

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**JOSÉ BEZERRA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EMANCIPAÇÃO:  
A AFIRMAÇÃO DIALÉTICA EM FACE DE MODALIDADES  
EDUCACIONAIS UNIDIMENSIONAIS**

**MACEIÓ-AL**

**2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**JOSÉ BEZERRA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EMANCIPAÇÃO:  
A AFIRMAÇÃO DIALÉTICA EM FACE DE MODALIDADES  
EDUCACIONAIS UNIDIMENSIONAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

MACEIÓ-AL

2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S586e Silva, José Bezerra da.

Educação escolar quilombola e emancipação : a afirmação dialética em face de modalidades educacionais unidimensionais / José Bezerra da Silva. – 2022.  
184 f. : il.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 170-184.

1. Educação. 2. Emancipação. 3. Frankfurt, Escola de sociologia de. 4. Escravidão. 5. Quilombolas. 6. Utopia. I. Título

CDU: 37.015.4

Dedico esta tese  
ao Padre Farias e a Alcina,  
Aylla, Raphael, Elay, Henrique e Guilherme.

## AGRADECIMENTOS

Optei por agradecer aos que contribuíram com o processo de elaboração desta tese na primeira pessoa, talvez por querer ressaltar meus sentimentos de gratidão como expressão a mais sincera do que sou, penso e existo. Início, portanto, invocando o Ressuscitado, a quem dou graças.

O meu envolvimento com esta pesquisa de doutoramento esteve cercado pela presença de diversas pessoas: familiares, amigos, amigas, professores e quilombolas, com quem conversei, de quem ouvi e recebi críticas e sugestões.

Ainda em 2006, após vários anos sem contato, encontrei, casualmente, o professor Dr. José Ivamilson Silva Barbalho, na Faculdade São Tomás de Aquino (Facesta), em Palmeira dos Índios. Retomamos amizade e ele, com calma franciscana, encaminhou-me para o campo da pesquisa; por isso, pude, no ano seguinte, fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de especialização em Educação Ambiental.

Passados os anos, encontrei, na mesma IES, o professor Dr. Anderson de Alencar Menezes, meu orientador, que apresentou, à época, uma de suas obras e participei como debatedor. Criamos respeitosa e salutar amizade e passei a me aproximar da Escola de Frankfurt, como integrante do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento (TeCER).

Nas idas e vindas de Maceió a Palmeira dos Índios para dar aula, o professor Dalmo Cavalcante de Moura e Darlan do Nascimento Lourenço me provocaram a me inscrever no certame de doutorado de 2019, mas eu estava relutante, pois concorrera duas vezes e tinha ficado de fora. Em consonância às provocações desses dois, estava ainda o meu sobrinho, o professor doutorando Max Rocha, que quase me obrigou a me inscrever. Inscrevi-me e fui aprovado.

O Centro de Educação (Cedu/Ufal) já era uma espécie de extensão, se não propriamente da minha casa, certamente da minha vida. Frequentei esse ambiente como mestrando e professor substituto, convivendo com professores e professoras de alto nível. Não cito nomes para não incorrer na desdita de me esquecer de alguma ou de algum. Nesse ambiente de estudo e pesquisa, também me aproximei dos professores doutores Walter Matias Lima, Luis Paulo Leopoldo Mercado, Fernando Sílvia Cavalcante Pimentel, Junot Cornélio Matos e Sílvia Sánchez Gamboa.

A todas e a todos os citados, meus sinceros agradecimentos. E, em aparte sentimental, orações ao professor Gamboa, que nos deixou recentemente e estava cotado para participar da minha qualificação.

Faço um agradecimento especial à minha esposa, Maria Luíza, sem quem eu não teria dado conta desta pesquisa, porque tem cuidado de mim da melhor maneira e acompanhado criticamente os meus devaneios de reescrever várias vezes o mesmo assunto. Aos meus filhos, Raquel, Kelsen e Rickardson, que permaneceram comigo mesmo durante as minhas ausências. Ao meu genro, Edinor, e à minha nora, Emmanuely (Manu), pelo apoio incondicional. O reconhecimento ao Kelsen por ter sido o meu tutor internauta desde o Cartório, em Santa Luzia do Norte.

Aos membros da banca de defesa, à professora Dra. Roseane Maria Amorim, à professora Dra. Adlene Silva Arantes, ao professor Dr. Walter Matias Lima e ao professor Dr. Junot Cornélio Matos, minha sincera gratidão. E ao meu orientador, o professor Dr. Anderson de Alencar Menezes, meu apreço e consideração por ter facilitado, com a sua grandiosa competência, o meu caminhar rumo ao doutoramento.

Agradeço às comunidades quilombolas de Alagoas, aquelas com quem mantenho contato, pela gentileza e cordialidade de me receber e, criativamente, me ensinar que cada encontro nosso é uma festa.

Ao Movimento das Comunidades Populares (MCP), especialmente aos membros de Alagoas, com quem tenho convivido e aprendido a “ouvir o povo” – no caso, os quilombolas. Ao MCP e ao Instituto Vozes Quilombolas (IVQ), pela coerência em afirmar a importância da educação escolar quilombola.

Agradeço, ainda, à Facesta e ao Seminário São João Maria Vianney, Diocese de Palmeira dos Índios, direção, colegas professores, professoras e estudantes, pela cordialidade de me aceitar como professor.

“Filósofo é alguém que com base no que aprendeu e na sua experiência possa realmente entender, descobrir e transformar a realidade em que vive”.

(Herbert Marcuse)

## RESUMO

A pesquisa que resultou nesta tese comprometeu-se a investigar a dialogicidade entre a educação escolar quilombola, visualizada em suas características: território, cultura, oralidade, ancestralidade, memória, identidade, religiosidade e resistência, todas entrecortadas pela quilombagem, que, no dizer de Moura (2001), é uma postura revolucionária, e na emancipação sugerida por Herbert Marcuse, focalizando aspectos importantes do seu pensamento, como revolução, sujeito revolucionário, socialismo democrático e utopia, coroados com a crítica à sociedade de capitalismo tardio, centrada na máquina e seus desdobramentos: contenção, integração e consumo como técnicas inibidoras do processo de transformação social qualitativa. Como o pensamento marcuseano e a citada modalidade de educação sinalizam para algum tipo de emancipação, analisamos a emancipação iluminista, política e humana. A fim de cumprir este desiderato, definimos como objetivo geral: investigar a relação dialógica entre a emancipação sugerida por Marcuse e a educação escolar quilombola; e quanto aos objetivos específicos, propusemo-nos a descrever as emancipações iluminista, política e humana, compreender a concepção de emancipação elaborada por Marcuse e analisar as características básicas da educação escolar quilombola. Servimo-nos de diversos autores, exemplificadamente: Moura (2001; 2020a), Munanga (2020), d'Adesky (2018), Fiabani (2005), Gorender (2016), Williams (2012), Menezes (2014; 2021), Tonet (2005), Marx (2006), Mészáros (2002) e Marcuse (1973a; 1999a; 1968), além de artigos e teses. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de abordagem crítico-dialética, cujo objeto de estudo é a relação dialógica entre o pensamento do filósofo Marcuse e a educação escolar quilombola e visa responder/solucionar o seguinte problema: de que maneira se estabelece a relação dialógica entre a educação escolar quilombola e a emancipação proposta por Marcuse? Nesse ponto, apresentamos três hipóteses: primeira, a relação dialógica aventada se estabelece naturalmente, visto que a emancipação marcuseana se articula com diversas características da educação escolar quilombola; segunda, a relação dialógica se estabelece de maneira crítico-discursiva, destituída de incidência prático-transformadora, e terceira, a relação dialógica, no caso em estudo, ocorre ficticiamente, sem nenhuma base histórica.

**Palavras-chave:** Educação. Emancipação. Escola de Frankfurt. Escravidão. Quilombagem. Utopia.



## ABSTRACT

The research that resulted in this thesis was committed to investigate the dialogicity between Quilombola school education, visualized in its characteristics: territory, culture, orality, ancestry, memory, identity, religiosity and resistance, all intersected by quilombagem, which in the words of Moura (2001) is a revolutionary stance and emancipation suggested by Herbert Marcuse, focusing on important aspects of his thought, such as revolution, revolutionary subject, democratic socialism and utopia, crowned with the criticism of late capitalism society, centered on the machine and its unfoldings: containment, integration and consumption as techniques inhibiting the process of qualitative social transformation. Since Marcusean thought and the aforementioned educational modality signal some kind of emancipation, we analyze enlightenment, political, and human emancipation. In order to accomplish this goal, we defined as a general objective: to investigate the dialogical relationship between emancipation suggested by Marcuse and quilombola school education. As for the specific objectives, we proposed to describe the enlightenment, political and human emancipation, understand the concept of emancipation elaborated by Marcuse, and analyze the basic characteristics of quilombola school education. We used several authors, such as: Moura (2001; 2020a), Munanga (2020), d'Adesky (2018), Fiabani (2005), Gorender (2016), Williams (2012), Menezes (2014; 2021), Tonet (2005), Marx (2006) and Mészáros (2002), Marcuse (1973a; 1999a; 1968), as well as articles and theses. This is a bibliographical research with a critical-dialectical approach, whose object of study is the dialogical relationship between the philosopher Marcuse's thought and quilombola school education and aims to answer/solve the following problem: in what way is a dialogical relationship established between quilombola school education and the emancipation proposed by Marcuse? At this point we present three hypotheses: first, the suggested dialogical relationship is established naturally, since Marcusean emancipation is articulated with several characteristics of quilombola school education; second, the dialogical relationship is established in a critical-discursive manner devoid of practical-transformative incidence; and third, the dialogical relationship, in the case under study, occurs fictitiously without any historical basis.

**Keywords:** Education. Emancipation. Frankfurt School. Slavery. Quilombage. Utopia.

## RESUMEN

La investigación que dio lugar a esta tesis se compromete a investigar la dialogicidad entre la educación escolar quilombola, visualizada en sus características: territorio, cultura, oralidad, ancestralidad, memoria, identidad, religiosidad y resistencia, todo ello cruzado por el quilombagem, que en palabras de Moura (2001) es una postura revolucionaria y de emancipación sugerida por Herbert Marcuse, centrada en aspectos importantes de su pensamiento, como la revolución, el sujeto revolucionario, el socialismo democrático y la utopía, coronada por la crítica a la sociedad del capitalismo tardío, centrada en la máquina y sus desdoblamientos: contención, integración y consumo como técnicas inhibitoras del proceso de transformación social cualitativa. Dado que el pensamiento marcuseano y la mencionada modalidad educativa señalan algún tipo de emancipación, analizamos la emancipación ilustrada, política y humana. Para cumplir este objetivo, definimos como objetivo general: investigar la relación dialógica entre la emancipación sugerida por Marcuse y la educación escolar quilombola. Los objetivos específicos fueron describir la emancipación ilustrada, política y humana, comprender el concepto de emancipación elaborado por Marcuse y analizar las características básicas de la educación escolar quilombola. Utilizamos varios autores, por ejemplo: Moura (2001; 2020a), Munanga (2020), d'Adesky (2018), Fiabani (2005), Gorender (2016), Williams (2012), Menezes (2014; 2021), Tonet (2005), Marx (2006) y Mészáros (2002), Marcuse (1973a; 1999a; 1968), así como artículos y tesis. Se trata de una investigación bibliográfica de enfoque crítico-dialéctico, cuyo objeto de estudio es la relación dialógica entre el pensamiento del filósofo Marcuse y la educación escolar quilombola y pretende responder/resolver el siguiente problema: ¿de qué manera existe una relación dialógica entre la educación escolar quilombola y la emancipación tal como la propone Marcuse? En este punto presentamos tres hipótesis: primera, la relación dialógica se establece de forma natural, ya que la emancipación marcuseana se articula con diversas características de la educación escolar quilombola; segunda, la relación dialógica se establece de forma crítico-discursiva desprovista de incidencia práctico-transformadora y tercera, la relación dialógica, en el caso estudiado, se da de forma ficticia sin ninguna base histórica.

**Palabras clave:** Educación. La emancipación. Escuela de Frankfurt. La esclavitud. Quilombage. Utopía.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE I</b>	
<b>2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA EMANCIPAÇÃO</b> .....	19
2.1 A quilombagem como postura voltada à emancipação .....	20
2.2 Delineamentos metodológicos.....	20
2.3 Revisão bibliográfica .....	24
2.4 Referencial teórico .....	26
2.5 Metodologia .....	28
2.6 O processo de transformação social .....	29
2.7 A quilombagem como signo de transformação .....	34
2.8 Apresença da quilombagem na educação escolar quilombola .....	38
<b>3 CONCEPÇÕES DE EMANCIPAÇÃO: ILUMINISTA, POLÍTICA E HUMANA</b> .....	41
3.1 Emancipação iluminista.....	42
3.1.1 Humanismo: horizontes histórico-epistemológicos.....	42
3.1.2 A <i>aufklärung</i> : concepções e implicações .....	43
3.1.3 Embates entre o iluminismo e a educação escolar quilombola .....	49
3.2 Emancipação política .....	51
3.2.1 Estado Democrático de Direito: gênese e desenvolvimento .....	51
3.2.2 Quilombolas e inclusão socioeconômica: sentidos e dissensos .....	56
3.2.3 A importância e os limites da emancipação política .....	57
3.3 Emancipação humana .....	59
3.3.1 A emancipação humana como necessidade histórica .....	59
3.3.2 Empecilhos antepostos à realização da emancipação humana .....	61
3.3.3 Embates entre emancipação humana e educação escolar quilombola .....	62
<b>4 NOTAS INVESTIGATIVAS SOBRE O PENSAMENTO DE HERBERT MARCUSE</b> .....	63
4.1 A civilização industrial contemporânea e o processo tecnológico .....	63
4.1.1 A tecnologia como modo de produção.....	69
4.1.2 Racionalidade tecnológica: declínio das subjetividades.....	74
4.1.3 A contenção, a integração e o consumo nas sociedades contemporâneas.....	89
4.1.4 A contextualização dos princípios e categorias marcuseanas .....	83
4.1.5 A utopia marcuseana .....	90
<b>PARTE II</b>	
<b>5 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO</b> .....	101
5.1 Educação escolar quilombola: conceito, desafios e perspectivas.....	102
5.2 História e características da educação escolar quilombola.....	103
5.3 Território .....	110
5.4 Cultura .....	118
5.5 Identidade .....	121
5.6 Ancestralidade .....	124
5.7 Memória .....	126
5.8 Oralidade .....	129
5.9 Religiosidade .....	132
5.10 Resistência .....	135

<b>6 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERFACES COM A EMANCIPAÇÃO MARCUSEANA .....</b>	<b>138</b>
6.1 Crítica ao modo de produção capitalista.....	138
6.2 A educação escolar quilombola e o novo princípio de realidade .....	145
6.3 A projeção da emancipação humana .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde cedo, ainda cursando a 6ª série do primeiro grau, exercemos a função de professor, por quase dois anos, na Escola Padre Anchieta, zona rural de Igaci, no Agreste alagoano. Foi uma experiência marcante, repetida anos depois, por ocasião da conclusão do curso pedagógico. Passado algum tempo, retornamos à sala de aula, comprometidos com o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira. Agora, sentíamos-nos melhor qualificados, pois cursáramos Filosofia, que nos permitiu perceber a problemática de classe social, o fenômeno do racismo e a discriminação presentes na sociedade brasileira.

O despertar de nossa consciência adveio da participação nas Comunidades Eclesiais de Base (Cebs), da leitura de Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e Igreja, carisma e poder, de Leonardo Boff, coroado com as leituras dos textos de Karl Marx: O Manifesto Comunista, seguido de A Sagrada Família.

Estivemos afastados por longo período da sala de aula, militando no campo da política, com resultados pífios. O retorno em definitivo deu-se em 2011, quando assumimos uma disciplina no curso de Filosofia, na Faculdade São Tomás de Aquino (Facesta), em Palmeira dos Índios, onde ainda estamos no exercício do múnus professoral, fato que nos fez retomar nossas aproximações com o povo Xukuru-Kariri, com quem aprendemos o ideário da luta por transformação social, pois a luta pela posse da terra converge para a implementação do Bem Viver, experiência indígena que se sobrepõe ao capitalismo.

Nosso envolvimento com as comunidades quilombolas teve início por ocasião da conclusão do curso de especialização em Educação e Gestão Ambiental, em 2007, que exigia a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Escolhemos discorrer sobre a comunidade quilombola Quilombo, localizada na zona urbana de Santa Luzia do Norte, Estado de Alagoas.

A pesquisa despertou em nós outros olhares sobre a comunidade. Começamos questionando o fato de o território quilombola ser rodeado por fazendas, cujos proprietários são doutores. Percebemos também o ajuntamento das casas, a falta de praça para lazer e a predominância da cor negra em seus moradores/moradoras, além de uma continuada valorização dos antepassados, cujos relatos eram orais. Talvez seja correta a frase que diz: “de tanto ver, se banaliza o olhar”. Ora, conhecíamos e visitávamos aquela comunidade há anos. Mas, somente agora, motivados por uma pesquisa, enxergamos coisas não vistas por quase 20 anos. Com o olhar renovado,

certamente de pesquisador, decidimos visitar outras comunidades quilombolas, a exemplo de Perpétua, em Passo de Camaragibe; Tabacaria, em Palmeira dos Índios; Fillús, em Santana do Mundaú, e Jacu/Mocó, em Poço das Trincheiras, todas no Estado de Alagoas.

Para melhor entender a formação e as lutas quilombolas, combinamos nossas visitas com muitas leituras e passamos a nos interessar pela educação escolar dos jovens quilombolas alagoanos. Perfazendo essa caminhada, três anos depois, concorremos a uma vaga no mestrado em Educação, no Centro de Educação (Cedu/PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), com projeto sobre a educação escolar quilombola.

Concluído o mestrado, em 2012<sup>1</sup>, seguimos dialogando com os quilombolas do Estado alagoano, âmbito de nossas pesquisas e estudos. Com o propósito de tornar nossas visitas mais significativas, transformamos nossa dissertação em livro, em 2015, e, a pedido dos jovens com quem dialogávamos, passamos a ofertar cursos de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), primeiro na comunidade quilombola Paus Pretos, município de Monteirópolis, seguido de Alto da Madeira, em Jacaré dos Homens, Jaqueira, em Anadia e Santo Antônio, em Palestina.

Esses cursos eram ofertados gratuitamente aos estudantes. Partíamos de Maceió, levando professores e professoras que recebiam apenas a alimentação e uma calorosa recepção na comunidade, fato que fez muitos deles e delas retornarem para, simplesmente, conviver um dia com as famílias quilombolas, passear pela comunidade e acompanhar algumas movimentações próprias do lugar, nomeadamente a casa de farinha, o cuidado com as plantas medicinais, as festas comemorativas e o ouvir de relatos memoráveis sobre os ancestrais, suas lutas e resistências.

Sob o incentivo de muitos quilombolas, criamos, em 2016, o Instituto Vozes Quilombolas (IVQ), com a finalidade de ampliar as discussões em torno da educação em geral, da educação escolar quilombola e da promoção de encontros com os jovens do Estado. Podemos dizer que o Instituto surgiu em meio aos cursos preparatórios para o Enem e tornou norma a participação de quilombolas na composição da diretoria, além de professores, professoras e membros do Movimento das Comunidades Populares (MCP).

Sob esse formato, a posse da primeira diretoria ocorreu na comunidade quilombola Paus Pretos, por ocasião do primeiro encontro de jovens quilombolas do

---

<sup>1</sup> A dissertação está disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/institucional/dissertacoes/2010/jose-bezerra-da-silva/view>.

Estado, coordenado pela própria comunidade, com destaque para os jovens participantes do curso preparatório para o Enem, contando com nossa participação e também a de lideranças do MCP de Maceió.

Tivemos mais dois encontros de jovens quilombolas do Estado. O segundo ocorreu na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), campus Delmiro Gouveia, em 2017, e o terceiro, na comunidade quilombola Alto da Madeira, zona rural de Jacaré dos Homens, em 2018. Em decorrência de problemas de saúde, escassez financeira e depois a pandemia da Covid-19, esses encontros foram suspensos, com a pretensão de vir a ser retomados a partir de 2023.

Nossas andanças produziram diversos frutos, a exemplo de vários jovens selecionados para cursar o Ensino Superior; o encontro anual denominado Mamelucando – saber é no quilombo, que este ano ocorreu na sua 5ª edição, na comunidade quilombola Mameluco, município de Taquarana; o Coletivo Jovem Quilombola (CJQ) e a criação de um grupo de costureiras, em Paus Pretos, sob a orientação do MCP.

Diversas comunidades, professores e professoras convidaram-nos para diálogos sobre a educação escolar quilombola. Assim, ofertamos cursos e palestras sobre a citada modalidade de educação, assessoramos encontros, reuniões e eventos coordenados pelos próprios quilombolas, a exemplo da Associação das Dandaras, iniciativa das lideranças quilombolas femininas do Estado na luta por direitos, respeito e dignidade humana.

Vale ressaltar que formalizamos uma visão do mundo da vida a partir da ótica cristã entremeada pela perspectiva marxista. Motivados por este último enfoque, passamos a ler e a interpretar a formação socioeconômica vigente, marcada por contínuas crises e rearranjos estruturais voltados à sua manutenção, bem como possibilidades históricas preparadas para sua superação por meio da ação dos trabalhadores organizados das mais variadas maneiras, com destaque para os movimentos sociais.

Nesse âmbito, deu-se nosso encontro com Herbert Marcuse, cuja práxis se manteve afastada do marxismo soviético, com a valorização dos movimentos sociais e a demonstração de grande simpatia pelos movimentos negros. Trata-se, portanto, de um filósofo que se encaminha pelas margens sem descurar do projeto socialista de cunho democrático, a que também já aspirávamos. Esses três fatores casaram, univocamente, com a nossa adesão ao grupo de pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento (TeCER), comprometido com os filósofos frankfurtianos e liderado pelo professor Dr. Anderson de Alencar Menezes, que nos tem honrado com sua orientação na consecução da pesquisa e no feitura desta tese. Foi sob esse enfoque que

aprimoramos nosso projeto de doutoramento, propondo-nos a investigar o objeto consubstanciado na relação dialógica da educação escolar quilombola com a emancipação proposta por Marcuse.

A fim de adequadamente cumprir com este desiderato, retomamos nossa dissertação e procedemos acréscimos, por exemplo: a emancipação iluminista, política e humana; introdução do conceito quilombagem como atitude revolucionária e praticada pelos quilombolas durante o escravismo, que permanece atualmente em vigor; o sujeito histórico comprometido com a transformação social qualitativa e a práxis desencadeada pelos movimentos sociais em geral; os movimentos negros e os movimentos afro-quilombolas, que deflagram diversas bandeiras de luta contra o capital.

