que garante inteligência e propriedade para a ação desse grupo social sobre a realidade (COOPER, 2021, p. 65).

Dessa forma, esta autora coloca o problema da questão racial em uma perspectiva diferente de, por exemplo, Tocqueville, que considera a escravidão negra uma contradição no interior de uma sociedade democrática como a anglo-americana, mas, se se trata de um paradoxo, “é porque destrói ainda mais a sociedade democrática branca do que a população dos escravos negros” (FURET, 2005, p. XXXIII). Fadada ao fracasso por não desenvolver nem a fraternidade racial nem por abolir os preconceitos de cor, a abolição é vista por Tocqueville de modo evidentemente pessimista⁶.

Em Cooper, a questão é interpretada de maneira radicalmente diferente⁷. Não só o progresso democrático da América abria campo para a integração racial, como também dependia diretamente deste para a efetivação completa de suas possibilidades de liberdade e igualdade. Logo, argumenta ela de modo metafórico, “Se um único elo da corrente estiver quebrado, a corrente está quebrada. Uma ponte não é mais forte que sua parte mais frágil, e uma causa não vale mais do que seu elemento mais fraco” (COOPER, 2021, p. 78). Assim, nota-se uma profunda associação entre educação e modernização, de modo que um processo de escolarização pautado pela reconstituição igualitária de grupos sociais marginalizados é capaz de construir outra modernidade.

Entretanto, os entraves históricos para esta elevação, seja pela educação, trabalho ou religião, são consideráveis e não ignorados por Cooper. Havia esforços enraizados na sociedade americana com o intuito de impedir o acesso da população feminina e negra ao conhecimento, na medida em que a dominação masculina e a escravidão dispuseram do corpo e sensibilidade de toda uma comunidade, criando profundas distinções sociais. A opressão racial, por exemplo, que “tornou crime dois ou três deles se juntarem em nome de Cristo sem a supervisão de um homem branco, e transformou em infração uma pessoa ensiná-los a ler” (COOPER, 2021, p. 67), teve efeitos profundamente deletérios sobre a educação e cultura negras.

6 Cabe indicar que, durante a viagem de Tocqueville aos Estados Unidos durante a década de 1830, que serviu de base para a redação do seu “A Democracia na América”, a escravidão ainda era uma instituição legal, sendo abolida em 1865, somente quatro anos após sua morte.

7 Cooper poderia ser um dos primeiros exemplos de uma análise sócio-histórica caracterizada pelo que Patricia Hill Collins (2016) denominou como uma perspectiva da *outsider within*, que consiste no(a) autor(a) utilizar sua marginalidade para construir pontos de vista inovadores sobre fenômenos sociais e culturais. Assim, a posição ocupada por Cooper, enquanto mulher negra, assentaria suas reflexões originais acerca das relações de raça e gênero na sociedade americana no contexto pós-abolição.

Portanto, considerados estes bloqueios, Cooper sugere que a educação, enquanto forma de elevação social e intelectual, sobretudo para as mulheres negras, é um dos principais mecanismos de regeneração e progresso da sociedade. A ação social efetiva desse grupo adquire novo alcance a partir da sua inserção nas instituições escolares, justamente porque

enquanto a mulher permaneceu com os olhos enfaixados e as mãos algemadas, presa nas garras da ignorância e inação, o mundo do pensamento moveu-se na sua órbita como as revoluções da lua (...) Eu argumento que o que tem conferido simetria e completude às potencialidades do mundo é a prevalência da Educação Superior entre as mulheres, a transformação da razão, da reflexão e da expressão do pensamento em uma atividade cotidiana (COOPER, 2021, p. 63-64).

Dessa forma, a rotinização da prática intelectual feminina, a partir de seu acesso ao campo educacional, permite contribuições sociais inovadoras de um grupo até então desconsiderado. Por um lado, a educação superior garante às mulheres um instrumento de independência física, emocional e econômica, na medida em que deixam de depender do apoio material advindo do casamento e do sentimento de completude exclusivamente fornecido pelo amor sexual. Conseqüentemente, a vida doméstica, marcada pela indolência, estagnação e miséria é modificada, porquanto sua posição de igualdade de recursos e heterogeneidade de interesses ampliam seu *self*, bem como sua atuação sobre a realidade.