Com a inclinação do Brasil para as questões étnico-raciais ampliada, sobretudo, pela participação de delegação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, em 2001, já motivado pelas sugestões da Organização das Nações Unidas (ONU) ao propor a educação como dispositivo necessário a extinguir as desigualdades sociais, o Estado brasileiro, pressionado pelos movimentos negros, acatou as decisões daquela conferência e sancionou a Lei nº 10.639/2003, que introduziu, no cenário da Educação nacional, a história da África e dos africanos, as lutas dos afro-brasileiros, suas culturas e importância no âmbito nacional. A citada lei tornou-se o marco a dividir a projeção da escolarização brasileira, pois, até então, essa população esteve alijada dos projetos educacionais advindos do próprio Estado.

A corrente de decisões estatais favoráveis aos afro-brasileiros prosseguiu e os afro-quilombolas, que já usufruíam de visibilidade nacional, mediante o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), constante da Constituição Federal de 1988, obtiveram, em 2010, uma modalidade de educação específica, que adquiriu formato próprio com a realização do Primeiro Seminário sobre Educação Escolar Quilombola, ocorrido em Brasília, DF, de 09 a 11 de novembro de 2010, que teve suas diretrizes publicadas no dia 20 de novembro de 2012. O relatório conclusivo desse Primeiro Seminário definiu as características básicas da modalidade de educação estudada: território, oralidade, ancestralidade, memória, cultura, identidade, religiosidade e resistência.

Quanto ao filósofo Herbert Marcuse, é sabido que nasceu em Berlim, Alemanha, no dia 19 de julho de 1898, e faleceu no dia 29 de julho de 1979, também na Alemanha. Tornou-se membro do Instituto de Pesquisa Social, posteriormente etiquetado Escola de Frankfurt. Por causa das perseguições nazistas, os membros do Instituto exilaram-se nos



Estados Unidos da América (EUA), onde Marcuse chegou no dia 4 de julho de 1934 e adquiriu cidadania norte-americana em 1940. Foi um autor prolífero e de perspectiva marxista, porém diverso dos marxismos vigentes em sua época.

Marcuse teceu duras críticas ao capitalismo, tomando por base a sociedade industrial desenvolvida, sem perder de vista a possibilidade de sua superação, mas pelo fato, segundo ele, de a classe revolucionária ter-se integrado ao sistema, passou a valorizar as lutas dos movimentos sociais em ascensão, especificamente os movimentos sociais de mulheres, jovens e negros/as, na esperança de que qualquer deles viesse, num futuro não tão distante, radicalizar o enfrentamento ao sistema e, assim, assumir o ideário da transformação social.

Pelo visto, partimos das vivências concretas dos indivíduos quilombolas, dando a devida importância à sua caminhada histórica, sua cultura, religiosidade, valores, gostos e interesses. Evitamos e denunciemos a educação bancária e nos encaminhamos para o diálogo comprometido, promissor de relações dialógicas condizentes com um projeto emancipatório de qualidade.

Na dinâmica de organização do projeto, formalizamos diversos objetivos. No objetivo geral, propusemo-nos a investigar a relação dialógica entre a educação escolar quilombola e a emancipação sugerida por Marcuse. Nos objetivos específicos, a descrever as emancipações iluminista, política e humana, compreender a concepção de emancipação sugerida por Marcuse e analisar as características básicas da educação escolar quilombola.

Os objetivos acima expostos focalizaram o encaminhamento da pesquisa, que teve como centralidade responder/solucionar o seguinte problema: de que maneira se estabelece a relação dialógica entre a educação escolar quilombola e a emancipação sugerida por Herbert Marcuse? Pelo fato de essa conexão ser uma possibilidade, definimos as seguintes hipóteses para o caso: primeira, a relação dialógica aventada se estabelece naturalmente, visto que a emancipação marcuseana se articula com diversas características da educação escolar quilombola; segunda, a relação dialógica se estabelece de maneira crítico-discursiva, destituída de incidência prático-transformadora, e terceira, a relação dialógica, no caso em estudo, ocorre ficticiamente, sem nenhuma base histórica.

A tese ora arquitetada está organizada em duas partes, contendo, ao todo, seis seções, as considerações finais e as referências. A Parte I, intitulada Fundamentos históricos e epistemológicos da emancipação, contém quatro seções; a Parte II,

intitulada Fundamentos históricos e epistemológicos da educação, está composta pelas 5ª e 6ª seções, as considerações finais e as referências.

A 1ª seção corresponde à introdução; a seção 2 – A quilombagem como postura voltada à emancipação, discorre sobre a metodologia, o conceito de quilombagem e sua importância no processo de transformação social qualitativa, além de discutir sua interlocução no âmbito da educação escolar quilombola.

A 3ª seção trata dos três tipos emancipação: iluminista, política e humana, e seus respectivos elementos constitutivos, nomeadamente razão, inclusão socioeconômica e revolução. Procedemos essa discussão para, mais adiante, facilitar a apreensão e a identificação do tipo de emancipação presente nas obras de Marcuse.

Na 4ª seção, intitulada Notas investigativas sobre o pensamento filosófico de Herbert Marcuse, estudamos o tipo de emancipação presente nas obras do referido filósofo, a crítica por ele feita ao modo de produção capitalista, toda a discussão sobre o sujeito histórico revolucionário, motivado pela contenção, a integração e o consumo, bem como as críticas por ele recebidas de Habermas, Aron e Mészáros. Concluímos a seção investigando sua proposta de utopia.

A 5ª seção vem com o título Educação escolar quilombola: conceito, desafios e perspectivas, traça uma visão panorâmica da citada modalidade de educação e investiga suas características básicas: território, oralidade, ancestralidade, cultura, religiosidade, identidade, memória e resistência.

A 6ª seção, denominada Educação escolar quilombola: interfaces com a emancipação marcuseana, retoma, em linhas gerais, as discussões anteriores para esclarecer os pontos de articulação e contribuição da citada modalidade de educação às emancipações, pondo em destaque a emancipação sugerida por Marcuse na seção número 4. Com esse procedimento, alcançamos as considerações finais, em que respondemos/solucionamos o problema e apresentamos nossa opção por uma das hipóteses.

## PARTE I

### 2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS-EPISTEMOLÓGICOS DA EMANCIPAÇÃO

Emancipação, um dos conceitos nucleares desta tese, encontra seus fundamentos numa narrativa histórica específica e numa concepção epistemológica peculiar. A primeira é identificada nas narrativas que focam a presença negra em terras brasileiras desde a colonização. Segundo Verçosa (2006, p.28), com base em Varnhagen, “já em 1526 teria entrado em Portugal algum açúcar de Pernambuco e Itamaracá”. Com efeito, a produção do açúcar contou, certamente, com mão de obra especializada, capitaneada forçadamente em algumas regiões do continente africano e escravizada em terras brasileiras.

Esses indivíduos, homens e mulheres escravizados, conforme prelecionam Reis e Gomes (1996), Moura (2001) e Maestri (1988), não aceitaram de bom grado a escravidão. Por isso, desencadearam grandes revoltas contra o escravismo, vistas por Moura como atitudes revolucionárias a que denominou quilombagem. Para Maestri, foi um protesto radical de lutas de classes. Reis e Gomes perceberam que a rebeldia de maior sucesso ficou entre negros/negras fugitivos formadores de comunidades, posteriormente denominadas quilombos.

A segunda tomou por base a obra Epistemologias do Sul, em que Santos e Meneses (2010) conceituam epistemologia como sendo “toda noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Dizem os autores, ainda, que diferentes relações sociais criam diferentes epistemologias e tomam o conceito de Sul mais no sentido metafórico do que geográfico para expressar regiões e povos colonizados pelo homem europeu nos albores do modo de produção capitalista.

Depreende-se disso serem as epistemologias do Sul denunciadoras do colonialismo e da colonialidade e, conforme narrativa de Santos e Meneses (2010, p.13), “posicionam-se do lado do Sul metafórico, ou seja, do lado dos oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial capitalista”.

A emancipação é uma forma existencial. Homens e mulheres dos mais diversos recantos da Terra concorrem para a sua realização. Assim, as bases históricas e epistemológicas delineadas pelo Sul metafórico vinculam todos e todas àquele projeto.

Selecionamos três tipos de emancipação, a fim de compor esta tese: iluminista, política e humana, com seus respectivos elementos constitutivos – razão, inclusão socioeconômica e revolução. A opção foi motivada por apresentar possíveis caminhos

de articulação dialógica com a educação escolar quilombola e, desse modo, firmar nossa contribuição às lutas emancipatórias encabeçadas pelos quilombolas e de outros segmentos sociais atualmente subprivilegiados.

Na seção a seguir, veremos os delineamentos metodológicos compostos de revisão bibliográfica, referencial teórico e metodologia, bem como os significados de transformação social e de quilombagem e a presença desta no âmbito da educação escolar quilombola.

## **2.1 A quilombagem como postura voltada à emancipação**

Na perspectiva marxista a que nos filiamos, a postura antecede o método. Por isso, nosso olhar das movimentações sociais tem em conta a história, os conflitos e confrontos vivenciados pelos seres humanos, concretamente percebidos nas lutas de classe, nas práticas racistas e discriminatórias. Portanto, os delineamentos metodológicos, adiante descritos, embasam-se nessa postura.

## **2.2 Delineamentos metodológicos**

Trilhando esses passos, temos que a tese em vista é resultado de uma pesquisa bibliográfica de abordagem crítico-dialética. Para Gil (2002, p.17), “pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Paiva (2019, p. 11) afirma: “pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno”.

Tecida com a finalidade de resolver problemas e construir conhecimentos, chegamos ao método que, para Frigotto (2000, p.77), é a “mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais”.

Pelo fato de a postura vir antes, o método crítico-dialético não é uma carapuça de uso descartável. Conseqüentemente, a abordagem proposta evidencia o nosso comprometimento com a leitura da realidade mundo, que, segundo Freire (1989, p.9), “precede a leitura da palavra”.

De fato, as pesquisas científicas baseiam-se, preliminarmente, numa pesquisa bibliográfica mediante consulta a fontes primárias, compostas por livros, artigos e teses,

e secundárias, compostas por textos que comentam obras de autores, a exemplo dos comentadores de Marcuse.

Há casos em que a pesquisa é de cunho exclusivamente bibliográfico, como foi a que deu origem a esta tese, realidade esclarecida por Fonseca (2002, p.31-32) nos seguintes termos:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas “já analisadas”, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites [...]. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A tese em curso circunscreve-se na linha epistemológica marxista. Assim, a conexão entre teoria e prática se reproduz no conceito práxis, com o permissivo de fazer ou refazer leituras do mundo da vida. Por esse prisma, teorizamos o que praticamos e praticamos o que teorizamos. Barbalho (2013, p.37) posiciona-se favorável a essa linha de pensamento ao dizer: “a teoria crítica foi desenvolvida para lutar contra o consenso e como forma de questionar a dominação”. E, em seguida, acrescenta:

o conhecimento criticamente construído e problematizado [...] compreende o lugar dos sujeitos na história como possibilidade; recusa a visão de ciência neutra; assume radicalmente o projeto de emancipação da condição humana; interroga a função social da escola; o papel dos seus consecutores, as questões de poder, a ideologia dominante, o discurso meritocrático, a violência física e o preconceito étnico-racial. (BARBALHO, 2013, p.38).

Nossa consciência se aproxima de determinado fragmento da realidade social de maneira crítica, para, em seguida, teorizar sobre ele. O processo de captação da realidade em movimento gera o conhecimento. Essa captação é teórica, feita pela ação do intelecto, pois, segundo José Paulo Netto (2011, p.21), “teoria é a reprodução ideal do movimento do real pelo sujeito que pesquisa”. Por conseguinte, não é a consciência que cria os fatos, a realidade social, mas estes estão dados e são percebidos pela consciência. Os fatos criados pela consciência são apenas fatos da consciência.

A abordagem crítico-dialética permite uma compreensão privilegiada da realidade social, marcada pelo jogo de interesses, pelas conexões entre as diversas esferas componentes do todo social e, no caso brasileiro, em prejuízo de segmentos sociais inferiorizados, notadamente os quilombolas, indígenas, ciganos, LGBTQIA+,

sem-terra e sem teto. A *contrario sensu*, esses agrupamentos humanos têm reagido para romper o círculo vicioso da dominação e, sendo quilombola, mediante a prática da quilombagem.

Para Konder (2008, p.7-8), “dialética [...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Frigotto (2000) apresenta diversas concepções de dialética, todas marcadas pela movimentação dos indivíduos de determinada realidade social. Segundo o referido autor (2000, p. 42), “dialética é um movimento de superação e de transformação”.

Enquanto método de investigação, a concepção dialética visa apreender o caráter histórico e concreto do tema investigado, marcado por contradições e conflitos, pois, conforme ensina Frigotto (2000, p.42), “a dialética é um atributo da realidade e não do pensamento”. Em complemento, Sousa (2014, p.2) afirma:

A abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica.

Desse modo, a abordagem crítico-dialética capta o mundo da vida nas suas movimentações, sinaliza para a história como âmbito de formação do conhecimento, da ciência, e entende que o ser humano, agente da produção de conhecimentos, está inserido e no manuseio da própria história humana.

Consideramos, para fins de compreensão do fenômeno quilombola, no contexto da sociedade brasileira, a interconexão de duas categorias fundamentais: classe e raça<sup>2</sup>. Ambas revelam as contradições da sociedade nacional, marcadas por diferenças significativas nos campos de produção, distribuição e consumo e sua repercussão nos âmbitos cultural, religioso, artístico e escolar.

No caso em apreço, uma parcela grandiosa dos segmentos sociais formadores da sociedade nacional foi raptada em África. Em terras brasileiras, sofreu a escravidão e seus remanescentes têm sido molestados pelo racismo e pela discriminação,

---

<sup>2</sup> O conceito de raça, segundo Moore (2007), não deu origem ao conceito de racismo – este já se fazia presente entre os antigos, com base no fenótipo. Raça foi invenção do século XVIII e confirmada “cientificamente” no século XIX. Biologicamente, não existem raças humanas; no entanto, como veremos na seção 3, o filósofo Kant classificou os seres humanos em raças e pôs os africanos no último lugar. Vigora, atualmente, o conceito de raça apenas no campo sociológico. Para d’Adesky (2001, p.44), raça é um conceito ambíguo, mas “permanece sendo um elemento maior da realidade social, na medida em que emprega, a partir de características físicas visíveis, formas coletivas de diferenciação classificatória e hierárquica que podem engendrar, às vezes, comportamentos discriminatórios individuais e coletivos”.

precarizando suas existências, fenômeno que d'Adesky (2018, p.20) descreve da seguinte maneira:

No Brasil, está claro que a adoção de critérios raciais, de cor, permitiu revelar as disparidades econômicas, das quais as populações indígenas e afro-brasileiras são as principais vítimas. Estudos realizados a partir desses critérios têm demonstrado, desde a década de 1980, que a distribuição do poder econômico e político é claramente desfavorável aos negros, situados em posição subalterna em face dos brancos. [...] Essa situação de subordinação dos negros é produto de um longo processo histórico, em que a violência desempenhou um papel determinante, iniciado no período colonial com o tráfico de escravos, prologando-se no pós-abolição da escravatura e no advento da República.

Seguindo essa linha de raciocínio, Guimarães (1999) advoga a inexistência de raças humanas biologicamente, mas subsistentes no mundo social, suficientemente capazes para definir espaços, formas de convivência e reconhecimento social. Desse modo, para o citado autor, raças humanas

são construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar quem orienta as ações dos seres humanos. (GUIMARÃES, 1999, p.153).

Vale salientar ter persistido no âmbito marxista o fator classe social. Estudos recentes, porém, têm demonstrado ter sido Marx um autor prolífero e comprometido com o bem-estar da humanidade, pondo-se de maneira favorável às diferenças e a povos não europeus. Nesse sentido, Gonçalves (2019, p.9) enuncia:

Marx [...] é um pensador multilinear, que ao longo de sua obra, superou preconceitos eurocêntricos e se tornou sensível tanto ao estudo das diferenças e da realidade concreta de sociedades não ocidentais quanto às questões nacional, étnica e racial. Isso foi possível porque ele compreendeu paulatinamente que havia outras trajetórias de desenvolvimento e revolução em contextos sociais fora da Europa ocidental. Com isso, conseguiu elaborar uma teoria da história multilateral e não determinista.

Marcuse aderiu ao itinerário da multilinearidade de Marx e assim se dispôs a interpretar as tendências da sociedade capitalista, em que mulheres, negros/negras, jovens, intelectuais e os movimentos sociais persistem com o ideário revolucionário, com vistas a alcançar a emancipação, como será visto na seção 3.

Considerando esses aspectos, entendemos que as categorias classe social e raça se interconectam na sociedade brasileira e, por consequência, adentram a esfera da educação escolar quilombola, flexibilizando-a para fazê-la pender ou para o campo da emancipação ou para se firmar com fins acomodativos de reprodução do *status quo*.

### **2.3 Revisão bibliográfica**

Fixamos a nossa revisão bibliográfica em fontes primárias e secundárias, compostas por livros, artigos e teses. Nas buscas feitas, não encontramos textos específicos sobre o nosso objeto de estudo, por isso recorreremos às produções que dele se aproximam. Desse modo, formalizamos uma visão geral da matéria com leitura, reflexão e fichamento de Gorender (2016), Moura (2020b), Maestri (1988) e Mattoso (2016), que discorreram sobre o escravismo e a rebeldia quilombola. Arruti (2017), Cunha Jr. (2005), Brasil (2004) e Santos (2020) esclareceram a entrada dos afro-brasileiros na Agenda nacional, a começar pelo conceito “afrodescendente”, a Lei nº 10.639/2003, a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola com suas características: território, cultura, ancestralidade, oralidade, religiosidade, identidade, memória e resistência.

A exemplo de fontes primárias, selecionamos Marcuse (1973a; 1999a) em correlação aos seus comentadores, atuando como fontes secundárias Loureiro (2005), Bertoldo (2002) e Ulguim (2015). Em conjunto, analisamos o modo de produção capitalista, perfazendo interfaces com a educação e a educação escolar quilombola.

A história da nossa sociedade foi marcada, desde o escravismo, por uma constante oposição entre os senhores de engenho e os quilombolas. Essa quebra de braço varou os séculos e alcançou a sociedade capitalista, em que as contradições ainda persistem, embora sob outro formato. Essa realidade dialética foi por nós apreendida com a leitura de Reis e Gomes (1996) e Fiabani (2005), seguidos pela visão geral de educação tratada por Maceno (2017), Saviani (2004; 2007) e Casimiro (2009).

Aprofundamos nossa compreensão de educação escolar quilombola lendo Silva (2015) e MEC (2011). Em complemento, dialogamos com Marx (2009), Iasi (2007), Mészáros (2015) e Williams (2012) sobre o modo de produção capitalista. Alguns desses autores serviram também para o entendimento da emancipação política e humana, tendo a emancipação iluminista ficado por conta de Kant (2004), que se encarregou de conceituar e caracterizar o citado tipo de emancipação, como será visto nos seus pormenores, na seção 3.



Obtivemos explicações sobre a formação do território brasileiro em Guimarães (2008) e suas aproximações com Sabará (2015) e Carvalho (2005), que se voltam para o campesinato negro e o campesinato em geral.

Revolução, conceito importantíssimo neste estudo, foi visto a partir de Arcary (2006), Marcuse (1999b) e Fernandes (2018). Percebemos sua forma tradicional, que, para Marcuse, não vale mais e a força emancipadora presente nos movimentos sociais, indivíduos e entidades rebeldes, que denunciam a mais-repressão do sistema preponderante e apontam soluções.

Até onde pudemos alcançar, o Estado de Alagoas tem concorrido positivamente, com regular produção acadêmica sobre os quilombolas, abrangendo temas como saúde, educação, currículo, identidade afro-quilombola, direitos humanos, relações étnico-raciais, religiosidade, racismo e discriminação.

Silva e Menezes (2021) descrevem o estado da educação escolar quilombola em Alagoas, a carência de dados sistematizados e a falta de atuação estatal no sentido de torná-la efetiva. Marques *et al.* (2017) pontuam casos emblemáticos ocorridos no Estado alagoano, a exemplo da “Revolta Malê de 1815 na comarca de Alagoas” e o último enforcamento de negro escravo, fato ocorrido na cidade do Pilar e anualmente comemorado com apresentações teatrais significativas. Marpin (2018) discute diversos problemas enfrentados pela população humana negra, chamando a atenção pelo uso que faz do termo invenção para Palmares, Zumbi e o Quebra de 1912.

Riscado e Oliveira (2011) organizaram uma coletânea de artigos sobre saúde da população negra e quilombola alagoanas e, dentre outros pontos analisados, descreveram o racismo como questão de saúde pública.

Francisca Maria Neta (2021) pesquisou a comunidade quilombola Tabacaria, a única a obter terras por desapropriação no Estado. Seu trabalho discute a formação do território de Palmeira dos Índios, município onde está situada a comunidade, rememora conflitos identitários e comenta a mobilização pela posse da terra.

Por último, temos Moura (2009), que, em atendimento a um projeto de pesquisa na área da linguística, estudou o Muquém, localizado aos pés da Serra da Barriga, em União dos Palmares. Sua obra traz informações sobre o surgimento daquela comunidade, rememorando a história de seus primeiros habitantes e sua relação com o quilombo palmarino.

Ainda na busca por produções acadêmicas em Alagoas, acessamos o Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas (Riufal), a contar de 2012, ano da nossa conclusão de mestrado, perfazendo 10 anos. Ao pesquisar “educação escolar

quilombola”, identificamos cinco dissertações, das quais três foram provenientes do Cedu, e não houve registro de tese.

Retornamos ao Repositório com o nome “educação das relações étnico-raciais” e apareceram nove dissertações, das quais cinco eram oriundas do Cedu, e duas teses – também do Cedu. Os trabalhos listados concentraram-se na educação das relações étnico-raciais, na Lei nº 10.639/2003, em identidade, memória, ações afirmativas, currículo e ensino de matemática em escola quilombola.

Esses conteúdos espelharam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), publicadas no dia 20 de novembro de 2012. Por isso, quem pesquisa em escola quilombola e se apercebe da valorização dada aos ancestrais, à memória coletiva e à cultura de resistência, pensa, em princípio, estar investigando a educação escolar quilombola.

A implantação da educação escolar quilombola, como será devidamente esclarecido na seção 5 desta tese, inicia-se por meio de diagnóstico da comunidade e seu entorno, com a finalidade de mapear as vivências sociais, culturais, religiosas, artesanais, materiais e outras que sejam significativas para a comunidade e que, por isso, deverão ser incluídas como conteúdo escolar.

## **2.4 Referencial teórico**

A sociedade brasileira, desde o escravismo aos nossos dias, contém aspectos conflitantes, a exemplo de classes sociais, racismo e discriminação, que convergem no processo de precarização das existências dos afro-brasileiros e, no seio destes, os quilombolas, bem como de outros indivíduos socialmente subprivilegiados.

Autoras e autores há, como Gorender (2016), que viram no escravismo um modo de produção, marcado por radical oposição entre senhores de engenho e escravizados. Perceberam ainda que, neste modelo, o lucro das riquezas produzidas foi canalizado para a Europa.

Moura (2020b) também visualizou no escravismo a luta de classes, destacou que o lucro adveio também do tráfico de escravos e foi apropriado pelos ingleses. Para este autor (2020b, p.74-75), “o tráfico de escravos [...] contribuiu enormemente para a acumulação capitalista. [...] Inicialmente os ingleses, depois portugueses e brasileiros entraram no comércio negreiro e dele usufruíram lucros incalculáveis”.

Para fazer frente aos senhores de engenho, os escravos desenvolveram práticas rebeldes – a quilombagem, que, segundo Moura (2001, p.109), significa “um processo

permanente e radical entre aquelas forças que impulsionaram o dinamismo social na direção da negação do trabalho escravo”.

Outro autor que percebeu a luta de classes no escravismo foi Maestri (1988; 1994). À semelhança de Moura, Maestri (1988, p.127) descreveu os quilombolas como polo de oposição ao sistema nos seguintes termos: “O quilombo deve ser compreendido como um fenômeno próprio e específico da luta de classes sob o escravismo”. Reis e Gomes (1996), ao tratar desse tema, dão ênfase à resistência e ao enfrentamento praticados pelos quilombolas contra o sistema social preponderante.

Raça, conforme explicitada por Guimarães (1999), d’Adesky (2018) e Munanga (2020), é um conceito exclusivamente de cunho sociológico que, interconectado à classe, ajuda a esclarecer o fenômeno do escravismo e suas consequências, nomeadamente o racismo, a discriminação e o preconceito, que, segundo Moore (2007), foram recepcionados pelo modo de produção capitalista.

Quanto a uma visão de conjunto da educação, articulamos Casimiro (2009), que resgata a educação no período colonial ofertada pelas ordens religiosas; Saviani (2007), que traça uma linha sobre as reformas na educação nacional, considerando a ação estatal, e, perpassando a tese como um todo, buscamos em Arruti (2017), Santos (2020), MEC (2010) e Brasil (2004) informações suficientes sobre a educação escolar quilombola e suas características fundamentais.

A categoria básica deste estudo é a emancipação, tema da seção 3, e em torno dela gravitam todas as demais. Significa um patamar social em que os seres humanos alcançam, de fato, grande domínio sobre o conhecimento, usufruem da cidadania ou se libertam das amarras peculiares de quaisquer modos de produção consubstanciados na opressão e na exclusão socioeconômica.

Temos, então, três tipos de emancipação: a iluminista, significativamente retratada por Kant (2004), que traça o caminho do sábio e sua importância no espaço social e combina o conceito de iluminismo ou esclarecimento com Cassirer (1992). Adorno e Horkheimer (1985) comentam o iluminismo chamando-o pelo nome esclarecimento. Marcuse (1969d) aproxima-se dialogicamente de Kant e Fourier, mas segue adiante, na perspectiva do socialismo democrático. Em contraposição a Kant, recorreremos a Somet (2016), que critica a ilustração europeia por ter menosprezado os africanos e os afrodiáspóricos.

Recorreremos a Marx (2009; 2010), Iasi (2007) e Tonet (2005) para nos informar e descrever a emancipação política e humana. Marcuse (1973a; 1969c; 1999a; 1999b)

complementou essas informações e ainda nos brindou com conhecimentos sobre o sujeito histórico revolucionário, revolução, utopia e transformação social qualitativa.

Em conjunto, o referencial teórico delineado nos permitiu aprofundar nossos conhecimentos no tocante ao objeto, desdobrado em possíveis articulações entre a educação escolar quilombola e as emancipações, especialmente aquela sugerida por Marcuse e em conclusão para responder/solucionar o problema da pesquisa.

## 2.5 Metodologia

No tocante à metodologia, envidamos esforços para equacionar o referencial teórico com a abordagem crítico-dialética, sob o manto da epistemologia marxista, mas, por força das circunstâncias, dado o fato de a grande maioria dos estudos sobre os quilombolas e a educação escolar quilombola se firmar na perspectiva culturalista, incluímos boa parte de autores e autoras dessa linha, fato que fez a pesquisa ganhar em qualidade, dada a abrangência da interlocução com autores e autoras de áreas diversas, sem incorrer no risco da sopa metodológica.

Assim, com o devido cuidado para não ferir a epistemologia por nós vivenciada e defendida, procedemos a distribuição do material de pesquisa, livros, artigos e teses, em três planos expressados em três modelagens: geral, particular e singular.

No primeiro plano, investigamos a formação da sociedade nacional desde 1500, apreendendo a lógica dominadora do escravismo e os dilemas dos letrados frente à escravidão. Servimo-nos de textos de autores renomados, nomeadamente Gorender (2016), Mattoso (2016), Vainfas (1986) e Moura (2020b).

No segundo, centralizamos nossas leituras e reflexão nas obras direcionadas à explicitação da realidade quilombola, dando destaque para a educação e a educação escolar quilombola. Incluímos, nesse plano, diversos artigos e teses, haja vista discorrerem sobre a escravidão, os quilombolas e a educação escolar quilombola em um único texto. Destacamos como exemplo os seguintes autores e autoras: Fiabani (2005), Moura (2001), Arruti (2017), Santos (2020), Reis e Gomes (1996), Ramos (1979), Silva *et al.* (2021), Cunha Jr. (2005), Munanga (2020) e Verçosa (2006).

No terceiro plano, recorreremos à leitura de textos que explicitam a contribuição do trabalho escravo para a formação da sociedade capitalista, a exemplo de Rodney (1975), Moore (2007) e Williams (2012). E incluímos, nesse plano, Kant (2004) e Marcuse (1969b), com estudos sobre a emancipação iluminista.

Para a análise da emancipação política, tomamos por base Marx (2009; 2010), que a caracteriza e apresenta seus limites. Nessas mesmas obras, o citado autor discorre também sobre a emancipação humana e lhes acrescentamos, para melhor compreensão, Iasi (2007), Marcuse (1973a; 1999b) e Tonet (2005).

Essa sistemática metodológica facilitou a apreensão dos conteúdos, pois construímos, inicialmente, uma visão geral da formação da sociedade brasileira, suas lutas e conflitos para, em seguida, aprofundar a compreensão das particularidades sociais que envolvem os afro-brasileiros, especialmente os quilombolas, como a negação da escolarização por parte do Estado<sup>3</sup>, nas suas fases colonial, imperial e republicana até os albores da Constituição Federal de 1988, a consolidação da brecha camponesa, a prática da quilombagem, valores culturais, sociais e religiosos, a emancipação e a educação escolar quilombola com suas respectivas características, explicitadas pormenorizadamente na seção 5 e articuladas à emancipação marcuseana na seção 6 desta tese.

## **2.6 O processo de transformação social**

Gorender (2016) sugere iniciar os estudos sobre determinada formação social pelo modo de produção. No caso brasileiro, iniciamos pelo escravismo, marcado por contradições e conflitos e, conforme acentuado pelo próprio Gorender (2016, p.89), “orientado no sentido da produção de bens comercializáveis”. Mais adiante, o citado autor informa: “Primordialmente, a contradição foi manifestada e desenvolvida pelos próprios escravos, como indivíduos concretos, porque, se a sociedade os coisificou, nunca pode suprimir neles ao menos o resíduo último de pessoa humana” (GORENDER, 2016, p.92).

Tanto no escravismo quanto no capitalismo houve interferências no conjunto das forças produtivas, com o propósito de manobrá-las para atender aos interesses

---

<sup>3</sup> A Coroa Portuguesa e a Ordem de Cristo se uniram, por meio de diversos tratados, instaurando o regime do padroado, que permitiu o envio de padres e bispos às terras de ultramar. À coroa cabia nomear e provê-los durante os trabalhos de evangelização, estando embutida nesta a escolarização dos filhos das elites, poucos índios e raríssimos escravos e ex-escravos. Se entendermos que as ações da Igreja durante o padroado são ações estatais, obviamente a educação praticada foi uma ação estatal, do contrário foi uma ação privada e esta é a tese que defendemos; por isso, somos do entendimento de que o Estado brasileiro não projetou educação para os afro-brasileiros, exceto em 1988, com a Constituição Federal, que previu essa possibilidade – que se confirmou com a projeção da educação para todos, financiada pelo Banco Mundial para os países periféricos, conforme Conferência de Jomtien, Tailândia. Somente com a Lei nº 10.639/2003 é que se pode falar, de fato, de projeto estatal de educação para os afro-brasileiros. Ocorreram, decerto, alguns projetos efetivados pelas províncias, mas a finalidade ou era racializar a população negra (ARANTES, 2014) ou simplesmente retirar de circulação uma determinada faixa etária negra.

prevalecentes. Por isso, ainda Gorender (2016, p.106) enuncia: “No Brasil, por sinal, a legislação do Império proibiu que escravos recebessem instrução sequer nas escolas primárias, equiparando-os aos doentes de moléstias contagiosas”.

O capitalismo, formação socioeconômica pós-escravista, acalentou o racismo, a discriminação e, na lição de Arantes (2014), a racialização de afro-brasileiros. Diversos indivíduos, motivados por sentimentos altruísticos, propuseram correções ao citado modo de produção, mas foram fadados ao insucesso, pois, conforme preleciona Mészáros (2002), o modo de produção capitalista é incorrigível. E os indivíduos dispostos a resgatar sua humanidade precarizada necessitam superá-lo, mediante a implantação da emancipação, como será visto na seção 6.

Os escravos aquilombados negaram, de maneira radical, o escravismo e, por consequência, a formação socioeconômica capitalista, dado o fato de esta formação contemplar aspectos vivenciados por eles. A negação em curso se perfez e se perfaz, conforme ensinamento de Moura (2001), mediante a prática da quilombagem, atualizada pela ação de movimentos sociais negros e pela educação escolar quilombola. Sua finalidade, como outrora, é instaurar o projeto emancipatório que, para Marcuse (1973a), efetiva-se na transformação social qualitativa.

O termo transformação vem do latim e significa, etimologicamente, mudar de forma, transfigurar-se, mudar a feição, mudar a natureza. Portanto, transformação social é um processo radical, isto é, tomado pela raiz, perceptível quando o mundo da vida assume outra natureza.

O processo de alteração de qualquer formação socioeconômica somente recebe o nome de transformação caso ocorra em sua natureza, a ponto de ultrapassar seu formato redundante de produção de vidas precarizadas para uma sociabilidade qualitativamente diferente, conforme expressado por Marcuse (1973a). Mészáros (2015, p.17) sugere transformação quando há “o estabelecimento prático de um modo qualitativamente diferente de intercâmbio social. Uma forma de intercâmbio em que as células constitutivas ou os microcosmos do metabolismo social possam realmente ser coerentes em um todo historicamente sustentável”.

Numa sociedade de capitalismo tardio como a nossa, a transformação social atinge os seus fundamentos, que, na lição de Lima (2009), correspondem à mercadorização das relações humanas e, no dizer de Mészáros (2015), ao Estado; o capital, conforme preceituado por Marx (1998), e suas duas categorias: a alienação (MARCUSE, 1969c) e a propriedade privada (MARX; ENGELS, 2006), e a religião (TONET, 2005; IASI, 2007).

Transformação difere, essencialmente, de mudança social. Esta imprime alterações significativas nas relações interpessoais e na estrutura da sociedade, porém preserva os elementos básicos acima citados. Quase sempre as mudanças correspondem ao rearranjo do capital em busca de novos nichos de acumulação, certamente entremeados de alguma distribuição para causar a impressão de que “as coisas estão mudando para melhor”.

Decerto, a ideia de mudança encontra adeptos, justamente porque advém da classe dominante, apoiada pelos sistemas de comunicação de larga escala, embora este formato não seja monolítico, impermeável, pois é na sua contextura que se processa a transformação. As mudanças impressas na sociedade advém dela mesma, de prestações estatais e de organismos nacionais e internacionais compromissados com o redirecionamento das relações humanas, tornando-as mais humanizadas. Por outro lado, a transformação social é resultado da ação de determinados seres humanos, historicamente desumanizados pelo trabalho alienado. Sua efetividade é consequência da práxis revolucionária, tema detalhado adiante, na seção 4.

Arendt (2011, p.72) e Silva (2015, p.255) entendem ser o conceito revolução de origem astronômica, constante da obra *De revolutionibus orbium coelestium*, de Copérnico, publicada em 1543. Do campo da astronomia, o referido termo adentrou no âmbito social para exprimir as lutas dos trabalhadores com vistas a transformar, de maneira radical, a realidade social.

Para Arendt (2011, p.49), “a questão social começou a desempenhar um papel revolucionário somente quando os homens, na era moderna e não antes, começaram a duvidar de que a pobreza fosse inerente à condição humana”. Aos poucos, então, o conceito revolução vai assumindo uma postura de transformação social e alcança sua definição completa no século XIX, com os estudos de Marx e Engels. Para Arcary (2006, p.157), “revolução veio significar o processo de transformação social em que se dá a transição do capitalismo para o socialismo”.

Neste enfoque, a prerrogativa revolucionária é de competência da classe trabalhadora, consciente da necessidade de ruptura das imposições determinantes do sistema capitalista. Marx (2010) coloca no centro de suas reflexões críticas a urgência da revolução como técnica necessária de superação do modo de produção vigente, âmbito de desumanidade, e, no seu lugar, a implementação de outra forma de sociabilidade, certamente humana, dada a elevada tomada de consciência para efetivá-la.

Trata-se de ato político geral, universal, com alma social. Nessa esteira, Fernandes (2018) corrobora com a tese marxiana da luta de classes, sendo a revolução, desse modo, empenho da classe trabalhadora contra a classe burguesa. O mesmo autor ensina que a revolução propõe tanto a extinção do modo de produção capitalista quanto a construção de uma sociedade socialista.

Por ser a revolução uma soma de atos contrários ao *status quo*, ela exige, como enfatiza Fernandes (2018), a explosão de guerra civil, com o objetivo de derrubar violentamente a burguesia e estabelecer a democracia do proletariado.

Quando a guerra civil se torna aberta, a transformação revolucionária se equaciona contra a ordem, envolvendo primeiro a conquista do poder e, mais tarde, a desagregação da antiga sociedade e a formação de uma sociedade sem classes, destituída de dominação do homem pelo homem e de elemento político (portanto, de uma ordem sem sociedade civil e sem Estado). (FERNANDES, 2018, p.30).

Depreende-se do que foi dito que o processo revolucionário visa, enfim, à implementação de uma sociabilidade diversa da existente, por isso é um “atentado” contra a propriedade privada burguesa, o trabalho assalariado, o Estado e o capital. Sua dinâmica destrói o sistema atual e sobre seus escombros firma-se o trabalho livre associado. Marcuse (1969c, p.262), ao comentar o processo inerente à transformação capitalista, enfatiza: “sua transformação requer uma revolução universal, isto é, uma revolução que revogue a totalidade das condições dominantes, e, em segundo lugar, substitua por uma nova ordem universal”.

Essa nova ordem social universal, conscientemente construída, consubstancia-se na extinção da propriedade privada burguesa, na extinção da mercadorização das relações humanas, no fenecimento do Estado e no aniquilamento da alienação. É de se notar, porém, conforme lição de Anderson (1986), que, a contar da Guerra Fria e da sovietação da Europa Oriental, o ideário revolucionário foi, aos poucos, murchando.

Marcuse (1968, p.195) vê, nesse tempo histórico, imensa dificuldade de “a civilização gerar livremente a liberdade”, porque, como explicita o citado filósofo, “a não-liberdade se tornou parte integrante da engrenagem mental”, coibindo quaisquer tentativas de emancipação pela via revolucionária. Em outra passagem, mas na mesma linha de raciocínio, Marcuse (1973a) apresenta diversos fatores inviabilizadores de transformação e cita: a instituição de necessidades repressivas superimpostas, combinadas com necessidades falsas, a aceitação consciente do interesse social



predominante como lei suprema e o reconhecimento das criaturas nas mercadorias adquiridas.

A contenção da perspectiva revolucionária abriu, segundo Marcuse (1983), outras vias contrárias ao sistema, por ele denominadas Nova Esquerda e firmadas em diversos movimentos sociais juvenis, de negros, de mulheres, movimentações rebeldes da América do Sul, intelectuais rebeldes e práticas educativas críticas, além de outros movimentos que agem na contramão da formação socioeconômica prevalecente.

Algum ou alguns desses movimentos podem conduzir suas lutas à forma radical e seus membros virem a assumir o posto de sujeito revolucionário e, por consequência, instaurar a transformação social qualitativa. Nesse sentido, Marcuse (1983, p.89) diz que:

Não é possível predeterminar qual das diferentes tendências, grupos ou estratos de classe se radicalizará no futuro, também sua consciência, e quem assim se tornará a vanguarda, não é possível fazê-lo, em décimos, simplesmente utilizando categorias pré-existentes, fabricadas como “alunos”, “nova classe operária”, “classe operária”, assim mesmo, sem reflexão. Isso é algo que vai se manifestar de forma completamente diferente nos diferentes países, de acordo com o desenvolvimento vivido pelo capitalismo.

Para Marcuse, então, há diversos segmentos sociais comprometidos com o processo de transformação social qualitativa e até com mudanças significativas. No entanto, inexistente contemporaneamente um segmento de vanguarda em condições históricas concretas de pôr em prática esse desiderato.

Nesse caso, poder-se-ia dizer que a emancipação se tornou inviável? Certamente que não, pois a possibilidade da sua implementação decorre, como foi dito acima, de uma forma nova de revolução, composta, basicamente, seguindo a lição de Marcuse (1983, p.60), “por grupos minoritários, situados fora ou à margem do processo material de produção”. Esses agrupamentos humanos, organizados em movimentos sociais, estão espalhados nos mais diversos países e com bandeiras de luta diversificadas.

Em todo caso, está em aberto o espaço de vanguarda do sujeito revolucionário, cujo preenchimento se dará pela radicalização de algum ou alguns segmento(s) social(is) frente ao capital. É do nosso entendimento que os quilombolas tenham assumido, historicamente, uma postura de destaque nesse contexto, tanto porque são a expressão de luta por transformação no âmbito da sociedade brasileira desde os albos da escravidão, mantendo significativa expressão em meio aos afrodescendentes, quanto porque podem rememorar suas ancestralidades africanas consubstanciadas na prática da

quilombagem, entendida como ação revolucionária, como será visto nos seus pormenores, a seguir.

## **2.7 A quilombagem como signo de transformação**

O conceito quilombagem obtém a devida clareza à medida que esse fenômeno é contextualizado no espaço histórico-social da escravidão negra, iniciada em terras brasileiras nas duas primeiras décadas do século XVI, com o propósito de servir à realização dos mais variados trabalhos no campo e na casa-grande, com destaque para o cultivo da monocultura da cana e a produção de açúcar.

Gorender (2016) entende ter sido a escravidão moderna, devido às suas peculiaridades, um modo de produção diverso do modo de produção antigo e feudal, este último ainda em voga na Europa daquela época. Para o citado autor, o escravo é classificado sob duas perspectivas: como propriedade e como coisa. Como propriedade, foi privado de sua própria vontade, pois pertencia exclusivamente ao senhor; como coisa, embora gente, foi destituído de sua humanidade e, tal qual uma peça, passou a compor o maquinário da produção.

O escravismo concorreu para o enriquecimento da Europa, notadamente da Inglaterra, para onde foram canalizados o ouro e os metais preciosos arrancados das minas. Desse modo, o desenvolvimento das forças produtivas capitaneadas pelo contínuo aprimoramento do comércio implodiu o sistema feudal e, sobre seus escombros, fez surgir, em processo contínuo e firme, o modo de produção capitalista.

A escravidão moderna foi uma das importantes molas propulsoras desse novo modo de produção, conforme ensinamento de Williams (2012) e Moura (2020b), quando devidamente maduro, concorreu positivamente para a extinção do escravismo, visto que as movimentações do capital exigiam a composição do trabalho livre e assalariado.

A rebeldia de negros e de negras escravizados foi uma constante durante todo o período escravista, que vai da lentidão na realização dos trabalhos ou tarefas, demonstração de imperícia, preguiça, indolência, quebra de máquinas e instrumentos laborais, suicídio e fugas das fazendas para a formação de quilombos. Para Moura (2020b, p.392),

O quilombola era o elemento que, como sujeito do próprio regime escravocrata, negava-o material e socialmente, solapando o tipo de trabalho que existia e dinamizada a estratificação social existente. Ao fazer isto, sem

conscientização embora, criava as premissas para a projeção de um regime novo no qual o trabalho seria exercido pelo homem livre e que não era mais simples mercadoria, mas vendedor de uma: sua força de trabalho.

Percebemos a existência de dois elementos básicos presentes na sociedade brasileira durante o escravismo e contemporaneamente. Tratam-se da luta de classes e do fator raça com seus desdobramentos: racismo e discriminação. A categoria raça, segundo Munanga (2020), é fundamental para gerar um entendimento claro da dinâmica da nossa sociedade, e d'Adesky (2018) diz que ela importa para a obtenção de políticas públicas reparadoras.

Classe social, categoria básica do modo de produção capitalista, perpassa todas as sociedades de todos os tempos. Por isso, Marx e Engels (2006, p.45) enunciam:

A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta.

A luta de classes é a expressão cabal de uma radical oposição dos segmentos humanos explorados e explorador. Esse dado conduz os segmentos sociais marginalizados a vivenciar contínuos e ininterruptos conflito e confronto com a sobreposição de poucos sobre a maioria.

De fato, senhores e quilombolas estiveram em polos sociais radicalmente opostos. À medida que os senhores impuseram duras penas aos escravos para “norteá-los à escravidão”, estes se aquilombaram, com o objetivo certo de viver livres.

O quilombola, homem ou mulher, impôs ao escravismo colonial a sua própria libertação. Tornou-se, desse modo, o outro, que por força de suas condições e rebeldia denunciou a escravidão ao tempo em que criou focos de liberdade para si e para quem a ele recorresse.

Somente como pessoa livre o quilombola pôde praticar e desenvolver a quilombagem, conceituada por Moura (2001, p.112) como “um processo social contínuo de protesto que se desenvolve dentro da estrutura escravista, solapando-a histórica, econômica, étnica e socialmente a partir de seu centro, isto é, a produção”.

A quilombagem, para o citado autor, assume as seguintes características: 1) resistência revolucionária (MOURA, 2001, p.108); 2) processo permanente e radical entre aquelas forças que impulsionaram o dinamismo social na direção da negação do

trabalho escravo (idem, p.109); 3) vista como expressão da luta de classes (idem, p.111); 4) assume caráter de totalidade, ao articular o particular ao geral; 5) constrói um modelo paralelo de sociabilidade substancialmente livre (idem, p.113).

Essa atitude ultrapassa o âmbito do território brasileiro e resvala internacionalmente, tanto que Moura (2020a, p.95-127) descreveu a internacionalização da quilombagem quanto pelo fato de um evento singular adquirir, pela força de sua radicalidade, expressão universal. Marx (2010) identificou uma situação de rebeldia local, ocorrida na província alemã da Silésia, que, dada a sua radicalidade, tornou-se universal.

A radicalidade, portanto, vai à raiz e desnuda o ponto nevrálgico do sistema, problematizando-o. Assim também a quilombagem, devido à sua radicalidade, problematiza a forma de produção, distribuição e consumo de bens no escravismo moderno praticado em terras brasileiras e, por consequência, alcança a formação socioeconômica capitalista na sua globalidade.