Por outro lado, a ação feminina no mundo confere propriedades reguladoras ao individualismo e utilitarismo dominantes nas sociedades modernas, produtos, segundo Cooper, da hegemonia masculina na direção da economia e da política. O “ingrediente feminino” (COOPER, 1988, p. 57) contrabalancearia a lógica religiosa do caráter destrutivo de Deus, a subjugação da esposa pelo marido e a ganância como única norma das relações de trabalho, por meio de novos sentidos marcados pela solidariedade, libertação e desenvolvimento de grupos historicamente oprimidos. Assim, Cooper advoga justamente por uma espécie de equilíbrio entre propriedades “masculinas” e “femininas”, tratando ambas não hierarquicamente, mas de maneira complementar e simétrica.

Ademais, importante notar que, na perspectiva de Cooper situada no *fin de siècle*, a independência feminina e negra apresentava indícios de amplo desenvolvimento e um posterior aprofundamento durante o século XX. Contudo, seu otimismo não se tratava apenas de uma impressão do espírito, era assentado em bases quantitativas sobre a consolidação do sistema escolar anglo-americano pós-abolição. Segundo Cooper (2021, p. 77),

Hoje [em 1892] há 25.530 escolas para negros nos Estados Unidos, com 1.353.352 estudantes de ambos os sexos. Não se passaram ainda nem três décadas desde a emancipação e as pessoas de cor já possuem 25 milhões de dólares em terrenos para igrejas. Dois milhões e quinhentos mil crianças de

cor aprenderam a ler e escrever, e 22.956 homens e mulheres de cor (especialmente mulheres) ensinam nessas escolas.

Portanto, nota-se que, assim como Durkheim, Marx, Engels e Tocqueville, Cooper compreende que a educação adquire um papel central nos mecanismos de reprodução da estrutura social. Ora, esse foi um elemento importante para a perpetuação do sistema escravista e patriarcal que subjuguou historicamente populações negras e femininas na América. Entretanto, a autora dá destaque para as possibilidades de reconfiguração e dinamização cultural a partir do processo educacional, sobretudo quando direcionado para um grupo estruturalmente negligenciado: as mulheres negras.

Diferentemente dos autores clássicos tratados, ela indica que apenas quando este grupo social específico alcançar a plena independência – educacional, econômica e política – que a sociedade, em sua totalidade, progredirá. Em Cooper, cabe às mulheres negras a dura tarefa de regeneração não só de sua raça, mas de toda comunidade humana, estas são o núcleo da mudança, que só ocorrerá a partir de seu acesso a níveis educacionais superiores. Assim, “a mulher negra de hoje está muda e contemplativa frente à tarefa hercúlea que se apresenta sobre ela. Mas os ciclos esperam por ela. Nenhuma outra mão pode mover a alavanca” (COOPER, 1988, p. 28).

AS ALMAS DO POVO NEGRO: W.E.B. DU BOIS E A EDUCAÇÃO COMO AUTOCONSCIÊNCIA

Assim como Cooper, o pensamento de W.E.B. Du Bois insere-se em um contexto sócio-histórico similar: a virada entre os séculos XIX e XX nos Estados Unidos, marcada pelas diversas tentativas de reconstrução econômica, política e cultural pós-abolição. Contemporâneos e em contato epistolar, as teorias sociais de ambos os autores aproximam-se em distintos elementos, da mesma forma que apresentam reflexões inovadoras quando comparados com pensadores “clássicos” situados no mesmo período. Desse modo, os apontamentos de Du Bois sobre a educação são um corolário de seu sistema categórico.