A quilombagem se fez presente desde a chegada dos primeiros africanos e africanas ao Brasil. Formatada enquanto ideário, dinamizou as ações de Zumbi contra o escravismo e outras ações posteriores, a exemplo da Inconfidência Baiana; da revolta de escravos dos engenhos do Recife, liderada por Emiliano Mandurucu; do motim de Pedroso e as lutas rebeldes da vila de Laranjeiras, no Estado de Sergipe. Além disso, recebeu influências da Revolução Francesa e das lutas de libertação haitianas e incentivou a articulação dos diaspóricos com outros segmentos sociais desumanizados.

Moura (2020a, p.43) informa que “desde o século XVI a quilombagem é registrada e vai até as vésperas da Abolição”. Essa tese é, posteriormente, reafirmada pelo citado autor (2001, p.112) nos seguintes termos: “Desta forma, a quilombagem não é o suceder de quilombos isolados, com uma história atomizada e particular de cada um, mas um *continuum* que só termina com a abolição do sistema escravista colonial”.

No entanto, na apresentação da obra supracitada, Moura não mais advoga a extinção da quilombagem com a chegada da abolição, mas vê-la presente contemporaneamente, sendo atualizada por meio das lutas por direito à terra e à identidade étnica.

Os autores ao abordarem o problema das terras dos remanescentes de quilombos, demonstram como a quilombagem ainda é um processo em curso: não é um problema do passado, mas está inserido no contexto da problemática social e de identidade étnica atual. A quilombagem como processo sociológico ainda é uma vertente dinâmica no Brasil. Os remanescentes dos quilombos são uma continuidade viva das lutas que os

escravos rebeldes detonaram durante o transcurso da escravidão. (MOURA, 2001, p.8).

Portanto, a quilombagem não é um ideário encerrado no passado. Trata-se de uma disposição vibrante e atual, uma força motivadora de ações, certamente contrárias ao modelo socioeconômico preponderante, com seus instrumentos excludentes: o racismo, a discriminação e a invisibilidade social. Sua presença é marcante, visto que expressa sentimentos ancestrais, transmitidos pela oralidade e revividos através da memória. Jobim<sup>4</sup>, motivado por alguns estudos, valoriza o quilombismo de Abdias do Nascimento e desautoriza a quilombagem, salientando sua extinção às vésperas da abolição. O citado autor descreve seu pensamento com as seguintes palavras:

Ademais, o que se sustenta aqui é o fato de que o Direito brasileiro ainda se atém a um conceito de quilombo que se aproxima de quilombagem, de Clóvis Moura, quando deveria estender sua compreensão sobre essas comunidades para uma perspectiva de quilombismo, de Abdias Nascimento, por ser esta muito mais abrangente, dinâmica e atual. (NASCIMENTO, 2022, p.211).

O quilombismo é um projeto de nação; é, segundo Nascimento (1980, p.272), “a raça negra no poder”, portanto, diverso da quilombagem, que é uma postura revolucionária, um ideário direcionado à construção de uma nova sociabilidade. Toma de Zumbi apenas o ideário, a disposição de luta, suas qualidades ancestrais de resistência e de enfrentamento às adversidades. Noutras palavras, a quilombagem é uma força, uma energia ancestral, presente nos diaspóricos quilombolas, inspirada na ideia de uma sociedade livre. Seus adversários não são os brancos, somente porque são brancos ou outros, são justamente quem se põe contra a liberdade e a dignidade humana, inclusive negros.

A quilombagem não define previamente como será a sociedade, apenas indica quais serão as suas características. Sua efetividade se beneficia de todos e todas que se

---

<sup>4</sup> A análise da quilombagem do professor Dr. Marcelo Barros Jobim fundamenta-se nas seguintes obras: *Os quilombos e a rebelião negra* (5.ed, 1986); *Quilombos: resistência ao escravismo* (3.ed.,1993) e *Rebeliões da Senzala* (1981). Nestas obras, de fato, Clóvis Moura reafirmou a extinção da quilombagem às vésperas da abolição. Mas, não sei por que, o Dr. Jobim não percorreu a obra *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*, publicada pela Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal) em 2001. É nesta obra que Moura modifica seu pensamento para aceitar a atualidade da quilombagem, conforme escreve na introdução. O autor ainda descreve a quilombagem como sendo uma postura revolucionária. *O quilombismo*, de Abdias do Nascimento, tem o permissivo de ser muitas coisas, dentre outras, “[...] um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado na República dos Palmares” (NASCIMENTO, 1980, p.276). O citado autor, na mesma obra, à página 273, sugere que os afro-brasileiros aprendam a língua Swahili e, à página 265, pareceu-nos identificar o elemento branco como inimigo do negro. Diante dessas incertezas e em atendimento aos objetivos da nossa pesquisa, aceitamos como certa e atual a quilombagem, especialmente porque não gera confusões interpretativas e, adequadamente, aproxima-se do conceito de revolução expresso por Marcuse.

voltam para o Sul metafórico e, por conseguinte, aproxima-se e articula-se com as lutas operárias, indígenas, de mulheres e outros mais. Os praticantes da quilombagem não se tornam, só por isso, sujeitos históricos revolucionários nos sujeitos para si, apenas indicam outro horizonte diverso do vigente, certamente utópico no sentido marcuseano.

Desse modo, então, a quilombagem faz-se presente, atualmente, nas movimentações reivindicatórias e de resistência dos afro-brasileiros em geral e também está presente no âmbito da educação escolar quilombola, desde o percurso de sua formação até a sua efetividade no ambiente escolar. Faz-se presente, do mesmo modo, nos movimentos sociais negros e em outros movimentos contrários ao *status quo*. Dito isso, passemos à próxima subseção, em que veremos a presença da quilombagem na educação escolar quilombola.

## **2.8 A presença da quilombagem na educação escolar quilombola**

A população afro-brasileira, historicamente privada de escolarização, não deixou, porém, de reivindicá-la. Tanto porque a escolarização contribui com a formalização de projetos emancipatórios como também possibilita apreender cientificamente as narrativas sobre as formações sociais e contribui com o processo de desmonte da reprodução da dominação.

Pelo fato de os quilombolas terem constituído uma sociabilidade livre em meio à escravidão, receberam em dobro perseguições, destruição e invisibilidade. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que obtiveram visibilidade social como portadores de direito à demarcação de seus territórios, com o acréscimo de outros direitos, com destaque para a educação escolar quilombola, a partir de 2010.

A citada modalidade de educação retoma o histórico de luta dos afro-brasileiros em geral e dos quilombolas, em particular. Repõe, no âmbito da valorização, suas práticas culturais, especificamente religiosas, alimentares, de trato e manejo da terra, relações sociais comunitárias e de parentesco, além do que rememora as lutas de seus antepassados e antepassadas quilombolas, impulsionados pela vontade de viver livres, fato, por si só, denunciador do modelo escravista e de suas consequências desumanizadoras.

A rebeldia quilombola perpassa toda a história da sociedade brasileira. Por isso, a educação escolar quilombola, destacadamente suas características básicas, que serão estudadas na seção 5, apresenta em pormenores a proposição da transformação social, advinda do ideário da quilombagem, atualmente revivida através de memória,

ancestralidade, resistência e religiosidade, que, por sua vez, coadunam-se aos projetos revolucionários, manejados contemporaneamente pelos movimentos sociais.

Vislumbramos a educação escolar quilombola intercortada pela ação da quilombagem, pois sua formação estrutural resultou da reação de diversos indivíduos, homens e mulheres comprometidos com o processo de transformação social e que, motivados pela aprovação da Lei nº 10.639/2003, decidiram exigir do Estado brasileiro a inclusão no sistema de ensino nacional de mais uma modalidade de educação para atender aos quilombolas enquanto segmento social historicamente invisibilizado e privado das políticas educacionais estatais.

Desse modo, podemos dizer que a modalidade de educação em apreço não foi uma concessão espontânea do Estado brasileiro. Sua elaboração contou com as movimentações de determinados indivíduos, impulsionados pela quilombagem, a agir para a consecução desse desiderato, haja vista terem como premissas motivadoras a ancestralidade afro, a resistência e a memória histórica.

A educação escolar quilombola introduz determinados aspectos no cenário da educação nacional que têm sido pouco trabalhados, a exemplo da história de África e dos africanos e das lutas dos afro-brasileiros para a construção da sociedade nacional. Tonet (2005) indicou sugestões para a boa funcionalidade da educação numa outra situação, mas, dada a sua imensa importância, transportamo-la para a educação escolar quilombola. Sendo assim, os professores e professoras de estudantes quilombolas necessitam formalizar: 1) conhecimento sólido e profundo da natureza do fim que se pretende atingir; 2) apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real; 3) conhecimento específico da natureza do campo específico da educação; 4) domínio de conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, e 5) que a prática educativa esteja articulada com as lutas desenvolvidas pelos agrupamentos humanos subalternizados, considerando, especialmente, a população afro-brasileira e quilombola.

Esses cinco pontos não constituem um receituário, mas apenas uma preciosa sugestão, por meio de que a prática professoral parece ficar melhor aparelhada para implementar a educação escolar quilombola em escolas situadas em territórios quilombolas e naquelas receptoras de estudantes quilombolas.

Outro elemento de grande importância que combina com a prática educativa de estudantes quilombolas é a consciência crítica frente à formação histórica do povo brasileiro, que permite introduzir, nas matrizes curriculares e nos conteúdos das aulas, a história e as lutas de segmentos sociais marginalizados, a exemplo de quilombolas,

povos indígenas, povos da floresta, população LGBTQIA+, mulheres, sem-terra e tantos outros espalhados pelo território nacional.

É de se considerar que esses agrupamentos humanos buscam, continuamente, reconhecimento, justiça social e dignidade humana e os quilombolas encontram na educação escolar quilombola os meios necessários de consecução desse objetivo, ultrapassando o campo formal próprio da sociedade capitalista e adentrando outro patamar de sociabilidade, consubstanciado na utopia marcuseana.



### 3 CONCEPÇÕES DE EMANCIPAÇÃO: ILUMINISTA, POLÍTICA E HUMANA

O iluminismo foi um movimento histórico-filosófico ocorrido na Europa, durante o século XVIII, tendo a França, a Inglaterra e a Alemanha como seus epicentros, e depois se espalhou pelos demais países europeus. Padovani e Castagnola (1978, p.337) marcam o seu início para fins do século XVII, precisamente 1688, ano da Revolução Gloriosa, ocorrida na Inglaterra, e seu término em 1789, no século XVIII, ano-início da Revolução Francesa.

Iluminismo e esclarecimento são sinônimos. Ambos contêm idêntico significado de “o século das luzes” ou ilustração e, no dizer de Somet (2016, p.82), “século farol da civilização europeia”.

Menezes (2014), por diversas vezes, reportou-se ao século das luzes, servindo-se indistintamente dos termos iluminismo, esclarecimento ou ilustração, decerto por considerá-los recorrentes na literatura nacional e expressões de idêntico significado.

De fato, o esclarecimento pode ser obtido mediante a educação escolar. Por isso, Santana e Giraffa (2018) interpuseram a pergunta seguinte: “ainda há sentido em indagar ‘o que é o Esclarecimento’ hoje, em pleno Século XXI?”. Na continuidade do texto, ambas respondem positivamente à questão levantada e relacionam o projeto do iluminismo com a Educação a Distância (EaD). Nesse diapasão, Pinker (2018) atesta a pujança do iluminismo na atualidade. Menezes (2014), por sua vez, ao discorrer sobre emancipação, evoca o citado movimento.

A ilustração, enquanto movimento histórico-filosófico, tanto é atual quanto tem imensa importância para os seres humanos. Sua aquisição ocorre por diversas maneiras, sendo a mais destacada a escolarização, pois o indivíduo esclarecido aparenta ter mais possibilidades de compreender o mundo da vida e de autodeterminar-se.

O esclarecimento tomou a razão por fundamento. Os filósofos, seus propugnadores, deixaram-se guiar por ela em suas existências. À vista disso, o progresso das elaborações científicas, pseudocientíficas e a percepção antropológica ou humanista obtiveram impressionantes resultados. Tais movimentações ultrapassaram o ambiente europeu e assumiram caráter universal. Para Cassirer (1992, p.22), “a ‘razão’ é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações”.

Trata-se, obviamente, do século das luzes. No mesmo sentido, Kant (1993, p.32) informa: “a razão é a região das verdades eternas”. Por isso, o século XVIII esteve impregnado de fé na unidade e imutabilidade da razão, sendo esta universal e idêntica

para todo indivíduo pensante, para toda nação, toda época e toda cultura, conforme se depreende do pensamento kantiano.

### **3.1 Emancipação iluminista**

A racionalidade iluminista, coroada pelos princípios da Revolução Francesa – igualdade, fraternidade e liberdade –, teorizou favoravelmente sobre o escravismo, deixando em aberto o permissivo para a crítica, formalizada, dentre outros, por Horkheimer (2002) ao perceber que, durante a época iluminista, perdurou a razão subjetiva. Para ele (2002, p.23), a razão “jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social”, apesar de ser tida como uma entidade, uma “espécie de poder espiritual que vivia em cada homem” (idem).

A razão subjetiva influenciou as pesquisas científicas sob o crivo do método indutivo e da matematização da existência humana, passando a definir o conhecimento válido. Neste universo de produção científica lapidada pela razão, surgiram, como diz Somet (2016, p.82), “as teorias racistas depreciadoras da África e dos indivíduos de cor negra espalhados pelo mundo”.

#### **3.1.1 Humanismo: horizontes histórico-epistemológicos**

O iluminismo foi uma espécie peculiar de humanismo, que corresponde a uma predisposição sociocultural, subjetiva, condicionante das maneiras de ver o mundo da vida, presente nele os seres humanos e com eles relacionar-se, enaltecendo determinados aspectos, as experiências passadas, o meio cultural, valores, princípios e religião, além de outros fatores marcantes da vida numa sociedade específica.

A racionalidade construída no iluminismo, segundo Marcuse (1969c), teve por fundamento o processo econômico, manejado pela burguesia em ascensão, que se consolidou enquanto classe social em torno do liberalismo, caracterizado essencialmente pelo “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”.

O ideário do esclarecimento foi motivado pela razão subjetiva, com certo prejuízo para a razão objetiva. Por isso, a produção científica e a antropologia contribuíram imensamente para o estabelecimento da sociabilidade conformada em valores, princípios e gostos da burguesia ascendente, permitindo que a universalização sobrepujasse as distinções.

No geral, como ensina Marcuse (1969c, p.18), “a razão é uma força histórica objetiva, em condições de orientar os indivíduos no tocante à produção de conhecimentos válidos, e ainda reordenar as relações sociais sob o crivo da humanização”. Esse tipo de razão foi, durante o século da ilustração, substituído pela razão subjetiva, como já foi dito. Daí em diante, a ciência abriu-se em duas vertentes: i) firmada na objetividade do objeto, cujos resultados beneficiaram a humanidade como um todo; ii) propensa a desenvolver uma pseudociência, fomentadora da leitura e compreensão do mundo da vida a partir de princípios, normas e valores exclusivamente ocidentais ou europeus, em prejuízo de outros povos, a exemplo dos africanos e dos afrodiáspóricos, que experienciam valores culturais diversos, baseados em aspectos ancestrais, orais e memoriais, além de outros.

### 3.1.2 A *aufklärung*: concepções e implicações

Por ser muito ampla a discussão do tema iluminismo e para não incorrerem no risco de nos afastar dos objetivos deste estudo, resolvemos nos concentrar em proceder uma visão geral apenas do iluminismo alemão.

Na cadeia das reflexões filosóficas, a teorização sobre o *aufklärung* chegou após sua ocorrência em outros países europeus, especialmente Inglaterra e França. Mas foi capaz o bastante para dar nome ao fenômeno e detectar sua expansão, concentrando em si o conjunto de informações produzidas nos outros países.

Na “nota preliminar do tradutor” da obra *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985), o conceito esclarecimento é tomado como sinônimo de *aufklärung*:

É bom que se note, antes de mais nada, que *aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa *esclarecimento* [...]. Neste sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, política, sexuais, etc.). (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.7) [grifo dos autores].

Portanto, o esclarecimento da tendência alemã teve em Kant um dos seus maiores expoentes, passando este à história como o pai do iluminismo alemão. Marcuse recebeu influências kantianas, sendo, por isso, acusado por Mészáros de ter se afastado da trilha aberta por Marx e de que seu pensamento estaria destituído de força emancipatória. Os detalhes encontram-se adiante, na seção 4 desta tese.

Kant tornou-se professor da Universidade de Königsberg e assumiu a cadeira de antropologia até se aposentar, em 1796. As aulas eram ofertadas nos semestres de inverno e estenderam-se por 24 semestres. Quanto ao esclarecimento, escreveu ele: “Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?”, que se entrecruza, na visão de diversos autores com elementos voltados à formação humana, com a demonstração de que a aquisição do esclarecimento é atitude individual de significação universal, porque se volta para a espécie humana no seu caminhar pela história.

Kant (2004, p.1) conceitua a *aufklärung* como sendo “a saída do homem da minoridade”, entendida como “a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento”. O próprio indivíduo é o responsável direto por permanecer ou não no estado de minoridade. Sua permanência decorre de dois fatores plenamente subjetivos: covardia e preguiça, pois, segundo o próprio Kant (2004, p.1), já foram “libertos de há muito pela natureza de toda tutela alheia”. Nesse contexto, o renomado filósofo elabora a divisa do iluminismo com os dizeres seguintes: “tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento”.

Kant critica os tutores, porque eles contribuem para a manutenção de parte dos seres humanos no estado de minoridade. Para o autor, para efetivar esse intento, eles criam embaraços e impõem medo aos candidatos à maioridade. Com essa ação depreciativa, colaboram para o processo de perpetuação da minoridade e suas consequências.

É evidente que a obtenção da maioridade faz-se através do esclarecimento, conseguido por diversos meios, sobretudo pela educação, que tem a importante função, segundo Kant (1999, p.15), de “tornar o homem num verdadeiro homem”.

O problema da educação equivale ao problema do aprimoramento humano na direção de sua perfeição como homem – não pode se esquivar do problema da autonomização do sujeito, da formação do indivíduo, no sentido de o incentivar à vivência da sabedoria verdadeira: a educação, afinal, deve cuidar da promoção do “lema do Esclarecimento”, do “sapere aude!” ou, o que é o mesmo, do “aprender a pensar por si mesmo”, de sua “autonomização”. (LIMA FILHO, 2019, p.73).

O lema do esclarecimento – “ouse conhecer” – está disponibilizado para todos e todas. Assume, conforme predisposição kantiana, caráter universal. Sua efetividade, porém, está a depender do uso corrente da liberdade, que se perfaz no uso público da razão. Quem é bastante competente para fazer uso público da razão e como tal está em condições, conforme Kant (2004, p.3), de “difundir o esclarecimento entre os homens?”.

Nesse ponto, a universalização kantiana prende-se ao local, ao concreto, ao homem aristocrata burguês.

Por isso, ele responde que compete somente ao sábio e ao funcionário (o oficial), na competência de sábio, fazer uso público da razão, utilizando-se de escritos para “o conjunto do público que lê”. Quanto ao uso privado da razão, conforme preceituado por Kant (2004, p.3), acomete os indivíduos com o permissivo apenas de obedecer,

[...] que se é autorizado a fazer uso de sua razão em um certo posto civil ou em uma função da qual somos encarregados. Ora muitas tarefas que concorrem ao interesse da coletividade necessitam de um certo mecanismo, obrigando certos elementos da comunidade a se comportar passivamente, a fim de que graças a uma unanimidade artificial, sejam dirigidos pelo governo a fins públicos [...]. Neste caso, com certeza, não é permitido argumentar. Deve-se apenas obedecer.

Marcuse (1969c, p.23), à medida que comenta o pensamento do filósofo Hegel, traça, em linhas gerais, o perfil da sociedade alemã de fins do século XVIII nestes termos: “[n]a última década do século XVIII, a Alemanha não era mais um Estado”; estava dividida em aproximadamente 300 territórios e era governada por déspotas, dentre tantos, o esclarecido Frederico, a quem Kant faz obsequiosos encômios. “A servidão ainda predominava, e o camponês nada mais era que uma besta de carga”.

Então, o público que lia restringia-se a pequenos agrupamentos humanos aristocráticos e alguns burgueses, para quem Kant enaltecia o século do déspota Frederico, que permitia o uso livre da consciência religiosa sem abrir mão da submissão e da obediência. Daí, o chavão kantiano (2004, p.3), “raciocinai o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedeci”.

A progressão sistemática do pensamento kantiano é subjetiva e universal. Enquanto subjetiva, descreve o mundo da vida aprioristicamente, e por conceder à sua filosofia fins morais, visto ser desse modo, segundo ele, que os indivíduos podem ser humanizados, insiste no esclarecimento como a condição de uma atitude a depender exclusivamente do indivíduo. Nesse sentido, Nahra (2015, p.20) comenta: “enquanto indivíduos tudo o que podemos fazer é agir moralmente e nos aprimorar moralmente, contribuindo assim para o aprimoramento moral da espécie”.

A dimensão de universalidade do pensamento de Kant vislumbra-se no princípio do agir bem, pois o bem é um valor que perpassa as fronteiras dos mais diversos povos e alcança todos os indivíduos membros da espécie humana onde quer que eles se encontrem. No entanto, esse princípio esconde diversos aspectos tratados pelo filósofo e

presentes na sua visão antropológica. Assim, o princípio universal é a ressignificação forçada da visão localizada do homem europeu.

O progresso das luzes, no século XVIII, foi motivado, dentre outras coisas, pelo acúmulo de riquezas oriundas da venda de pessoas para serem escravizadas e da produção de bens conseguida com a própria escravidão, como descreve Williams (2012).

O acúmulo de riquezas suscitou o ócio e o europeu passou a usufruir de condições adequadas para refletir sobre o mundo da vida e sobre si mesmo. Essas reflexões concluíram pela igualdade natural e legal de todos os homens e mulheres e pela existência de raças humanas.

Esses dois itinerários civilizatórios são constitutivos fundamentais dos estratos formadores do liberalismo econômico, sob a tutela da classe burguesa. Quer dizer, a burguesia impôs, revolucionariamente, à sociedade europeia princípios, normas e valores que passaram a entreter o exercício do filosofar do século das luzes, e tanto Kant quanto Hegel assumiram essa postura.

A ilustração colocou para si mesma uma aporia: se, por um lado, enalteceu a igualdade de todos os seres humanos, substantivada na Bill of Rights, de 1787, e na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, por outro, compactuou com a permanência da escravidão de africanos e africanas, inferiorizados cultural e identitariamente.

De qualquer modo, fundava uma concepção antropológica, cujas bases foram lançadas por Kant especificamente nos textos: *Das diferentes raças humanas* (2010) e em *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime: ensaio sobre as doenças mentais* (1993). Pinker (2018) apresenta-nos a sugestiva ideia de que o iluminismo (novo iluminismo) favoreceu o processo de extinção da escravidão, como também de outras barbáries. Na contramão de Pinker, vale ressaltar a tese de Somet (2016, p.82), traduzida enfaticamente na seguinte expressão: “De início, precisemos que é neste século farol da civilização europeia que aparecem as teorias racistas fundadas na expertise científica”.

Com vista nisso, as causas motivadoras da extinção da escravidão devem ser buscadas no âmbito das relações sociais, marcadamente econômicas, quando, no século XIX, o capitalismo assumiu o aparato de maduro e estendeu-se mundialmente, forçando os países a se digladiarem sob o crivo de uma concorrência racionalizada e voltada à obtenção de novos mercados para despachar seus produtos, a exemplo dos ingleses. Sobre esse período, Williams (2012, p.188) preceitua com bastante lucidez:

As revoluções na América Latina abriram uma vasta perspectiva para o comércio britânico, uma vez derrubadas as barreiras do mercantilismo espanhol, enquanto a antiga aliança entre a Inglaterra e Portugal lhe garantiu uma posição privilegiada no Brasil. [...] O Brasil respondeu por um vigésimo do total das exportações britânicas em 1821, e por 1/12 em 1823. [...] Os novos governos latino-americanos encontraram banqueiros receptivos nos círculos financeiros ingleses.

A *aufklärung*, tomada no seu sentido universal anunciado por Kant, contribuiu para a formatação de um tipo peculiar de homem, cujo modelo era o homem europeu, ao tempo em que conservou a razão como um valioso veículo regulador da existência dos seres humanos e de aquisição de conhecimentos. Nessa perspectiva, cabe a seguinte pergunta: que tipo de homem sugere o iluminismo? Quais são as suas características? Esse *modus operandi* está fincado no novo modelo de sociabilidade, surgido dos escombros da sociedade medieval. Sua marca é o individualismo, condicionado por uma predisposição de destaque, de sobreposição, de agilidade, como se estivesse concorrendo para alcançar o primeiro lugar em uma competição fictícia. A intencionalidade crescente de lucro torna o mundo da vida num produto vendável. Dá-se, desse modo, a mercadorização das relações sociais, substantivadas por um preço ou valor de troca. Nesse conjunto de movimentações, o homem, na sua individualidade, torna-se portador de direitos, os chamados direitos fundamentais, coordenados e concedidos pelo Estado.

Em cada época histórica, surgem os humanismos. O do século XVIII comunga das características básicas acima citadas. Acrescente-se o fato de que Kant dá sentido moral e universal à sua sugestiva proposta antropológica ou humanista. Por isso, Kant (2004, p.29) enuncia: “todo respeito por uma pessoa na verdade não passa do respeito à lei (lei da retidão, etc.) da qual essa pessoa nos dá o exemplo [...]. Todo o chamado interesse moral consiste simplesmente no respeito à lei”. Ou seja, a lei da consciência, porque, conforme o próprio Kant (2004, p.38) enfatiza: “quando se fala de valor moral, não importam as ações visíveis, mas os princípios íntimos, que não se veem”, e, substantivados no imperativo categórico (Kant, 2004, p.51): “age[m] só segundo a máxima tal que possa ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”.

A substancialidade do discurso iluminista descrito por um dos seus arautos mais ilustres denota o compromisso do século das luzes com uma tipologia humana, qual seja, a europeia, com pretensões de mundialidade, haja vista concentrar, de alguma forma, seu domínio sobre outras regiões da Terra.

De outra parte, a produção científica do século da ilustração é ambivalente. Se, por um lado, impulsionou uma antropológica valorativa do homem, fixada na fruição de direitos: igualdade, liberdade e fraternidade, a considerar os princípios da Revolução Francesa, e nesse invólucro manteve agrupamentos humanos distintos do tipo europeu, numa constante situação de desumanização, fato que depõe contra o estatuto de que “todos os homens são iguais”, até mesmo no campo formal.

Por outro lado, engendrou uma pseudociência embasada na racionalidade subjetiva e emocional, predisposta a arrazoar, de maneira favorável, a sociedade ascendente. Nesse sentido, Gaglietti (2009, p.102) comenta:

Assim, as emoções são um fenômeno próprio do reino animal, e o humano constitui-se no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional consiste nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que os seres humanos constroem na linguagem, para defender ou justificar suas ações. Normalmente, os indivíduos vivenciam os argumentos racionais que utilizam sem fazerem referência às emoções em que estes se fundam, porque não sabem que seus argumentos e todas as suas ações têm um fundamento emocional, e acreditam que tal condição seria uma limitação ao seu poder racional.

A presença do fator psicológico na composição da racionalidade compromete o olhar do observador, que passa a enxergar o mundo da vida de maneira preconceituosa, destituída da energia da crítica. Sua fala “científica” condiz com as vivências sociais do seu tempo e, dada a pretensão de universalidade, esse fator ecoa pelo tempo afora.

As diferenças humanas, conforme receituário kantiano, decorrem da sua classificação em raças, que, para Kant (2010, p.13), são quatro. “1) a raça dos brancos, 2) a raça negra, 3) a raça huna (mongolóide ou calmuca), e 4) a raça hindu ou indiana. Eu acrescento ainda à primeira raça, que tem seu domicílio mais distinto na Europa, os Mouros (Mauritanos da África)”.

Nessa linha de raciocínio, a descrição kantiana da população negra condiz com outros estudos que precederam a época iluminista e nela se ampliaram de maneira crescente. Silva (2009, p.19) diz, *ipsis literis*: “a ideia de raça, tal qual conhecemos hoje, tem no setecentos suas primeiras demarcações, enquanto categoria baseada em conhecimento científico”. Para Somet (2016), tais considerações expressam uma imagem negativa da África e dos africanos. Com isso, justifica-se o tráfico negreiro praticado pelos europeus e, no dizer do citado autor, contribui para a prática da “violência simbólica” contra a população negra. A fala de Kant (1983, p.18) a seguir é bastante significativa:



Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas.

É de se notar que essa visão depreciativa do negro/negra compôs o quadro humanista do século das luzes. Por isso, no mesmo diapasão, Georges Cuvier (1769-1832), citado por Somet (2016, p.83), enfatiza que “os negros da África constituem a mais desagradável das raças humanas, cujas formas se aproximam do que há de mais brutal [...]. As raças de crânio deprimido e comprimido estão condenadas a uma eterna inferioridade”.

Hegel seguiu idêntico itinerário quanto à análise e compreensão hierárquica dos povos. Decerto, o europeu permaneceu no topo e os africanos no último patamar da escala social. Percebeu que a consciência do negro não alcançou nenhuma objetividade firme. E aí cita Deus e a Lei. O negro, para Hegel, corresponde ao homem natural, selvagem e petulante. E conclui o filósofo dizendo nada poder encontrar nesse caráter que possa lembrar um homem.

### **3.1.3 Embates entre o iluminismo e a educação escolar quilombola**

A educação encaminha o indivíduo para o esclarecimento e, a depender de diversas circunstâncias, ele poderá alcançar o *status* de sábio ou erudito. Conseqüentemente, o indivíduo esclarecido suplanta a minoridade e adentra o nível da maioria, situação construída por ele mesmo, podendo ter tido a contribuição da sociedade ou esclarecimento de algum tutor. Porém, nem sempre a disponibilidade de meios é causa determinante de obtenção de esclarecimento, visto caber ao próprio sujeito esforçar-se para obtê-lo.

Kant (1999, p.11) introduz sua obra *Sobre a pedagogia* dizendo que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado com a sua

infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. A ideia central de educação fomentada por Kant e interpretada por Lima Filho (2019) direciona o homem para a vida moral. Se a educação conduz o indivíduo à autonomia, a ser tutelado por si mesmo, essa realidade encontra sua efetividade na vida moral, sem perder de vista a dimensão política.

Essa ideia kantiana de educação se conecta a todo e qualquer projeto educacional contemporâneo, bem como ao brasileiro, estruturado em modalidades e, no caso específico da educação escolar quilombola, presta-se para impulsionar a consecução da autonomia, de vivência social refletida, extrapolando, inclusive, para o campo da consciência crítica.

Apesar disso, a citada modalidade de educação foi direcionada para atender a um público específico, que, como os afro-brasileiros em geral, foi proibido de frequentar a escola, portanto, de obter esclarecimento. Essa proibição adveio do ente estatal de outrora. Portanto, o período compreendido de louvação do iluminismo foi também o período de surgimento das teorias racistas e discriminatórias. Consequentemente, dar-se-ia uma situação insolúvel: definir como campo de luta quilombola um tipo de emancipação formada preconceituosamente.

A emancipação iluminista não constitui o mais alto patamar de humanização, pois, no seu formato, expressou os sentimentos da burguesia, com claras conexões com o modo de produção capitalista, além do fato de se posicionar preconceituosamente contra a África e os africanos, colaborando, desse modo, para a manutenção do trabalho escravo.

Quanto ao humanismo elaborado pelos seus arautos é deveras importante, porque, dentre outras coisas, fundamenta-se no princípio da dignidade humana e na constitucionalidade dos direitos, com a supremacia dos direitos fundamentais e na democracia participativa. Esses elementos fazem que Pinker (2018) enalteça o iluminismo, denominado por ele como novo, com alegações sobre a importância da ciência, do próprio humanismo, mas circundado no contexto do capitalismo.

Vale ressaltar a persistência, atualmente, de produções consideradas científicas sobre as questões raciais. O maior exemplo foi a publicação, em 1994, nos Estados Unidos, do livro *The bell curve*, que, conforme ensinamento de Silva (2009, p.14), “remete ao movimento ilustrado do século XVIII e ao evolucionismo do século XIX”; este último, por sua vez, serviu para justificar a histórica e permanente marca de preconceito e racismo contra a população negra, bem como a colaboração com a

manutenção da formação socioeconômica vigente, firmada na expropriação do trabalho, na destruição ambiental e na alienação.

### **3.2 Emancipação política**

A emancipação política consta da resenha crítica feita por Marx (2009) a dois textos produzidos por Bruno Bauer: *Para a questão judaica* e *A capacidade dos judeus e dos cristãos para se tornarem livres*. Marx confronta a emancipação política à emancipação humana. Bertoldo (2015) e Menezes (2014) dialogam com o citado tipo de emancipação, recorrendo a Marx e a Habermas, respectivamente.

A emancipação política está na ordem do dia, pois é comemorada anualmente pelas cidades brasileiras, no sentido de autonomia ou autogoverno. Diversamente das cidades brasileiras, a emancipação política do nosso interesse efetiva-se mediante a concessão, por parte do Estado, de políticas públicas de inclusão socioeconômica às populações humanas em estado de vulnerabilidade social, que, no caso do nosso estudo, são os afro-quilombolas.

Com a finalidade de dar significado às nossas reflexões, partimos da compreensão de política elaborada por Aristóteles (384-322), que corresponde à técnica de administrar a cidade-estado grega. Para ele, o homem é um animal político, pois lhe é imprescindível que esteja vinculado a uma cidade-estado ou sociedade política. Aristóteles (2005, p.15) entendia que “a natureza impõe ao homem a obrigatoriedade de viver em sociedade e quem dela se afasta pode ser considerado um bruto”. Desse modo, estado e sociedade são inseparáveis e é somente na cidade-estado que homens e mulheres vivenciam a sua cidadania. Mas há, segundo o pensamento aristotélico, determinados seres humanos que, apesar de viverem na cidade-estado, não gozam do direito de cidadania, a exemplo de escravos, mulheres, velhos e estrangeiros. Por conseguinte, a cidadania era exclusiva dos homens possuidores de terras e escravos, que não se submetiam aos rigores de trabalhos manuais.

#### **3.2.1 Estado Democrático de Direito: gênese e desenvolvimento**

O conceito de Estado avançou com o tempo. Se, para Aristóteles, era decorrência da natureza, posteriormente firmou-se como um contrato social. Para Montañó e Duriguetto (2011, p.23), “O Estado seria o produto do contrato social, ou seja, da conjunção de vontades individuais”. Esse conceito de Estado tomou por base os

filósofos Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778).

Até então, Estado e sociedade civil eram teoricamente indiferenciados. Coube a Hegel demonstrar sua separação. Quanto a esse assunto, Montão e Duriguetto (2011, p.31) prelecionam: “Do ponto de vista teórico, Hegel é o primeiro a fixar o conceito de sociedade civil como algo distinto e separado de Estado político, coexistindo com este e não substituindo o estado de natureza”. Seguindo essas reflexões, Vieira (2004, p.41) enfatiza: “a separação entre Estado e sociedade civil é peculiar dos tempos modernos e predomina contemporaneamente”.

De fato, Estado e sociedade civil são dois entes separados, mas substancialmente interligados. Aquele dispõe do poder de polícia e de força normativa suficientes para tecer a padronização das relações de convivência dos seres humanos, concedendo ou não direitos à população humana em geral.

O Estado é, conforme ensinamento de Leal (1998), uma criação do homem e da mulher historicamente situados, com pretensões e valores previamente definidos. Para Montão e Duriguetto (2011, p.35), o Estado “é produto, é consequência, é uma construção de que se vale uma dada sociedade para se organizar como tal”.

Para Weber (2003, p.6), o Estado “é uma comunidade humana que dentro dos limites de determinado território [...] reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física”. E, mais adiante, Weber (2003, p.61) acentua, dizendo que o Estado colabora com a “dominação do homem pelo homem”.

Configurado o Estado nesses termos, vale salientar que sua movimentação é feita por indivíduos historicamente situados, escolhidos mediante a participação intensiva dos agentes econômicos, que concentram em suas mãos as forças produtivas e manejam a cadeia da produção ao consumo.

Quanto ao conceito de cidadania, Buffa (2010) informa-nos que foi aprimorado durante o percurso do século XVIII, na Europa, mas conservou os elementos básicos da filosofia aristotélica, nomeadamente a posse de riquezas e das forças produtivas.

O Estado brasileiro, nos moldes da Constituição Federal de 1988, insurgiu-se contra o regime militar e firmou-se, à semelhança da maioria dos Estados, passando a se chamar Estado Democrático de Direito, em que todos são iguais perante a lei e receptáculos de cidadania, como forma de participação na vida político-administrativa do próprio Estado e com a fruição, por parte de toda a população brasileira, dos direitos constitucionais, dentre outros: direito à saúde, educação, moradia, segurança física e segurança alimentar.

Como diversos indivíduos membros da sociedade nacional vivem em estado de vulnerabilidade social e almejam ser emancipados, o Estado lhes concede a emancipação política mediante a prestação de políticas públicas de inclusão socioeconômica e, quando beneficiados, passam a gozar da cidadania. Esse é o caso dos afro-quilombolas, historicamente privados de todos os direitos e que, a partir da Carta Magna de 1988, passaram a dispor da cidadania concedida, fruto da ação de vários movimentos sociais de negros e de negras.

Posteriormente, com a participação do Brasil na III Conferência Mundial de combate ao racismo, à discriminação, xenofobia e discriminação correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, o Governo brasileiro resolveu pautar a temática afrodescendente e quilombola com fins de incluir esta população no rol dos direitos sociais, recorrendo, nos anos seguintes, à diferenciação para melhor atendê-los. Segundo Carneiro (2002, p.212):

Durban ratificou as conquistas da Conferência Regional das Américas, incorporando vários parágrafos consensuados em Santiago do Chile e tornou o termo “afrodescendente” linguagem consagrada nas Nações Unidas, assim designando um grupo específico de vítimas do racismo e da discriminação. Além disso, reconheceu a urgência de implementação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens sociais de que esse grupo padece, recomendando aos Estados e aos organismos internacionais, entre outras medidas, que elaborem programas voltados para os afrodescendentes e destinem recursos adicionais aos sistemas de saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável e às medidas de controle do meio ambiente, e que promovam a igualdade de oportunidades no emprego, bem como outras iniciativas de ação afirmativa ou positiva.

A Conferência de Durban expressou o modo de pensar da Organização das Nações Unidas (ONU), que visualiza no racismo, na discriminação, na xenofobia e em suas correlatas o signo do empobrecimento e da miséria de parcelas consideráveis de seres humanos. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2011, p.130) esclarece:

Enfatizamos que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas estão intimamente associadas ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e contribuem para a persistência de práticas e atitudes racistas as quais geram mais pobreza.

O Estado brasileiro, motivado por pressões da sociedade civil durante a fase de elaboração da Constituição Federal de 1988, rompeu com a predominância liberal do constitucionalismo pátrio, extinguindo, como ensina Leal (1998, p.149), o

“distanciamento entre a norma e a realidade social” para, enfim, adentrar o novo formato, denominado Estado Democrático de Direito, com a preponderância da legalidade sobre a legitimidade. Nesse modelo, dá-se relevância à lei, que não deve permanecer apenas no campo da normatividade formal. Sua expressão concreta consubstancia-se em influir para proceder à transformação da realidade social.

Assim, o entendimento de cunho liberal que estatuiu a igualdade jurídica foi superado. Agora, na lógica prevalecente da Constituição de 1988, a igualdade de todos perante a lei, segundo Barreto (1996, p.21), “significa, ao mesmo tempo, oportunidades para todos”. Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (1988, p.21) enuncia:

A configuração do Estado democrático de Direito não significa apenas unir formalmente os conceitos de Estado democrático e Estado de Direito. Consiste, na verdade, na criação de um conceito novo, que leve em conta os conceitos dos elementos componentes, mas os supere na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo*. E aí se entremostra a extrema importância do art. 1º da Constituição de 1988, quando afirma que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito, não como mera promessa de organizar o Estado, pois a Constituição aí já o está proclamando e fundando.

A evolução do constitucionalismo pátrio sugere, conforme enunciado por Silva (1988), a imediata prestação material dos direitos legalizados formalmente no arcabouço jurídico nacional. Esse encaminhamento para o social não se iguala às proposições socialistas defendidas pelos marxistas, a exemplo de Marcuse (1973a; 1999b), mas nem por isso perde a sua grande importância, pois tende a ajustar a realidade social a uma nova dinâmica, expressa por Leal (1998, p.170) da seguinte maneira: “a ordem econômica deve assegurar a todos existência digna (art.170, CF/88), enquanto que a ordem social deve visar à realização da justiça social (art.193, CF/88) e à educação, enquanto âmbito de preparo do indivíduo para o exercício da cidadania (art.205, CF/88)”.

Como se vê, o Brasil, enquanto Estado Democrático de Direito, compreende uma forma peculiar de Estado, travestido de uma roupagem renovada, que controla os conflitos inerentes à formação socioeconômica prevalecente mediante a prestação de políticas de inclusão social e econômica, direcionadas aos segmentos humanos historicamente privados dos direitos sociais básicos: renda, habitação, saúde e educação.

Nesse sentido, o nosso país recepcionou a *Declaração e o Programa de Ação* da Conferência de Durban, objetivando desenvolver políticas públicas de inclusão social e econômica, a fim de erradicar o racismo, a discriminação, a xenofobia e intolerâncias

correlatas e, ao mesmo tempo, atender às populações afrodescendentes com os direitos básicos descritos acima.

No conjunto das políticas de inclusão, a educação foi colocada à frente, pois prevalece o entendimento estatal de que ela contribui sobremaneira para a solução dos conflitos, fomenta a cultura da paz e elimina as desigualdades sociais.

Por causa desses e de outros fatos, o Brasil passou a investir em educação, facilitando o acesso e a permanência na escola dos indivíduos saídos de segmentos sociais subprivilegiados, conforme entendimento marcuseano. Nesse sentido, segundo expresso pela Fundação Cultural Palmares (FCP) (BRASIL, 2001, p.30):

Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos.

A educação é uma prática social que envolve conhecimentos, saberes, valores, habilidades e informações. Contribui sobremaneira para a consecução de mudanças das subjetividades dos seres humanos, que passam a influir positivamente nas relações sociais. Esse processo visa estabelecer relações de convivência pacíficas e eticamente aprazíveis entre as pessoas e o ambiente natural.

Com o propósito de redesenhar o cenário da Educação nacional, fez-se necessário recompor os conteúdos curriculares da Educação Básica, com a história, a cultura e as lutas da população afro-brasileira. Por isso, no Programa de Ação da Conferência de Durban, conforme narrativa da FCP (2001, p.39), no título II, denominado “Vítimas de racismo, discriminação, xenofobia e intolerância correlata”, há o tópico “Africanos e Afrodescendentes”, que, mais uma vez, conclama os Estados a envidar esforços para a melhoria social dos afrodescendentes brasileiros, maior participação na área da política, da economia e nas relações sociais e culturais da sociedade (nº 4); sugere a promoção de investimentos adicionais nas áreas de educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental (nº 5).

A Conferência de Durban evocou a ONU e demais instituições internacionais para que disponibilizassem recursos e investimentos voltados ao incremento de políticas públicas inclusivas e de acesso à educação para os afrodescendentes. Com a finalidade de atender a este desiderato, o Estado brasileiro introduziu propostas educacionais

diferenciadas, com a sanção da Lei nº 10.639/2003 e a aprovação, em 2004, da educação das relações étnico-raciais.

### **3.2.2 Os quilombolas e a inclusão socioeconômica: sentidos e dissensos**

A inclusão socioeconômica a que concorrem os afro-quilombolas resulta das políticas públicas coordenadas pelo Estado Democrático de Direito, que se firma na obtenção da cidadania. Schwarcz (2012, p.11-15) concebe grande variedade de significados e conceitos de cidadania “resultantes das mais diversas experiências históricas”, mas, no sentido tomado nesta tese, trata-se da relação de “pessoas ou grupo de pessoas com o Estado”.

A inclusão significa a maneira como o Estado presta políticas públicas a determinados agrupamentos humanos carecedores de dignidade humana. O atendimento à população com políticas de prestações universais permanece e é imprescindível. No entanto, o fato de determinados segmentos sociais terem ficado para trás no tocante a certas prestações, a exemplo de educação, moradia, saúde, emprego e renda, fez com que o Estado dispensasse a estes indivíduos um atendimento distinto, com vistas a ajustá-los socialmente.

Noutras palavras, as políticas de inclusão, quando viabilizadas, visam atender às carências, à negação de algo. Seu atendimento concede ao beneficiário ou beneficiária os meios por que venha a ser reconhecido/a. Segundo Wanderley (2001), as discussões sobre inclusão social devem ser contextualizadas no espaço e no tempo, a fim de que as políticas inclusivas cheguem diretamente aos agrupamentos humanos em estado de vulnerabilidade social, nos campos de saúde, território, habitação, eletrificação rural, água potável, segurança alimentar e educação.

Com a pretensão de atender aos quilombolas, o Brasil concentrou as políticas de inclusão socioeconômica no Programa Brasil Quilombola (PBQ), aprovado pelo Governo Federal no dia 12 de março de 2004, com seus desdobramentos mediatizados pela Agenda Social Quilombola, aprovada pelo Decreto nº 6.261/2007. O PBQ foi formatado em quatro eixos: 1) Acesso à terra; 2) Infraestrutura e qualidade de vida; 3) Inclusão produtiva e desenvolvimento local e 4) Direitos e cidadania. O eixo 2 sugere obras de infraestrutura (habitação e acesso às comunidades) e a construção de equipamentos sociais para atender à demanda nas esferas de saúde, educação e assistência social.