Portanto, para que a noção deste autor acerca da questão educacional reflita sua dinamicidade, mostra-se necessário delimitar, ainda que brevemente, alguns conceitos axiomáticos de seu pensamento, entre eles as noções de dualidade da alma, linha de cor e véu. Em primeiro lugar, o fenômeno da duplicação da alma do povo negro⁸ pode ser compreendido enquanto uma cisão dos objetivos deste grupo social no contexto norte-americano, situado em

⁸ Ainda que, segundo Almeida (2021, p. 12-13), a cisão das almas em Du Bois é um fenômeno que perpassa, em níveis distintos, tanto a comunidade branca quanto negra, deter-se-á aqui, pelo escopo deste ensaio, sobre as consequências desta dualidade exclusivamente em relação ao povo negro.

posições antagônicas: a de cidadão e a de afro-descendente. Conseqüentemente,

O indivíduo sente sua dualidade — é um norte-americano e um negro; duas almas, dois pensamentos, duas lutas inconciliáveis; dois ideais em disputa em um corpo escuro, que dispõe apenas de sua força obstinada para não se partir ao meio. A história do negro norte-americano é a história desse conflito (DU BOIS, 2021, p. 23).

A dualidade da alma vivida subjetiva e objetivamente pelo negro é o desdobramento social da incapacidade de democratização plena da sociedade anglo-americana. Devido às distinções evidentes entre negros e brancos, a segregação institucional, o preconceito de cor em seus níveis múltiplos e os entraves para a atuação plena do afro-descendente em sua comunidade tornavam impossível, para Du Bois, o negro adquirir seu papel pleno enquanto agente político. Se Marx (2010, p. 48) atentara-se para a distinção efetiva entre a representação jurídica do cidadão e sua existência real enquanto homem pauperizado; Du Bois notou a mesma antinomia, dando destaque para o parâmetro racial desta diferenciação.

Resta desse processo histórico a “experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena” (DU BOIS, 2021, p. 22-23). Logo, a criação de mundos materiais e espirituais duplos, a corrosão da personalidade e o aniquilamento da autoconfiança são, ao mesmo tempo, causa e consequência da situação cindida da alma do povo negro.

Diametralmente, a categoria de linha de cor complementa a explicação duboisiana dos processos de cisão das populações negras. O conceito trata, portanto, da separação social do mundo dos negros e brancos, na medida em que limita a atuação plena e igualitária dos grupos afro-descendentes na sociedade. Denominada também como barreira de cor, este processo de distinção cria, de fato, duas realidades, separadas “não apenas nas instâncias superiores de contato social mas também em igrejas e escolas, em trens e bondes, em hotéis e teatros, em ruas e bairros, em livros e jornais, em sanatórios e prisões, em hospitais e cemitérios” (DU BOIS, 2021, p. 140).

Por fim, a noção de véu em Du Bois complementa a tríade conceitual que permite uma compreensão aprofundada da modernização racializada constituinte da sociedade norte-americana. De origem bíblica⁹ e com amplo sentido metafórico, o véu é um instrumento que impede a tomada de consciência da população negra em relação ao mundo e a si mesma, na medida em que o sujeito negro sente-se “apartado do mundo deles [dos brancos] por um

9 A noção de véu em um contexto bíblico, e que melhor aproxima-se do sentido empregado por Du Bois, está em “Isaías 25:7, o Deus vitorioso (‘Iahweh dos Exércitos’ que ‘reina no monte Sião e em Jerusalém’) ‘destruiu sobre esta montanha o véu que envolvia todos os povos e a cortina que se estendia sobre todas as nações’” (DU BOIS, 2021, p. 32).

enorme véu” (DU BOIS, 2021, p. 22).

Segundo Almeida (2021, p. 12), o véu duboisiano cria uma divisão da vida com dois lados heterogêneos de existência, de modo que, apesar de conviverem em uma mesma formação social, negros e brancos vivem em realidades apartadas e cindidas. Essa categoria explica o fenômeno de legitimação e naturalização ideológica da segregação racial, justamente por garantir as condições de reprodução de suas práticas e atitudes estruturantes.

Portanto, a cisão das almas do povo negro, as linhas de cor e o véu são alguns dos desdobramentos das “violentas mudanças econômicas e sociais que os últimos 50 anos trouxeram para o negro americano e a triste história social que precedeu essas mudanças” (DU BOIS, 2022, p. 76). A modernidade racializada, na medida em que correlaciona expansão colonial com a consolidação do capitalismo, conforma não apenas formas de dominação, mas uma subjetividade fragmentada dos racialmente dominados, considerando que ocupam uma posição subalterna em estruturas pretensamente democráticas. Se, para Tocqueville (FURET, 2005, p. XXXII), o racismo era um paradoxo secundário na América – mais ameaçador aos brancos do que aos negros – em Du Bois, assim como em Cooper, sua superação é incontornável para desenvolvimento completo da sociedade norte-americana.