Vale dizer, então, que a educação escolar perpassa os demais eixos, pois é por meio dela que se facilitam a obtenção e o uso da terra e a qualidade de vida, dinamizando a produção e o desenvolvimento local e tornando possível a experimentação dos direitos sociais e políticos em geral, sendo ela mesma posta como um direito ao lado dos outros.

A educação, enquanto medida de inclusão socioeconômica, é fato gerador da emancipação política. Para tanto, segundo Menezes (2014), o ato de educar deve estar perpassado por uma compreensão clara e crítica do tecido social, fato que enseja uma prática educativa comprometida, pois a educação não emancipa por si só; o formato emancipatório, qualquer que seja ele, está perpassado por uma leitura crítica do mundo da vida. Persistindo nesse raciocínio, Matiskei (2004, p.189) preceitua:

Compete à educação e à escola, nesse sentido, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos político-pedagógicos que conformem os sujeitos aos padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas a sua superação, é compromisso que cabe à escola, ainda que ela não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes.

A perspectiva emancipatória ventilada articula-se à postura crítica que deve permear toda a prática educativa, porque, como ensina Menezes (2014), educar não é uma ação domesticadora ou desenvolvida no sentido de idiotizar as pessoas, tornando-as resignadas. Trata-se, como diz Freire (1987), de uma relação dialógica entre pessoas, que envolve conhecimentos, habilidades, valores, saberes e informações compromissados com um determinado tipo específico de emancipação.

### **3.2.3 A importância e os limites da emancipação política**

No contexto socioeconômico vigente, marcado pela concentração de renda e a manutenção da pauperização, a sugestiva ideia de inclusão socioeconômica torna-se bem-vinda. Ainda nesse sentido, o Estado assumiu a dianteira quanto ao atendimento das necessidades sociais, muitas delas reivindicadas com virulência. Desse modo, a assistência aos empobrecidos foi normatizada e tornou-se de interesse público, a ponto de vir a ser satisfeita quando e no *quantum* a depender do Governo de plantão ou da disponibilidade financeira, costumeiramente em baixa para esses casos.

As disposições da emancipação política fundamentada na inclusão socioeconômica tornaram-se de grande importância para os quilombolas, primeiro

porque lhes trouxeram visibilidade, no contexto da sociedade nacional, como sujeitos portadores de direitos, especialmente o de frequentar a escola nos seus diversos níveis, podendo, ainda, obter a satisfação de alguns direitos básicos, cuja falta os deixa no estado de vulnerabilidade social consignada também como abaixo da linha de pobreza.

Corroborar com essa tese o fato de os quilombolas estarem à vista das autoridades políticas, compondo, assim, a Agenda política do país, que, a depender do Governo ou da pressão social, possibilitará determinados direitos, certamente minguados, previamente definidos pelo ente estatal, sob medida, com a certeza de que não causarão alterações significativas na lógica prevalecente do sistema.

Nesse diapasão, a emancipação política atende ao ideário que institui o cidadão consumidor, com baixa probabilidade de participação ativa no processo produtivo. Contudo, há de se afirmar que os afro-quilombolas beneficiados com as políticas públicas de inclusão social deram importante salto qualitativo, passando a compor novo estrato social.

De fato, os quilombolas atualmente estão, em sua grande maioria, compromissados com a emancipação política, fenômeno visível nos encontros e desencontros entre eles e o Estado, ponto de atração de suas reivindicações. Ao tomar como nossa a crítica de Marx à emancipação política, ressaltamos algumas das suas limitações no tocante a tornar os quilombolas livres, se de fato é isso o que eles almejam.

Para Marx (2002, p.20), a emancipação política liberta o Estado, mas não liberta o homem. Nos seus próprios termos: “os limites da emancipação política aparecem imediatamente no fato de o Estado poder libertar-se de um constrangimento sem que o homem se encontre realmente liberto; de o Estado conseguir ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre”.

Os quilombolas padeceram de perseguições e invisibilidades provocadas pelo ente estatal, visto este ter dado sustentação normativa não somente à escravidão, mas também à perseguição e ao extermínio de diversas comunidades quilombolas. Assim, o Estado passa de perseguidor a concedente da emancipação dos afro-quilombolas. Essa mudança de rumo tende mais a apaziguar os rebeldes, fazendo-lhes concessões paliativas, do que mesmo lhes concedendo condições de vivência livre. Para Marx (2002, p.23), “a emancipação política representa um enorme progresso. Porém, não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma final desta emancipação dentro da ordem mundana até agora existente”.

A concessão da emancipação política pelas mãos do Estado não altera as regras do jogo do trabalho assalariado. Mantida essa regra, conservada está a exploração. Desse modo, a inclusão socioeconômica, base da emancipação política, atende aos interesses promanados do capital, com o beneplácito do Estado. Feitas as contas, as prestações estatais vinculadas à inclusão social são de pouco ou quase nenhum efeito, pois o atendimento, em vez de tornar o quilombola livre, coloca-o numa armadilha para, mediante a mais-repressão, mantê-lo resignado.

### **3.3 Emancipação humana**

A emancipação humana, como os dois tipos de emancipação analisados, tem em conta de muita importância a educação, embora apresente algumas peculiaridades. Para Tonet (2005, p.167), a emancipação humana “é uma forma de sociabilidade na qual os seres humanos poderão, de fato, vivenciar plenamente a sua humanidade, por se tratar de um patamar cujas relações sociais são marcadamente livres”. Para Iasi (2007, p.69), a substancialidade da emancipação humana “exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como de uma ação humana”.

#### **3.3.1 A emancipação humana como necessidade histórica**

Esse tipo de emancipação efetiva-se pela ação de indivíduos conscientes e em colaboração entre si, pois não conta com a intervenção do Estado ou de quaisquer entidades. É um patamar de vivência social superior da formação socioeconômica vigente.

De fato, a emancipação humana corresponde a um novo modo de produção, em que os indivíduos passam a usufruir livremente dos bens da vida, pois, conforme ensinamento de Iasi (2007), eles manterão o controle consciente de suas existências. Para Marcuse (1973a), a emancipação humana livra os indivíduos de comprometer toda a sua existência com a busca pelo atendimento de suas necessidades fundamentais.

Toda emancipação liberta os seres humanos de alguma prática social opressiva. A emancipação humana, enquanto patamar social elevado, desencadeia a libertação do capital, extinguindo o estado burguês, a venda da força de trabalho e a alienação. Sua efetividade decorre da ação consciente de determinados indivíduos, que buscam se livrar e livrar a humanidade da opressão capitalista.

Contemporaneamente, os Estados e os organismos internacionais têm assumido a dianteira no tocante à melhoria da qualidade de vida sobre a Terra e à preservação do ambiente natural. Não obstante os grandes esforços nesse sentido, permanece a precarização da existência em suas variadas formas. Isso se dá como consequência do predomínio da lógica do capital, que encontra seu modo de ser na concentração das riquezas em poucas mãos, na exploração sem limites do meio ambiente e na sobreposição de determinados agrupamentos humanos sobre outros, cultural e economicamente.

Por conseguinte, a emancipação humana não é um estágio avançado do capitalismo, manejado pelo Estado com fins claros de responder positivamente aos problemas que afligem a humanidade. Por isso, sua consecução é obra de sujeitos históricos determinados, conscientes dos males da formação social capitalista, que buscam suplantá-la por meio de ação revolucionária (ou quilombagem).

No estágio social, político e econômico vivenciado atualmente, prevalecem as lutas por melhorias sociais, numa tentativa, de antemão frustrada, de imprimir correções ao capital que favoreçam a construção de vivências sociais humanizadas. Noutras palavras, persistem as tentativas de se querer humanizar o capital, como se, com isso, os seres humanos se tornassem humanizados.

A predominância do ideário de humanização do capital não pôs fim às movimentações sociais direcionadas à sua superação. Desse modo, diversos movimentos sociais combinam as lutas imediatas com as mediatas. As primeiras buscam a aquisição de direitos, o combate ao racismo e à discriminação; as segundas ensejam a implementação da transformação social qualitativa.

Os avanços tecnológicos, científicos e sociais, em geral, têm combinado melhorias para uma parcela considerável de indivíduos, embora 1/3 da humanidade permaneça privado dos meios básicos necessários à subsistência. Acrescentamos a esse dado a intensificação desmedida da destruição ambiental, com consequências danosas para todas as espécies, somada à concentração das riquezas produzidas socialmente em poucas mãos.

Para muitos e muitas, a humanidade caminha para a barbárie, ou seja, para a autodestruição da espécie humana como consequência de suas realizações. O planeta Terra vai se tornando inviável para a continuidade da vida, pois há intensa desertificação, redução de água potável e destruição de biomas fundamentais à conservação do equilíbrio natural.

Esse cenário é patentado pela formação socioeconômica vigente, centrada no lucro, na competição sem limites e na prática de guerras entre nações, cujos resultados concorrem para a produção de mais armamentos e a sofisticação do aparato bélico como forma de prevenção futura.

### **3.3.2 Empecilhos antepostos à realização da emancipação humana**

É de se notar que a emancipação humana tem sido sufocada pelos interesses prevaletentes do capital. Se sua ocorrência dá-se pela sobreposição do trabalho ao capital, os empecilhos advêm das determinações do capital, sendo alguns deles as tentativas de naturalização da compra e venda da força de trabalho, a alienação e o enfeitiçamento psicológico dos indivíduos para com o consumo. Para Marcuse (1968), a sociedade atual tem desenvolvido técnicas repressivas, ampliando o consumo de bens supérfluos e causando satisfação a uma parcela considerável de indivíduos.

Os elementos voltados à contenção da emancipação humana citados são apenas exemplificativos, visto que os interesses, os ensinamentos religiosos, educacionais e comunitários e o mercado das comunicações favorecem, diuturnamente, a reprodução do sistema capitalista – mas o fazem contraditoriamente, haja vista persistirem relações sociais crítico-dialéticas suficientes para contrapor os discursos e as práticas sociais prevaletentes. Assim, a sociedade não é uma via de mão única; conseqüentemente, há forças mantenedoras do *status quo* e há forças inclinadas à sua superação.

A emancipação humana exige comprometimento radical com os segmentos sociais subprivilegiados, a predisposição crítica contra o capitalismo e suas conseqüências e o desejo firme de superá-lo mediante a implementação de outro sistema socioeconômico, denominado socialista, com o acrescentamento do adjetivo democrático.

Não será uma concessão nem do Estado e nem de uma pessoa a outra. Trata-se de uma ação coletiva de diversos indivíduos que, por força das circunstâncias, decidem trocar o modelo socioeconômico vigente por outro. Coube à classe trabalhadora, produtora das riquezas, o compromisso histórico de conduzir esse processo pela via revolucionária.

Como já foi evidenciado, os quilombolas interagem com esse processo, tanto porque foram os iniciadores da “onda” transformadora durante o escravismo, quanto pelo fato de comporem, conjuntamente com os trabalhadores em geral, determinado

segmento humano duplamente oprimido, como mão de obra e como afro-brasileiros, condicionados pela categoria social raça.

### **3.3.3 Embates entre emancipação humana e educação escolar quilombola**

Como foi dito, a educação escolar quilombola é, essencialmente, emancipatória e, como tal, fomenta continuamente a prática da quilombagem. Seguindo as mudanças históricas, os quilombolas beneficiados estão à altura para, mesmo praticando a quilombagem, escolher o tipo de emancipação de acordo com seus interesses. Portanto, a emancipação humana, focada na superação do capitalismo, é uma opção dentre outras.

As epistemologias do Sul, âmbito também de epistemologias africanas, indicam o caminho da emancipação, mas poucas simpatizaram com a emancipação humana. Assim tem ocorrido porque a perspectiva de transformação social pela via revolucionária está em baixa e é justamente por esse caminho que se implementa a emancipação humana, realidade explicitada na seção 3 desta tese.

A ancestralidade, a memória e a resistência, três características básicas da educação escolar quilombola, adequadamente estudadas na seção 5, permitem aproximar a modalidade de educação em apreço e a emancipação humana, pois correspondem a uma atitude política frente aos fatos e à realidade social, confirmada por meio do domínio de uma teoria crítica suficientemente esclarecedora do sistema vigente, compreensão rigorosa da formação histórica da sociedade brasileira e vontade de querer contribuir para a construção de um estágio de vivência plenamente livre.

A educação em apreço tem o mérito de esclarecer o sentido e o significado de qualquer projeto emancipatório. Nos três casos estudados, a emancipação iluminista e a política apresentaram pontos incongruentes com as pretensões quilombolas, fato que não ocorre com a emancipação humana, visto que ela é indicativo de uma sociabilidade consubstanciada na extinção da lógica do capital.

Dito isso, passemos à 4ª seção, em que será investigado o pensamento de Herbert Marcuse firmado nos seguintes subtítulos: 1) a civilização industrial contemporânea e o processo tecnológico; 2) a tecnologia como modo de produção; 3) racionalidade tecnológica: declínio das subjetividades; 4) a contenção, a integração e o consumo nas sociedades contemporâneas; 5) a contextualização dos princípios e categorias marcuseanas e 6) a utopia marcuseana.

## **4 NOTAS INVESTIGATIVAS SOBRE O PENSAMENTO DE HERBERT MARCUSE**

Como foi dito, a quilombagem é um dispositivo de transformação social manejado, primordialmente, pelos afro-quilombolas. Sua finalidade é alcançar a emancipação desde o escravismo, passando pelos diversos movimentos rebeldes, alcançando a formulação da educação escolar quilombola e os movimentos sociais negros da atualidade.

Nesta seção, buscaremos descobrir se o pensamento de Marcuse é de caráter emancipatório e como se articula com a citada modalidade de educação, destacando as características dela: território, cultura, ancestralidade, identidade, memória, religiosidade, oralidade e resistência; visando, por conseguinte, constatar uma possível relação dialógica com a citada modalidade educacional, analisada nos seus pormenores na seção 5, e, mediante essa interconexão, revisitar a quilombagem.

### **4.1 A civilização industrial contemporânea e o processo tecnológico**

Para Marcuse, a sociedade industrial ou afluyente, caracterizada por grandes avanços no campo da automatização, alcançou grande desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX. Esse período foi marcado por grande tensão entre os Estados Unidos e a União Soviética, epicentros do alinhamento dos demais países. Fazendo frente a essa realidade, o pensamento filosófico marcuseano repercutiu internacionalmente: de um lado, como referencial teórico dos movimentos sociais ascendentes e, do outro, como alvo de duras críticas.

Certamente, a postura marxista de Marcuse contém certas peculiaridades: primeiro, a adesão dele à produção acadêmica do Instituto de Pesquisa Social<sup>5</sup> (Escola de Frankfurt) dos anos 1930; segundo, o afastamento e a crítica ao marxismo soviético; terceiro, sua aproximação teórica do pensamento de Freud, como evidenciado por Wiggershaus (2006), Loureiro (2005) e Abromeit (2011).

---

<sup>5</sup> O Instituto de Pesquisa Social, criado em 1923 com financiamento de Felix Weil, recebeu o nome Escola de Frankfurt somente nos anos 1950, ocasião em que Horkheimer e Adorno retornaram para a Alemanha. Marcuse, então cidadão norte-americano, permaneceu residindo nos Estados Unidos, para onde o Instituto tinha se exilado nos anos 1930, por causa da perseguição nazista. “Marcuse juntou-se ao Instituto em 1933, fugindo de Frankfurt para trabalhar em sua filial em Genebra depois da ascensão de Hitler ao poder. Emigrou para os Estados Unidos em 4 de julho de 1934 e logo providenciou documentação de naturalização, tornando-se cidadão americano em 1940” (KELLNER, 1999, p.23).

O amálgama dessas peculiaridades sugere que Marcuse percorreu o caminho por ele mesmo traçado, com enfoque na possibilidade da emancipação, porém questionou a desenvoltura do sujeito histórico encarregado de efetivá-la ao perceber a convergência do referido sujeito ao estado de “em si”, e não “para si”, porquanto estava perpassado pelos fenômenos da consciência falsa e integração e apaziguado pelo consumo de bens.

Ao perceber que a condição radical estava em baixa, Marcuse (1973a; 1983) aderiu aos movimentos sociais, nomeadamente feministas, de negros e juvenis, prevendo a possibilidade de soerguimento de disposições teórico-práticas radicais direcionadas à superação do *status quo*.

Quanto às críticas, vieram dos mais variados campos. Soares (1999) constatou, por meio de entrevistas a filósofos e filósofas brasileiros, que Marcuse foi considerado tanto anarquista, no sentido pejorativo, quanto um filósofo de segunda categoria, destituído de relevância significativa para ser estudado nos espaços universitários nacionais. Outras críticas focalizam pontos nevrálgicos do pensamento dele. A título de exemplo, citamos Habermas (1968), Mészáros (2012) e Aron, este último em debate com Marcuse (1999b).

A tese de Marcuse de que a ciência e a técnica são ideológicas é o ponto central da crítica de Habermas. Para ele, com a entrada do Estado na coordenação do modo de produção capitalista, as lutas de classes foram canceladas e, ao mesmo tempo, deu-se a legitimação da compra e venda da força de trabalho. As reivindicações passaram a ser assumidas por agrupamentos humanos subprivilegiados, a exemplo de negros/negras, mulheres e jovens, desvinculados do sentido de classe. Como a ciência e a técnica impulsionaram a produção e o consumo de bens, satisfazendo grandes contingentes de seres humanos, e, na nova ordem social, foram legitimadas pelo Estado, perderam, segundo Habermas, o caráter ideológico. Assim, uma possível proposição emancipadora elaborada por Marcuse cai no campo da dúvida, por estarem seus fundamentos negados.

A crítica de Mészáros deduz que Marcuse visualizou a integração da classe trabalhadora ao sistema e perdeu-se quanto ao novo sujeito histórico da mudança, que passa a ser a juventude. Coincidentemente, fixa-se num imperativo da moral abstrato kantiano e na utopia ao abandonar o campo científico de Marx para cair no campo do socialismo utópico de Fourier. Por esse viés, a filosofia marcuseana não rompe o círculo vicioso do capital, permanecendo impossibilitada de se impor como postura emancipatória.

Raymond Aron, por sua vez, critica Marcuse quanto ao fato de ele defender a violência revolucionária como dispositivo necessário à construção de uma sociedade



emancipada e o chama de utópico de maneira depreciativa. Aron entende que qualquer projeto revolucionário traz, embutida, a violência. Segundo ele, uma sociedade implantada sob o crivo da violência não gera bons frutos. Assim, o pensamento filosófico marcuseano, segundo Aron, está destituído de meios e condições suficientes para efetivar uma sociabilidade plenamente emancipada, haja vista se encaminhar ao contrário da história ocidental, que, segundo ele, volta-se contra a violência de classe.

As críticas nomeadas acima sugerem que o pensamento filosófico marcuseano, apesar de ter reagido virulentamente contra o modo de produção capitalista e suas consequências danosas para os seres humanos, caiu no campo da inutilidade. Diante dessa situação, surge a dúvida: o pensamento filosófico em apreço é realmente emancipatório? E, se o for, que tipo de emancipação ele expressa?

Com o propósito de encontrar respostas plausíveis para as questões suscitadas, percorremos reflexivamente as obras de Marcuse (1969a; 1969b; 1969c; 1969d; 1977; 1981; 1983) e vários artigos sobre o pensamento marcuseano, como Andrade (2012) e Bertoldo (2002). Com esse procedimento, evitamos os casuísmos das respostas fáceis formuladas a partir da presença de expressões ou palavras que signifiquem tanto uma crítica quanto um projeto de sociedade diverso do existente.

Feitas essas considerações, adentramos o estudo e a análise do pensamento filosófico marcuseano com vistas a responder às questões acima levantadas e encontrar subsídios para a resolução do problema que norteia este estudo. Nesse sentido, percorremos as três fases de sua obra que, segundo Maar (1997, p.16), são as seguintes: “a fase inicial, com acento fenomenológico, a fase filosófica do primeiro período frankfurtiano, de 1934 até 1955, e a terceira fase, centrada numa Teoria Crítica da Sociedade, iniciada em 1955, com *Eros e Civilização*”.

As investigações críticas elaboradas por Herbert Marcuse sobre o modo de produção capitalista contextualizam as discussões que giram em torno da relação conflituosa capital<sup>6</sup> versus trabalho<sup>7</sup>. Esses embates acompanham a história dos seres humanos há vários séculos, conforme escreveram Marx e Engels nas primeiras páginas do *Manifesto do Partido Comunista*. Sua atualidade e importância são evidentes, pois as mudanças desencadeadas junto às forças produtivas e às relações de produção apenas

---

<sup>6</sup> Para estudos pormenorizados sobre “o capital” e seus diversos conceitos, ver: Marx (1998); Tonet (2016) e textos divulgados gratuitamente pelo Coletivo Veredas, disponíveis em <https://coletivoveredas.com.br>.

<sup>7</sup> Sobre o conceito de trabalho e seus desdobramentos atuais, consultar: Antunes (2009; 2018); Tonet (2005) e Marcuse (1998).

deram uma nova roupagem ao processo por meio do que se realiza a coisificação dos seres humanos.

De fato, os conflitos e confrontos persistentes no âmbito social despertaram o interesse de Marcuse, que assumiu uma postura teórico-prática crítica frente a essa realidade, tomando por base os estudos de Marx, de quem era leitor antes mesmo de se comprometer com o estudo dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, publicados em 1932, sobre o que teceu o comentário *Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico* (MARCUSE, 1981). Em entrevista concedida a Habermas, em 1978, Marcuse reafirma sua aproximação do pensamento marxista e, ao mesmo tempo, seu afastamento de Heidegger.

Durante esse tempo todo eu já lia Marx e continuava a lê-lo e, depois, apareceram os *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844. Provavelmente essa foi a reviravolta. Esse era, em um certo sentido, um novo Marx, que era realmente concreto e ao mesmo tempo saía do enrijecido marxismo prático e teórico dos partidos. Daqui para a frente, o problema Heidegger contra Marx não era mesmo mais um problema para mim. (MARCUSE, 1978, p.108).

Porquanto marxista assumido, o marxismo de Marcuse consolidou-se com uma vestimenta própria, tanto porque se afastou de Heidegger, conforme já dito, quanto por ter buscado subsídios em diversos autores de outras áreas do conhecimento humano, a exemplo de Freud (MARCUSE, 1968), e mantido significativo distanciamento do marxismo soviético, a quem investiu duras críticas (MARCUSE, 1969a).

Por conseguinte, apreendeu as tendências ambivalentes da sociedade capitalista contemporânea: ora focadas na projeção da transformação social qualitativa; ora conservadoras e direcionadas à manutenção da formação socioeconômica vigente, pondo em destaque a contribuição da tecnologia e da racionalidade tecnológica para a sua efetividade.

É de se notar que Marcuse concebeu seu objeto de estudo: a sociedade industrial desenvolvida, ao vislumbrar as tendências do capitalismo direcionadas a consumir a dominação social. Sobre esse ponto, Marcuse (1999b, p.126) expressou-se da seguinte maneira: “Eu me esforço para interpretar tendências que, acredito, podem ser documentadas como fatos empíricos”.

A partir de fins da Segunda Guerra Mundial, aumentou a automatização da indústria e, com ela, processou-se o crescimento da produção de bens necessários e supérfluos. Como esse progresso esteve previamente orientado e canalizado para a manutenção da situação vigente, a indústria automatizada concentrou em si o manejo

das relações sociais. Tudo isso levou Marcuse a se entreter com essa tendência da formação socioeconômica contemporânea, fato que o fez perceber que os desdobramentos daquele tipo de industrialização ensejavam a dominação social, mediatizada pela tecnologia, e não mais pelo terror.

Essa disposição teórico-prática ligada às sociedades afluentes ecoa positivamente pelas demais sociedades, inclusive aquelas em vias de desenvolvimento ou pré-industriais. Por isso, Marcuse (1973a) vislumbrou, no aparato<sup>8</sup> da civilização industrial contemporânea, a desenvoltura do totalitarismo, cujo objetivo fundamental é produzir e reproduzir os meios necessários de fixação da dominação social, que resvala para o campo da destruição dos seres humanos e do ambiente natural na sua totalidade.

É importante dizer que o conjunto de elementos componentes do aparato é diuturnamente atualizado, concorrendo para a pacificação e o consenso dos indivíduos sob a padronização unidimensional, segundo Marcuse (1999b, p.16), “de tal modo que muitos homens sentem como suas necessidades e como seus próprios fins aquilo que de fora é impregnado neles pelo aparato da dominação”.

O capitalismo tardio ou civilização industrial contemporânea, condicionado por elevadíssimo grau de automatização, demandou o surgimento de uma racionalidade tecnológica peculiar, mantenedora dos valores condizentes com a reprodução do sistema. Concorrem para a realização desse desiderato a intensificação da mais-repressão, as políticas direcionadas à contenção, a integração dos trabalhadores e a intensificação de propaganda massificadora, idealizada para contornar os possíveis focos de oposição. Essas peculiaridades unidimensionais robustecem a dominação do aparato, historicamente, por meio da exclusão socioeconômica, da destruição do ambiente natural e da intensificação da alienação.

A civilização industrial contemporânea é uma formação sócio-político-econômica baseada em decisões tomadas a partir de interesses voltados à conservação e à reprodução de formas de convivência social caracteristicamente desumanizadas. Nesse sentido, Marcuse (1973a, p.19) diz, textualmente: “a sociedade industrial desenvolvida é um universo político, a fase mais atual da realização de um projeto histórico específico – a saber, a experiência, a transformação e a organização da natureza como o mero material de dominação”.

---

<sup>8</sup> O significado do termo “aparato” encontra-se na nota de rodapé da página 77 do livro *Tecnologia, guerra e fascismo* (MARCUSE, 1999), especificamente como nota do ensaio *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, escrito em 1941. *In litteris*: “O termo ‘aparato’ designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante”. Para perceber o predomínio do aparato no campo educacional, ver: Chaves (2009).

Esse tipo de sociedade funda-se numa espécie de racionalidade voltada à dominação da natureza e dos seres humanos, iniciada em terras brasileiras com a escravidão.

Contudo, não importa averiguar até que ponto foi útil esta racionalidade para o progresso do todo, o fato é que se manteve como racionalidade da dominação. [...] A dominação difere do exercício racional da autoridade. Este último, que é inerente a qualquer divisão do trabalho numa sociedade, deriva do conhecimento e limita-se à administração de funções e arranjos necessários ao progresso do todo. (MARCUSE, 1968, p.52).

A sociedade industrial desenvolvida fomenta a produção e o consumo de bens em benefício de uma parcela considerável de seres humanos. No entanto, por não contemplar o todo social, tornou-se irracional. Por esse viés, a maioria dos seres humanos compartilha os espaços onde a abundância de poucos não se compadece da miséria da maioria. Assim, a fim de explicitar esse estágio da sociedade afluenta, Marcuse (1973a, p.49) enuncia que “os escravos da civilização industrial desenvolvida são escravos sublimados, mas são escravos”, e, logo em seguida, complementa: “a escravidão moderna transforma os seres humanos em instrumento ou coisa”.

O processo produtivo está comprometido com a efetivação da coisificação dos seres humanos e ligado, conforme análise de Abromeit (2011, p.288), “ao surgimento de grandes corporações, ao aumento da intervenção estatal na economia e à integração da classe trabalhadora ao sistema capitalista”.

Seguindo o caminho aberto por Marcuse, somos do entendimento de que o capitalismo da era industrial trouxe consigo uma nova dinâmica no campo do trabalho, pois o manuseio de máquinas gerou, de certo modo, contentamento ou, como diz o próprio Marcuse (1973a, p.26), “euforia na infelicidade” e concorreu também para tornar o sistema aceitável.

Nesse campo, o trabalhador assalariado, independentemente da posição que ocupa na empresa ou na entidade onde exerce suas funções, é considerado instrumento da engrenagem do processo tecnológico e produtivo que visa, fundamentalmente, à sua própria reprodução. Para isso, o sistema investe na falsificação das consciências dos seres humanos e na ampliação excessiva do consumo. E, segundo Marcuse (1973a, p.13), “na aceitação dos interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos”.

#### 4.1.1 A tecnologia como modo de produção

De olho nas tendências e movimentações da formação socioeconômica prevalecente no século XX, Marcuse identifica a centralidade da máquina nesse período, que, por sua vez, tornou-se decisiva tanto no sentido de impulsionar a produção quanto por coordenar as forças produtivas.

É nesse campo empiricamente assumido que Marcuse apreende o sentido da tecnologia e a descreve como modo de produção, considerando sua incidência histórica, social e cultural. Desse modo, os avanços tecnológicos que ganharam vulto desde o século XVI, através do desenvolvimento das forças produtivas, são o resultado da ação dos seres humanos sobre a natureza e de relações sociais historicamente dadas. Por conseguinte, o debate sobre a tecnologia como modo de produção trazido por Marcuse é inovador, por ser ela apreendida como uma totalidade que permeia todo o ciclo de produção, distribuição e consumo.

O conceito marcuseano de modo de produção consta do ensaio *Algumas implicações sociais sobre a tecnologia moderna*, escrito em 1941. Numa primeira leitura do citado texto, fica a impressão de que Marcuse substituiu o conceito “modo de produção capitalista” pelo de “tecnologia”. Isso se deve, talvez, por ter sido influenciado pelas leituras dos textos do filósofo e economista estadunidense Thorstein Veblen (1857-1929), para quem tecnocracia é o modo de produção substitutivo do capitalismo e do socialismo.

Marcuse não foi tão longe, apenas notou na tecnologia a expressão significativa da totalidade – daí, chamá-la modo de produção. Por isso, manteve a centralidade analítica nas categorias do modo de produção capitalista, nomeadamente trabalho assalariado, prevalência de relações mercadológicas e predomínio da máquina na esfera da produção industrial.

Disto isso, estamos de acordo com a ideia de que o conceito de modo de produção elaborado por Marcuse tem sentido amplo, porquanto exprime a dinâmica do capital nas suas fases históricas desde o século XVI, e a tecnologia como modo de produção exprime a lógica prevalecente do referido sistema desde meados do século XX, cuja centralidade é dada à máquina. Portanto, para Marcuse (1999a, p.73):

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade de instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação.

A formação socioeconômica vigente, segundo Marx (1996) e Marcuse (1973a), está embasada na produção, no intercâmbio, na distribuição e no consumo de bens materiais, com vistas a atender às necessidades dos seres humanos; envolve forças produtivas, meios e instrumentos de produção e resvala para o campo educacional. No conjunto, esse modelo socioeconômico é, *in totum*, manejado pelo capital. Sua aptidão exclusivamente lucrativa torna-o incontrolável, porque passa a se movimentar com os próprios meios, a fim de conservar sua própria e “infindável” reprodução, conforme ensina Mészáros (2002). Para Marx (1996, p.35):

No que concerne ao capital, é evidente que desde o primeiro momento ele é estabelecido de uma dupla maneira: primeiro, como agente de produção; segundo, como fonte de receitas; como forma de distribuição determinada e determinante. Por conseguinte, juro e lucro figuram também, como tais, na produção, na medida em que são formas nas quais o capital aumenta, cresce na medida em que são fatores de sua própria produção. Juros e lucros, enquanto formas de distribuição, supõem o capital considerado agente de produção. São modos de distribuição que têm no postulado o capital como agente da produção. São igualmente modos de reprodução do capital.

A coordenação do processo produtivo pelo capital suscita três consequências importantes. Primeira: os produtores diretos não mantêm qualquer controle sobre a produção. Eles participam do consumo em conformidade aos seus ganhos, tornando-se, desse modo, em cidadãos consumidores. Nesse caso, o trabalho perde suas qualidades humanizadoras e transforma-se em labuta, ou seja, em algo doloroso, excessivo e alienante (MARCUSE, 1973a; 1975). Segunda: o manejo de produção, distribuição, intercâmbio e consumo pelo capital visa atender à sua predisposição lucrativa, coordenada por interesses particulares, instaurando-se, nesse âmbito, desmedida concorrência e reprodução do sistema. Terceira: o processo produtivo é tido como natural, sua dinamicidade advém da concorrência. Assim, os indivíduos são convidados a competir e quem é mais esperto torna-se “vencedor”.

O aperfeiçoamento técnico que introduziu, de maneira definitiva, o aprimoramento dos meios e dos instrumentos de produção alterou substancialmente as forças produtivas, vindo a provocar um aumento exponencial na produção. Marcuse congregou o conjunto desses elementos no conceito de tecnologia, que avançou impetuosamente sobre a sociedade em geral.

A ocorrência desses fatos no campo da indústria atualiza o modo de produção capitalista, que tem recebido elogios quando comparado aos modos de produção pré-capitalistas. De fato, Habermas (1968, p.61) diz, textualmente:

Como indicador dos limites tradicionais impostos ao desenvolvimento das forças produtivas, menciono o facto de que, até cerca de trezentos anos, nenhum grande sistema social conseguiu produzir mais ou equivalente a, quando muito, duzentos dólares *per capita* por ano.

Esse aumento exponencial da produção reflete no crescimento de necessidades e de mercados consumidores. Marx e Engels (2006, p.12) descreveram esse intenso crescimento econômico nos seguintes termos:

Os mercados continuaram crescendo e as necessidades aumentando. Também a manufatura não dava conta. Então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. No lugar da manufatura surgiu a grande indústria moderna; no lugar dos pequenos produtores, os industriais milionários, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos. A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América.

A propulsão desse desenvolvimento marcou todo o século XX e tem penetrado o tecido social do século XXI, conforme Castells (2001) e Hobsbawn (2001). Conseqüentemente, segundo Nicolaci-Da-Costa (2002), esse progresso interferiu sobremaneira nas subjetividades, provocando mudanças de hábitos e nas formas de pensar, sentir e agir. Ciente dessa factualidade, Marcuse (1999a) parte para a explicitação dessas movimentações, mantendo a devida atenção ao fato de que a dinamicidade tecnológica estava assentada numa certa e previsível racionalidade, estruturalmente de cunho político.

Por evidência, a tecnologia alcançou o patamar de coordenação das forças produtivas com resultados positivos no tocante ao manejo das relações sociais em geral. Sua abrangência estende-se dos países centrais (Estados Unidos da América e países europeus) aos periféricos (América Latina, África e países asiáticos).

Tornou-se no dispositivo condizente com a manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes e perfaz-se de duas maneiras básicas: i) mediante a produção de bens materiais, com vistas a atender às necessidades de parcela significativa de seres humanos, ao tempo em que mantém as predisposições política e ideológica direcionadas à manutenção do *status quo* – quanto a esse aspecto, Marcuse (1973a, p.32) discorre com conhecimento de causa: “os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua própria falsidade [...]. A doutrinação que eles portam torna-se um estilo de vida”; ii) através dos meios de comunicação, que, ao penetrar as diversas esferas da existência humana, anunciam a padronização social de acordo com os interesses dos segmentos sociais econômica e

politicamente hegemônicos. Esse procedimento reforça a dominação social e eleva o discurso de poucos ao grau da justiça e da sensatez. Nesse ponto, Marcuse (1973a, p.13) foi enfático: “os nossos meios de informação em massa encontram pouca dificuldade em fazer aceitar interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos”. Mais adiante, o autor (idem, p.93) complementa: “seus agentes de publicidade moldam o universo da comunicação no qual o comportamento unidimensional se expressa”.

Assim, a tecnologia como modo de produção somente foi possível na era da máquina, cuja ocorrência deu-se a partir dos anos 40 do século XX e, em continuidade, no século XXI. A era da máquina é caracterizada pelo princípio da eficiência competitiva e lucrativa, o processo da máquina e o aparato.

A eficiência favorece as empresas com tecnologia de ponta, colabora com a concentração do poder econômico em decorrência de as empresas formarem oligopólios ou conglomerados ou, nas palavras de Marcuse (1999a, p.76), “verdadeiros impérios industriais que possuem e controlam materiais, equipamentos e processos, desde a extração de matérias-primas até a distribuição dos produtos finais”.

Esse tipo de eficiência não é neutro. Assume, portanto, uma postura político-ideológica ao favorecer um segmento social específico, que concentra em suas mãos o manejo de produção, distribuição e consumo dos bens, boa parte deles utilizada no atendimento das necessidades dos seres humanos. Desdobra-se nas formas competitiva e lucrativa. A primeira exige contínuo aprimoramento tecnológico e concentração dos setores de abastecimento numa única empresa. A segunda encontra respaldo no aprimoramento científico, voltado a eliminar o desperdício, a intensificação e a padronização da produção. E conclui com a valorização da individualidade dos trabalhadores.

O esforço científico visa eliminar o desperdício, intensificando a produção, e padronizar o produto. E este esquema todo para aumentar a eficiência lucrativa e se apresenta como a realização final do individualismo, terminando por exigir o desenvolvimento da individualidade dos trabalhadores. (MARCUSE, 1999a, p.83).

A eficiência amplia a produção e os lucros empresariais e determina, segundo Marcuse (1973a, p.19), a maneira como “a sociedade organiza a vida de seus membros”, que “compreende uma escolha inicial entre alternativas históricas que são determinadas pelo nível de cultura material e intelectual herdado”. E, mais adiante, Marcuse (1973a, p.129) arremata: “A sociedade ainda é organizada de tal modo que a procura das necessidades da vida constitui uma ocupação de tempo integral e da vida



inteira para classes sociais específicas, as quais são, portanto, não-livres e impedidas de ter uma existência humana”. A eficiência prima pela eliminação da escassez. Contudo, sua desenvoltura na era da máquina coaduna-se à perspectiva que reforça a unidimensionalidade da sociedade como um todo, passando a atender às prerrogativas moleculares do capital, que visam, enfim, à sua contínua e indefinida reprodução.

O processo da máquina conta com a participação dos sujeitos produtores, boa parte negra, que atuam no sentido de complementariedade do sistema, pois, conforme acentua Marcuse (1999a p.78), “o processo da máquina é que se utiliza do operário” para fins de operacionalidade. Sob o estilo de submissão, os sujeitos produtores diretos reproduzem em seus membros a funcionalidade da máquina. Mais adiante, Marcuse (1999a, p.79) complementa: “os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem [...] são antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem como a personificação da racionalidade e da eficiência”.

O processo da máquina coordena e unifica o pensamento e as ações dos indivíduos em torno da conservação de um modelo de sociabilidade substancialmente escravizante, embora os produtores diretos, apesar de o manejo da máquina lhes causar algum prazer e, até certo ponto, uma vida confortável e boa, tornam-se submissos e concorrem positivamente para a manutenção de suas existências administradas, pois atuam como peças do conjunto da maquinaria e instauram, nos seus cérebros, o movimento estruturado, repetitivo e único que provém da funcionalidade da máquina. Essa logicidade ecoa pela sociedade e passa a influenciá-la, perfazendo a manutenção da ordem social, alcançando o campo educacional, sobretudo quando este reprime a dialogicidade do aprender e do ensinar. Nesse sentido, Marcuse (1999a, p.82) esclarece:

A mecânica da submissão se propaga da ordem tecnológica para a ordem social; ela governa o desempenho não apenas nas fábricas e nas lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e do lazer.

Aparato, na lição de Marcuse (1999a, p.77), “designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante”. Conjuntamente ao princípio da eficiência competitiva e ao processo da máquina, o aparato contribui, sobremaneira, para a efetivação da unidimensionalidade da sociedade hodierna com introjeção na educação. Ele cobre como um manto a produção e o consumo, conservando os fins lucrativos.

Por isso, Marcuse (1999a, p.80) preleciona: “ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados.

Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato”, que atua como uma camisa de força a prender trabalhadores e trabalhadoras à formação socioeconômica vigente, e lhes concede a “certeza” do sucesso nas opções e realizações pessoais porque, como explicita Marcuse (1999a, p.81), “tudo contribui para transformar os instintos, os desejos e pensamentos humanos em canais que alimentam o aparato”.

O aparato é a expressão coordenada de um conjunto de dispositivos que se propõe a influenciar as subjetividades com o intuito de conservar um tipo específico de sociabilidade formada sob o crivo da prevalência do capital, de sua reprodução e entrecortada por práticas racistas e discriminatórias. Nesse domínio, a racionalidade adquire o formato da submissão, pois, segundo Marcuse (1999a, p.97), “racional é aquele que mais eficientemente aceita e executa o que lhe é determinado, que confia seu destino às grandes empresas e organizações que administram o aparato”.

Depreende-se do que foi dito até agora que a era da máquina visa aprimorar a ritualística da dominação social e, persistindo na esteira do pensamento de Marcuse (1973a, p.154), no quanto ele expressa de maneira radicalmente significativa: “hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura”. Por evidência, a dominação social consignada através da tecnologia encontra a razão da sua existência no desenvolvimento da racionalidade tecnológica, tema da próxima subseção.

#### **4.1.2 Racionalidade tecnológica: declínio das subjetividades**

A era da máquina mexeu com as subjetividades de homens e mulheres, acarretando mudanças nos seus modos de pensar, sentir, agir e comportar-se. Introduziu, desse modo, uma racionalidade de cunho individualista, centrada no *eu* egoístico, destituída de princípios, normas e valores condizentes com vivências sociais humanas e humanizadoras. Por esse caminho, o indivíduo tornou-se capaz, por si próprio, de encontrar os meios adequados para desenvolver suas faculdades e habilidades sem quaisquer interferências externas, simplesmente com o uso de seu raciocínio. Sobre esse assunto, Marcuse (1999a, p.75) diz:

Esses padrões e valores diziam respeito às formas de vida, tanto social como pessoal, que se mostravam mais adequadas ao desenvolvimento total das faculdades e habilidades do homem [...]. O indivíduo, como ser racional, era considerado capaz de encontrar estas formas através de seu próprio raciocínio.

Esta sociedade em que campeia a racionalidade tecnológica é, segundo Marcuse (1973a, p.62), por si mesma, irracional, pois combina “elevado padrão de vida administrado, perda da liberdade por causa da administração técnica do tempo livre” com a ideia de bem-estar social. Tudo isso articulado, conforme Marcuse (1998, p.117), com a “burocracia de funcionários”, traduzida em formas parasitárias e alienadas do exercício do serviço público. Assim, como preleciona o autor (idem, p.63): “A sociedade recente aumentou [...] a necessidade de funções parasitárias e alienadas [...]. Os anúncios, as relações públicas, a doutrinação e o obsoletismo planejado não mais são custos improdutivos gerais, mas elementos dos custos básicos da produção”.

A racionalidade tecnológica transmutada em irracionalidade induz grande porção de seres humanos da sociedade afluyente e das sociedades propensas ao desenvolvimento a viver desumanizada. Marcuse (1973a, p.66) esclarece esse ponto ao dizer: “o conflito perpetua a existência inumana dos que formam a base humana da pirâmide social – os estranhos e os pobres, os desempregados e os não-empregáveis, as raças de cor perseguidas, os reclusos das prisões e dos manicômios”.

Essa racionalidade tecnológica individualista é, portanto, resultado direto do aparato industrial, específico da era da máquina, que, para Marcuse (1973a, p.19), encaminha-se sob as dimensões econômica, política e cultural.

Como fenômeno histórico-social, essas dimensões estão submetidas ao controle dos possuidores dos meios de produção, que resvala da esfera industrial para o campo social, perfazendo a sociedade administrada. Para Marcuse (1973a, p.29), “essa civilização transforma o mundo objetivo numa extensão da mente e do corpo humanos [...]. As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, *hi-fi*<sup>9</sup>, casa em patamares, utensílios de cozinha”.

A dimensão econômica defende como sendo racional a lógica prevalecente de produção, distribuição e consumo. Nesse processo, os produtores diretos ficam subordinados a interesses e determinações de outrem, logicamente dos donos dos meios de produção. Por consequência, os trabalhadores e trabalhadoras têm seu aparelho mental influenciado pelas ideias dominantes, que os fazem aceitar, até certo ponto, como normal a situação por eles experienciada.

Desse modo, a reprodução do sistema inicia e encontra força ainda no contexto da produção, pois é nesse instante inicial que a operacionalidade da máquina formaliza

---

<sup>9</sup> *Hi-fi* tem a ver com tecnologias da informação. Tende a melhorar a qualidade auditiva dos aparelhos de ouvido, a exemplo de aparelhos de som, caixas de som, áudio, fones de ouvido, amplificadores etc.

uma racionalidade específica, condizente com os padrões sociais mantenedores do *status quo*. Essa dinâmica torna o trabalhador direto uma mercadoria, pois ele, ao vender sua força de trabalho, disponibiliza também sua mente, seu corpo e sua consciência.

É fato que o sistema despersonaliza determinados segmentos sociais, como tem ocorrido, historicamente, com os afrodescendentes, dentre eles os quilombolas, que podem obter, pela via da escolarização, o caminho de pôr fim à precarização de suas existências.

Parece ser a dimensão econômica a determinante das outras dimensões. Por isso, no contexto da sociedade brasileira, desde o escravismo aos tempos atuais, a predominância do econômico sobre o político e o cultural é fato. Assim, quem domina os meios de produção domina a dimensão política e passa a influenciar, conforme seus interesses, a dimensão cultural.

A dimensão política concentra esforços para tornar eficiente a coordenação das relações sociais. Atende, desse modo, às exigências do capital quando, sobretudo, mantém o ideário pretensamente elaborado de hierarquizar (ou manter a hierarquia existente) as pessoas a partir do que produzem e do que consomem.

Sob esse prisma, os governantes de países industrialmente desenvolvidos e seus satélites são mantidos apenas e tão somente quando exitosos no atendimento inconfundível dos interesses concernentes à manutenção do modelo de sociabilidade em que prevalece a centralidade do capital.

Atualmente, o poder político se afirma através dos seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato. O governo de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só se pode manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial. E esta produtividade mobiliza a sociedade em seu todo, acima e além de quaisquer interesses individuais ou grupais. (MARCUSE, 1973a, p.25).