Logo, é justamente a partir do “desejo de tomar consciência de si mesmo como homem, de fundir esse duplo eu em um único indivíduo, melhor e mais verdadeiro” (DU BOIS, 2021, p. 23), que alguns caminhos são delineados para que a população negra rompa o véu e apague as linhas de cor. A educação, neste contexto, adquire um caráter central. Em Du Bois, o processo educacional democraticamente acessado pelo povo negro tem como horizonte sua atuação reflexiva, cooperativa e pacífica sobre a sociedade norte-americana, cujo progresso depende diretamente da ação deste grupo étnico. Tal como em Cooper, Du Bois pensa a pedagogia sempre em termos de modernização, enquanto aspecto fundamental de desenvolvimento econômico e tecnológico de um grupo social historicamente marginalizado.

Entretanto, a educação da população negra necessita de uma configuração específica, para além das formas assumidas historicamente no processo de pós-abolição no Sul anglo-americano. Assim, findado o conflito de secessão em 1865, este processo iniciou-se com as “instituições de ensino superior, dando como frutos as escolas primárias e depois as escolas industriais, ao mesmo tempo que se esforçava para fortalecer suas raízes na formação universitária” (DU BOIS, 2021, p. 141).

Esta longa trajetória, desde as primeiras tentativas de escolarização em massa do povo negro, aos entraves enfrentados na consolidação qualitativa do sistema educacional, até a

estruturação de um processo pedagógico exclusivamente laboral, é interpretada por Du Bois como um caminho típico da modernidade racializada. Portanto, é

nascida da escravidão e intensificada pelo insano imperialismo atual, de considerar os seres humanos um dos recursos materiais de uma região e formá-los visando apenas aos dividendos futuros. Os preconceitos raciais, que mantêm os homens pardos e negros em seus “lugares”, estão começando a ser considerados aliados úteis dessa teoria (DU BOIS, 2021, p. 138-139).

De maneira similar às análises de Marx e Engels sobre a pedagogia utilitária típica do capitalismo, Du Bois observa na escolarização técnica o único tipo de formação adequada aos grupos toldados pelo véu no mundo moderno – destinada a colocá-los em seus devidos “lugares”. Contudo, diferentemente dos pensadores alemães, vê na raça uma categoria fundamental da distinção dos sistemas educacionais, visto que reforçam os fenômenos de cisão da alma e reproduzem linhas de cor em um contexto pós-abolicionista. O que é visto na teoria marxiana como a continuidade, em nível superestrutural, das opressões de classe, é tido pelo pensamento duboisiano como mais uma fragmentação subjetiva e social do povo negro.

Apesar de este formato educacional garantir a passagem das populações negras pelos “Portões do Labor”, seu horizonte intelectual não deve encerrar-se por aí. Segundo Du Bois (2021, p. 139), o “Templo do Conhecimento” é almejado à medida que os grupos subjugados desvelam-se e questionam a noção de “uma educação que incentive as aspirações, que estabeleça os mais elevados ideais e tenha como fim a cultura e o caráter, e não o pão de cada dia, é privilégio dos homens brancos e um perigo e uma ilusão para os negros”.

De modo geral, sua perspectiva, inserida em um contexto de incorporação da força de trabalho negra em uma sociedade industrial, busca ampliar os objetivos da pedagogia meramente laboral. É necessário, para além da formação técnica do povo negro, sua integração ao mundo intelectual, de forma que a educação é vista não apenas como processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, uma forma de sociabilidade, marcada pela cooperação rotineira entre diversos grupos sociais. Assim, certas experiências pedagógicas foram exitosas justamente porque os estudantes caucasianos e afro-americanos “comiam e viviam juntos, estudavam e trabalhavam, compartilhavam esperanças e palavras (...) seu poder educacional era supremo, pois promovia o contato entre almas vivas” (DU BOIS, 2021, p. 144).

Portanto, progresso social e educação negra são indissociáveis, considerando-se que “nenhuma civilização estável pode ser constituída no Sul com o negro sendo mantido como um proletariado ignorante e turbulento. É um erro achar que essa situação seria remediada transformando-os em trabalhadores braçais e nada além disso” (DU BOIS, 2021, p. 147).

Ainda que não sublinhe a especificidade da mulher afro-americana como agente neste processo de desenvolvimento coletivo, tal qual Cooper, Du Bois destaca que a ampla escolarização do povo negro é essencial para a regeneração e cooperação racial.

As aproximações entre Cooper e Du Bois evidenciam-se: o diagnóstico sobre um processo histórico de bloqueio e segregação sistêmica do povo negro em todos os campos sociais traduz-se na necessidade de reconstrução racial como pressuposto da evolução da própria sociedade americana. Se, em Cooper (1988, p. 28), cabe à mulher negra mover a alavanca do progresso; em Du Bois (2021, p. 29-30), o negro representa o ideal mais verdadeiro de seu país, é o americano por excelência. E, em ambos, a educação é um dos mecanismos centrais para consolidar a atuação afro-americana de maneira democrática, reflexiva e autoconsciente.

Avulta-se, desse modo, a preocupação essencial destes autores: a posição subalterna ocupada pelas populações negras nos Estados Unidos após o fim da escravidão e sua luta para a superação das barreiras de cor. Por conseguinte, a reflexão de Almeida (2021, p. 14) sobre Du Bois não é menos válida para Cooper, posto que nos dois encontra-se a conclusão patente de que “Ultrapassar os limites entre os mundos impostos pelo racismo depende do ativismo político e da atividade intelectual”.

Estas questões raciais, contudo, matizam-se de reflexões distintas sobre a situação feminina em Cooper e Du Bois. Como evidenciado anteriormente, a primeira ressalta a predominância da mulher negra na ação político-social, de modo que o progresso racial e coletivo depende de sua figura. No segundo, esta questão é menos evidente, na maioria das vezes aponta que o povo negro deve agir sobre o mundo em sua totalidade, em outras que, “nós, os homens negros, parecemos ser o único oásis de fé e reverência em um deserto arenoso de dólares e ardilezas” (DU BOIS, 2021, p. 30).

Porém, estas distinções não sugerem que Du Bois desconsiderava completamente a situação particular vivenciada pela parcela feminina do povo negro, ao contrário, em distintos momentos de seu texto dá atenção a este fenômeno. A estreiteza singular de oportunidades no mercado de trabalho para esse grupo social, destinado ao labor têxtil ou doméstico, deve-se “em grande parte aos preconceitos mais intensos sobre as mulheres em todos os assuntos [e] (...) as mulheres negras são consideradas servas *par excellence*” (DU BOIS, 2022, p. 71). A diferença, portanto, é que em Cooper a raça negra subsume-se à mulher negra, ao passo que, em Du Bois, esta agente é subsumida ao povo negro em sua totalidade.

Por fim, pode-se indicar que a teoria educacional de Du Bois diferencia-se principalmente das reflexões “clássicas” através da correlação que estabelece entre

hierarquização racial e libertação pela educação. Enquanto categorias como dualidade da alma, linha de cor e véu assinalam as dinâmicas vivenciadas pela população negra, inclusive no interior das relações pedagógicas; pensa novos horizontes para a instrução do povo negro, como forma de socialização democrática e regeneração social. Dessa forma, em Du Bois (2021, p. 125), a escola deve ser “o órgão capaz de fazer o fino ajuste entre a vida real e o conhecimento cada vez maior da vida, um ajuste que constitui o segredo da civilização”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, realizados alguns apontamentos, ainda que breves, pode-se constatar que a questão educacional é objeto de reflexão, mais ou menos sistemática, de uma série de autores do pensamento social europeu e anglo-americano situado entre meados do século XIX e início do XX. Talvez, a título de hipótese, pela educação apresentar-se enquanto espaço de consolidação e legitimação destas mesmas teorias (COLLINS, 2009, p. 26-27), que ela adquire relativa importância na obra destes pensadores.

Logo, os teóricos elencados compartilham certa perspectiva, guardadas as devidas diferenças, de que o processo educacional é responsável pela reprodução da realidade social e do próprio processo de modernização. Em Durkheim e Tocqueville a educação adquire um caráter positivo e fundamentalmente moderno, principalmente por ser, no primeiro autor, um dos fatos sociais responsáveis pela organicidade da sociedade industrial e, no segundo, pela consolidação de uma prática política democrática.

Em Marx, Engels, Cooper e Du Bois a questão apresenta outros limites, na medida em que a retroalimentação da estrutura social pela educação garante a existência de sistemas de dominação, particularmente da exploração de classe, para os autores alemães; fundamentalmente das hierarquias raciais e de sexo, para os teóricos norte-americanos. Contudo, todos estes observam, à sua maneira, a educação enquanto mecanismo de transformação desta mesma sociedade, na formação de sujeitos dotados de novas capacidades de atuação sobre o mundo. Para Marx e Engels essa mudança é subsumida às relações materiais econômicas, ao passo que, em Cooper e Du Bois, a educação apresenta um papel primário de reconfiguração social.

É neste ponto que o pensamento de Cooper reflete sua inovação em relação às teorias sociais clássicas da educação, tendo em vista que o acesso aos sistemas educacionais por uma população histórica e multidimensionalmente oprimida, no caso, as mulheres negras, é um fator imprescindível para o desenvolvimento deste grupo e de toda sociedade. Sua originalidade reside justamente no destaque que oferece à mulher negra – em um esforço de

combinar analiticamente questões raciais e femininas – como único parâmetro verdadeiro de progresso racial e social (WASHINGTON, 1988, p. xxviii). De modo geral, a educação é compreendida por Cooper como prática de liberdade apenas quando fundada na feminilidade negra elevada intelectualmente.

Similarmente, as reflexões de Du Bois avultam-se quando comparadas com as perspectivas clássicas. Neste autor, o primado da educação apresenta-se enquanto pressuposto fundamental de integração da população negra nas sociedades modernas, na medida em que a instrução é o instrumento principal de apagamento das linhas de cor, retirada do véu e união do *self* cindido pelo capitalismo racializado. Por conseguinte, apenas pela expansão de um sistema educacional completo para o povo negro – do nível básico ao superior, da formação laboral à intelectual – que o conhecimento e a cultura podem regenerar a raça e a sociedade.

Estas breves considerações acerca das reflexões de Anna J. Cooper e W. E. B. Du Bois sobre os fenômenos educacionais, bem como suas aproximações e distanciamentos com teóricos “clássicos”, sugerem tanto a originalidade quanto a atualidade de seu pensamento. Portanto, ressalta-se aqui a importância da recuperação destes autores, bem como de seus arcabouços conceituais e metodologias investigativas, relativamente negligenciados em comparação aos paradigmas canônicos, para se pensar as complexas relações contemporâneas entre educação, sociedade, política, raça, classe e gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Prefácio à edição brasileira. In: DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2023.

COLLINS, R. **Quatro tradições sociológicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COOPER, A. J. **A Voice From the South: By a Black Woman of the South**. New York: Oxford University Press, 1988.

COOPER, A. J. O progresso intelectual da mulher de cor nos Estados Unidos desde a Proclamação de Emancipação. In: DAFLON, V.; SORJ, B. (Org.). **Clássicas do pensamento social**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

COOPER, A. J. Trechos de *Uma voz do Sul: de uma mulher negra do Sul*. In: DAFLON, V.; SORJ, B. (Org.). **Clássicas do pensamento social**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

DAFLON, V.; SORJ, B. Introdução. In: DAFLON, Verônica; SORJ, Bila (Org.). **Clássicas do pensamento social**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.

DU BOIS, W. E. B. Preconceito de cor. In: CASTRO, C. (Org.). **Além do cânone: para ampliar e diversificar as ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

FURET, F. O sistema conceptual da Democracia na América. In: TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América: leis e costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MASCARENHAS, A.; BONOW, D. A educação nas teorias de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. In: SANTOS, R. **Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América: leis e costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América: sentimentos e opiniões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WASHINGTON, M. H. Introduction. In: COOPER, A. J. **A Voice From the South: By a Black Woman of the South**. New York: Oxford University Press, 1988.