Como se vê, a racionalidade tecnológica influencia as decisões políticas dos mais diversos Governos. Sua força dita as normas e sugere adequações da sociedade governada com os interesses dos segmentos sociais hegemônicos.

Nesse ponto, Marcuse (1969a, p.82) foi enfático ao dizer: “A perfeição tecnológica do aparelho produtivo domina governantes e governados, ainda que acentuando as diferenças entre ambos”. Portanto, a dimensão política da racionalidade

tecnológica está subordinada à dinamicidade da máquina, que, ao padronizar a produção, adentra as esferas da sociedade em geral, com vistas a atender aos ditames do aparato industrial, firmando o poder econômico como agente colonizador do poder político. Conforme narrativa de Marcuse (1973a, p.25):

O fato brutal de o poder físico (somente físico?) da máquina superar a do indivíduo e o de quaisquer grupos particulares de indivíduos torna a máquina o mais eficiente instrumento político de qualquer sociedade cuja organização básica seja a do processo mecânico.

Por consequência, o processo de padronização de produção, distribuição e consumo envia seus reflexos na direção de todas as esferas da sociedade, que se sente obrigada, ou ao menos coagida, a se adequar moralmente aos ditames estabelecidos pelo universo industrial/empresarial. Assim, as proposições mercadológicas influenciam decididamente as relações sociais de convivência, condicionando, indelevelmente, as esferas da formação humana e da realização pessoal no campo do trabalho, como também os espaços culturais de conotação artística, religiosa, antropológica e educacional.

É de se notar que esse modelo de sociedade vocifera contra a liberdade dos seres humanos, a paz social e o bem-estar de todos. E ainda coage os indivíduos a estabelecer relações sociais de consenso, sendo, por isso, grande veículo de dominação. Ainda quanto ao caráter político da racionalidade tecnológica, Marcuse (1973a, p.37) enfatiza:

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo.

A política é, tecnicamente, o campo comprometido com a administração da coisa pública e serve-se do aparato tecnológico com vistas a perpetrar a dominação. Nas sociedades vigentes, em que o maior contingente de indivíduos labuta com vistas a atender às necessidades verdadeiras, a ação política busca amenizar os conflitos e confrontos decorrentes da apropriação da força de trabalho por parte dos possuidores dos meios de produção.

Assim, conforme lição de Marcuse (1973a, p.150-154), “o *a priori* tecnológico é um *a priori* político e a racionalidade tecnológica protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação”. Consequentemente, a racionalidade tecnológica potencializa o projeto de dominação social sob o manejo do capital, concretamente

visualizado no capitalismo contemporâneo, que é questionado pela quilombagem, atualizada através da memória ancestral, presente na educação escolar quilombola.

A dimensão cultural foi tratada por Marcuse em diversas obras. Em 1937, escreveu o texto *Sobre o caráter afirmativo da cultura*, que foi publicado pela *Revista de Pesquisa Social*, órgão de divulgação de estudos e pesquisas do Instituto de Pesquisa Social (Escola de Frankfurt). Esse texto critica a formação cultural da burguesia e focaliza o seu comprometimento com a civilização industrial desenvolvida. Depois, o mesmo tema aparece, de maneira esparsa, em diversas obras e se conclui com conteúdo formal em 1977, através da publicação *A dimensão estética*. Essa discussão ampla do conceito de cultura é muito importante, mas nos prenderemos apenas aos seus traços gerais.

Segundo o entendimento de Bosi (1992, p.16), “Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Para Marcuse (1973a), há uma expressão cultural representativa do mundo burguês, valorizadora do individualismo e de suas peculiaridades mercadológicas e a cultura de massa, dos meios populares, dos segmentos humanos marginalizados, oprimidos, discriminados, constituindo, esta última, uma das características da educação escolar quilombola.

Ambas as formas de expressão cultural adentram o campo conflitual e de confronto presente nas relações sociais. Cada uma a seu modo, tanto visam à reprodução da dominação como podem, em certos momentos, gerar meios para sua superação, embora a cultura de massa esteja, ou ao menos deveria estar, comprometida com um projeto de sociedade para além do existente. Quanto a isso, Marcuse (1973a, p.70) evidencia: “o que importa é o valor de troca, e não o da verdade. Em torno dele gira a racionalidade do *status quo*”.

Disso, depreende-se que a cultura de massa vincula-se aos ditames da sociabilidade vigente, tanto para mantê-la quanto para reproduzi-la. De fato, essa dimensão da racionalidade tecnológica desencadeia, nos mais diversos setores da existência humana, a alienação<sup>10</sup>, mediante os canais transmissores: meios de comunicação representativos do discurso dominante, práticas educativas escolares e religiosas naturalizadoras do trabalho assalariado e ingerência normativa estatal das demandas sociais.

---

<sup>10</sup> O conceito de alienação está presente em diversas obras de cunho marxista. Nesta tese, trataremos dela de maneira esparsa. Adiantamos que alienação constitui uma das categorias do capital, ao lado da propriedade privada burguesa.

A dimensão cultural da racionalidade tecnológica admite o mundo da vida como está posto, sem submetê-lo à crítica, vindo a proceder a suavização de confrontos próprios da realidade histórica dos seres humanos. Por esse viés, a dimensão cultural da racionalidade tecnológica reafirma as aptidões e os valores da formação socioeconômica capitalista, que, de acordo com Marcuse (1977, p.42), “constitui uma sociedade de classes como um universo administrado por uma classe monopolista corrupta e poderosamente armada”.

A racionalidade tecnológica é a razão prevalecente do aparato industrial. Seu desempenho padroniza o processo cognitivo dos indivíduos, restando, assim, uma sociedade unidimensional. Esse cenário expressa bem, conforme demonstrou o pensamento filosófico marcuseano, as tentativas de coesão social, que tomam corpo por meio da contenção, da integração e do consumo, cujos detalhes serão analisados a seguir.

#### **4.1.3 A contenção, a integração e o consumo nas sociedades contemporâneas**

Marcuse participou intensamente das tentativas de realização da revolução proletária na Alemanha, em fins da segunda década do século XX, porém, como analisou Loureiro (1998, p.101), “a morte dos líderes espartakistas representou para ele o fim do caminho para o socialismo revolucionário fora do controle bolchevique”. Conforme sugerido por Wiggershaus (2006, p.127),

Marcuse, que desde 1918, prestava o serviço militar numa unidade de reserva de dirigíveis em Berlim e estava inscrito como membro passivo do SPD, que seus pais desprezavam por ser um partido de operários, mal começara seus estudos superiores quando foi eleito para o soviete de soldados Berlim-Reinickendorf. Sua admiração voltava-se para a política socialista encarnada de modo impressionante por Kurt Eisner, ministro-presidente do governo provisório do Estado livre da Bavária. Irritou-se ao ver que, muito em breve, eram novamente os antigos oficiais que eram eleitos para os sovietes de soldados e pediu demissão. [...] Saiu do SPD e dedicou-se aos estudos.

A participação do filósofo na infrutífera revolução foi, segundo ele próprio, um grande momento educativo. Posteriormente, em entrevista concedida a Wiltrud Mannfeld, Marcuse (1999b, p.11) reportou-se àquele período da história nos seguintes termos:

O que realmente me educou foi a história, tal como a vivi. Quer dizer, a Primeira Guerra Mundial – fui mobilizado em 2016 – e a fracassada revolução alemã de 1918/1919. Na época eu estava em Berlim e essa foi

realmente a primeira e verdadeira educação que recebi. Em seguida, o que também ajudou muito foram os livros, os amigos e colegas do Instituto.

A formação acadêmica de Marcuse foi influenciada, com certa exclusividade, pela ambivalência entre as condições dadas para a consecução da revolução e sua inefetividade. Essa ambivalência fê-lo concentrar-se nas tendências da sociedade industrializada e nos sujeitos históricos encarregados de proceder à transformação qualitativa, percebendo, enfim, que o desenvolvimento do capitalismo inibiu a projeção revolucionária.

O sistema capitalista, então, implementou formas para evitar a transformação universal. Essas formas, segundo Marcuse, são a contenção, a integração e o consumo, que atuam mais como tendências das sociedades automatizadas, pois, no percurso do século XX, ocorreram diversas revoluções de cunho socialista, nomeadamente na Rússia, na China, em Cuba e no Vietnã, além de outros países. Contudo, nas últimas décadas do referido século e no século XXI, o capitalismo alcançou *status* global, impondo sério retardamento ao alavancamento de quaisquer projetos voltados à transformação social.

A contenção estabelece fins imediatos e sua ocorrência dá-se, dentre outras circunstâncias, através da mais-repressão, conceituada por Marcuse (1968, p.51) como sendo “as restrições requeridas pela dominação social”. A mais-repressão, na sequência do pensamento marcuseano, “distingue-se da repressão (básica): as ‘modificações’ dos instintos necessários à perpetuação da raça humana em civilização”. A contenção é um fenômeno de caráter histórico-social, mantido e dinamizado pelo agrupamento humano hegemônico. Seu êxito está no fato de tornar satisfeitos os indivíduos reprimidos.

Assim, a contenção obteve significativo apoio através do atendimento das necessidades repressivas, criadas e impostas pelos agentes administradores dos interesses dominantes e seus colaboradores na esfera social.

Sob tais circunstâncias, as perspectivas de uma perfeita contenção das tendências centrífugas dependem primordialmente da habilidade dos interesses adquiridos para se ajustarem e ajustarem sua economia às exigências do Estado do Bem-Estar Social. Gastos e direção governamentais enormemente aumentados, um programa de ajuda externa ampliado, seguro social total, obras públicas em grande escala e talvez até a nacionalização parcial fazem parte dessas exigências. (MARCUSE, 1968, p.54).

O capitalismo, confrontado pelo regime soviético, implementou diversas reformas de melhorias econômicas para agrupamentos humanos historicamente marginalizados. Essas reformas causaram satisfação aos beneficiados, amenizando os



conflitos de classe e de raça. A coesão e o controle sociais firmaram-se de maneira tal que foram considerados relações sociais normais, naturais. Para Marcuse (1973a, p.41), isso tem acontecido porque “o aparato técnico estabelecido engolfa a existência pública e privada em todas as esferas da sociedade”, fato que redundava na incorporação “das classes trabalhadoras” à formação social dominante.

Nesse caso, é evidente que a disposição de atender às necessidades dos produtores diretos vem combinada às solicitações de consentimento para fins adaptativos dos mesmos à produção e reprodução da vida, haja vista as circunstâncias acima descritas se circunscreverem no âmbito de manutenção da civilização industrial nos moldes operacionais de dominação social. A contenção enfatiza uma ação política concentrada nos atos de reprimir e controlar.

O controle sugere fins mediatos, visto que o indivíduo reprimido passa a ser controlado no decorrer do tempo. Assim é porque a dominação não é forjada para ser passageira, momentânea. Firma-se como disposição de longo alcance. De fato, o controle envolve a dimensão biológica, estando inclusos nela o corpo físico, a mente e a consciência.

Enquanto instrumento de trabalho, o corpo vincula-se à máquina e passa a reproduzir automaticamente seus efeitos. Esse processo, até então físico, movimenta as consciências. Agora, como um todo fixo, os excluídos mentalizam o circuito da maquinaria, constituindo-se, eles próprios, com sua individualidade, numa extensão do manejo produtivo. Quanto a isso, Marcuse (1973a, p.47) diz: “Essas alterações no caráter do trabalho e nos instrumentos de produção mudam a atitude e a consciência do trabalhador, o que se torna manifesto na ‘integração social e cultural’ do trabalhador na sociedade capitalista”.

O fenômeno da integração se estabelece no espaço social através do atendimento das necessidades humanas, em primeira mão mediante o consumo, inclusive de bens supérfluos, pela equiparação falsificada dos subprivilegiados<sup>11</sup> à elite dominante, mediatizada pela exposição pública com uso de certos artigos de luxo, vestimentas e veículos e o frequentar dos mesmos lugares, a exemplo dos *shoppings*.

De acordo com o entendimento que alcançamos com as leituras das obras de Marcuse, o cenário da integração completa-se com o surgimento do elemento colarinho-branco: nas fábricas e empresas de grande porte, surgiu uma “classe” de assalariados

---

<sup>11</sup> Marcuse tem usado indistintamente subprivilegiados, classe social, produtores diretos, sujeito histórico, proletários, classe trabalhadora, classe básica e produtores imediatos para identificar, certamente, a classe trabalhadora e o proletariado como epicentro. Servimo-nos desses termos, seguindo o caminho traçado por Marcuse, mas conscientes de quais indivíduos ele está, de fato, a tratar.

encarregados de prover a administração do pessoal, o gerenciamento e a organização do quadro de trabalhadores, em substituição direta aos proprietários dos meios de produção. Esse quadro é composto por indivíduos altamente qualificados no tocante ao gerenciamento de empresas e indústrias, que se dispõem alinhados às demandas do capital. Por isso, não são agenciadores do processo de radicalização política por meio de que se vislumbraria a transformação social. Centrado nesse foco, Marcuse (1973a, p.53) enfatiza:

Em vista do crescente peso do elemento colarinho-branco no processo, a radicalização política teria de ser acompanhada do surgimento de consciência e ação políticas independentes no seio dos grupos de colarinhos-brancos – um acontecimento assaz improvável na sociedade industrial desenvolvida.

Outro aspecto propício à integração dos produtores diretos à formação econômica prevalecente é a equiparação entre indivíduos sobressaídos dos agrupamentos humanos dirigentes, quer seja ou não proprietários dos meios de produção, e os trabalhadores assalariados. Esse fato encontra sua razão de ser no consumo ostentatório, por meio do que os indivíduos tornam-se socialmente apresentáveis ao compartilhar dos mesmos objetos e frequentar os mesmos lugares.

Assim, os produtores diretos assimilam esse processo como lhes sendo vantajoso. No entanto, o referido processo concorre para a falsificação das consciências de todos os membros da sociedade. Marcuse (1973a, p.29) comenta essa situação:

Se o trabalhador e seu patrão assistem ao mesmo programa de televisão e visitam os mesmos pontos pitorescos, se a datilógrafa se apresenta tão atraentemente pintada quanto a filha do patrão, se o negro possui um Cadillac, se todos leem o mesmo jornal, essa assimilação não indica o desaparecimento de classes, mas a extensão com que as necessidades e satisfações que servem à preservação do Estabelecimento são compartilhadas pela população subjacente.

Nesse sentido, a falsificação das consciências, combinada com o consumo intensivo de coisas, na sua grande maioria, supérfluas, abre espaço para o incremento da assimilação tanto dos discursos quanto do ideário emanado dos setores dirigentes da sociedade. A conveniência desses dois aspectos é forte o bastante para fazer com que os seres humanos esqueçam que dedicam tempo integral e a vida inteira à labuta para atender ao amontoado crescente de necessidades. Desse modo, a dominação é traduzida por administração, com a perda das identidades das partes envolvidas, conforme evidencia Marcuse (1973a, p.129):

A dominação se transfigura em administração. Os padrões e proprietários capitalistas estão perdendo sua identidade como agentes responsáveis; estão assumindo a função de burocratas numa máquina corporativa. Dentro da hierarquia das juntas executivas e de gerência que se estende muito além de cada estabelecimento até o laboratório científico e institutos de pesquisas, ao Governo e aos propósitos nacionais, a fonte tangível de exploração desaparece por trás da fachada da racionalidade objetiva.

O consumo tornou-se uma prerrogativa do capitalismo durante o século XX e tem persistido nessas primeiras décadas do século XXI. Segundo Marcuse (1973a, p.26), é de caráter irracional, pois “as necessidades humanas são necessidades históricas e, no quanto a sociedade exija o desenvolvimento repressivo do indivíduo, as próprias necessidades individuais e o direito destas à satisfação ficam sujeitos a padrões críticos predominantes”.

Evidencia-se que o consumo é antecipado pelas necessidades, que tanto podem ser verdadeiras quanto falsas. Verdadeiras são aquelas voltadas ao atendimento das necessidades básicas, em correspondência com a evolução cultural e, na lição de Marcuse (1973a, p.26), “falsas são aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria, a injustiça”.

Alinhavadas essas considerações sobre a contenção, a integração e o consumo, vale anunciar agora, para aprofundar depois, que esse processo é dialético, recheado da presença incontestada da rebeldia e da oposição dos subprivilegiados. Dito isso, passemos ao subtítulo seguinte, que trata dos princípios e das categorias marcuseanas.

#### **4.1.4 A contextualização dos princípios e categorias marcuseanas**

Marcuse concebeu e deu ênfase a vários princípios, nomeadamente os princípios de prazer, de realidade, do nirvana, de desempenho e do pensamento operacional. Em conjunto a esses princípios, ele se ateve também às categorias da moral, da política, da estética e da obscenidade.

O princípio de prazer ocorre no âmbito do aparelho mental dos seres humanos. Nele, perduram as forças instintivas que buscam satisfação completa e imediata. Para Marcuse (1968, p.34), a força instintiva delinea-se socialmente e em articulação “às atividades lúdicas, à receptividade e à ausência de repressão”. Trata-se, então, de um processo mental primário, que dominou a espécie *homo* até o surgimento do princípio de realidade.

Conforme narrativa marcuseana (1968, p.34), “o inconsciente, governado pelo princípio de prazer, compreende os mais remotos processos primários, resíduos de uma fase de desenvolvimento em que eles eram a única espécie de processos mentais”. Com o surgimento da civilização, a natureza da espécie humana foi transformada e afetou, segundo o próprio Marcuse (1968, p.34), os “anseios e os valores instintivos”. Com isso, o homem adquiriu a peculiaridade de humano e o princípio de prazer foi transformado no princípio de realidade.

O princípio de realidade compreende a totalidade da sociedade. Na época civilizacional, que, na lição de Marcuse (1968, p.33), “começa quando o objetivo primário – isto é, a satisfação integral de necessidades – é abandonado”, o citado princípio dita as normas e os valores prevalecentes. De acordo com a dicção marcuseana (1983, p.7), o princípio de realidade é “la suma total de normas y valores que dominan en una sociedad dada, incorporadas a sus instituciones, traducidas en las relaciones humanas etc.<sup>12</sup>”.

Com o aprimoramento das relações sociais na era civilizacional, o princípio de realidade sobrepujou o princípio de prazer. Por isso, o aparelho mental aceita e se conforma às normas e aos valores estatuídos socialmente, adia a satisfação prazerosa e transmuta o universo do prazer pelo ato do trabalho penoso, o lúdico pela produtividade e a ausência de repressão pela segurança.

No estágio contemporâneo marcado pela civilização, o princípio de realidade abandona as forças instintivas, por si só regressivas aos tempos de infância, mas conservadas saudosamente pelo aparelho mental.

O indivíduo torna-se instintivamente re-acionário. [...] Exerce contra si próprio, inconscientemente, uma severidade [...] adequada a um estágio infantil da sua evolução, mas que há muito tempo se tornou obsoleta, à luz das potencialidades racionais da maturidade. (MARCUSE, 1968, p.49).

Marcados por essa situação condicionante, certamente conservadora, os indivíduos são instados a se sentir satisfeitos numa sociedade que naturaliza a exploração do trabalhador e da trabalhadora, envenena o ambiente e cobre com o véu da racionalidade o puramente irracional.

É de se notar, ainda, que o princípio de realidade funda-se, segundo Marcuse (1968, p.37), na “eterna luta primordial pela existência, que persiste até hoje”. Por isso, o motivo de a sociedade impor a modificação decisiva da estrutura instintiva é, pois,

---

<sup>12</sup> “É a soma total de normas e valores que dominam em uma dada sociedade, incorporadas às suas instituições, traduzidas em relações humanas etc.” (tradução nossa).

“econômico”, consolidado pelo trabalho, voltado à produção com vistas a atender às carências humanas surgidas na época civilizacional.

Depreende-se do que foi dito que a atualização do conceito do princípio de realidade, considerando o espaço de materialidade em que foi desenvolvido, traz à tona aqueles elementos constitutivos preponderantes da sociedade humana, nomeadamente a economia, a história e a civilização, cuja convergência coordena os meios e as condições de satisfação dos seres humanos.

De fato, Marcuse apropriou-se do princípio de realidade freudiano, portador da dimensão biológica, mas destituído do caráter histórico. Segundo a concepção de Freud (2019), os instintos perduram na natureza humana indefinidamente, sem dar importância às mudanças sociais manejadas periodicamente pelos homens.

Com o intento de conceder ao princípio de realidade caráter histórico, Marcuse (1968, p.51) desenvolveu o princípio de desempenho, definido como “a forma histórica predominante do princípio de realidade”. Posteriormente, em 1974, por ocasião da conferência intitulada Marxismo e Feminismo, realizada na Universidade de Stanford, na Califórnia, Estados Unidos, Marcuse (1983, p.8) reportou-se ao princípio de desempenho e o conceituou como “un principio de la realidad que se basa en la eficiencia y en capacidad de salir con éxito en la lucha competitiva<sup>13</sup>”.

Historicamente situado, o indivíduo trabalha para satisfazer suas necessidades. Esse empreendimento doloroso inibe a satisfação requerida pelo princípio de prazer ou então condiciona sua satisfação à lógica do mercado, dado o fato de todas as coisas de satisfação humana estarem submetidas às diretrizes mercadológicas.

Com isso, o princípio de desempenho, ao atualizar para o “agora” o princípio de realidade, informa, como sugere Marcuse (1968, p.58), “que, sob o seu domínio, a sociedade é estratificada de acordo com os desempenhos econômicos concorrentes de seus membros”.

Desse modo, o princípio de desempenho esclarece o processo de racionalização da dominação, respaldada pela intransigente expansão consumerista da sociedade, pelo controle continuado do trabalho e pela reprodução de valores e aptidões societários. O próprio Marcuse (1968, p.58) discorre sobre esse assunto da seguinte maneira:

O princípio de desempenho, que é o de uma sociedade aquisitiva e antagonica no processo de constante expansão, pressupõe um longo desenvolvimento durante o qual a dominação foi crescentemente

---

<sup>13</sup> “Um princípio de realidade que se baseia na eficiência e na capacidade de se sobressair com êxito na luta competitiva” (tradução nossa).

racionalizada: o controle sobre o trabalho social reproduz agora a sociedade numa escala ampliada e sob condições progressivas.

A repressão, dispositivo peculiar de contenção dos instintos biológicos, faz-se presente no período cultural ou civilizacional, conforme acentuado por Freud (2019), sendo, por isso, parte integrante do princípio de realidade como tal – este, ao se “transubstanciar” no princípio de desempenho, conforme lição de Marcuse, recompõe-se no sentido de introduzir a história como parte integrante de formação das relações sociais. Por conseguinte, o princípio de realidade transubstanciado no princípio de desempenho introduz, no seio da sociedade, a mais-repressão, compreendida, segundo Marcuse (1968, p.51) como “as restrições requeridas pela dominação social”.

Assim, o estrato biológico permanece e, com ele, as disposições instintivas que buscam, de todas as maneiras, obter satisfação; mas, como os seres humanos se encaminham para o âmbito civilizacional, em que, conforme ensinamento marcuseano (1973a, p. 140), “os fatos estabelecidos são obra da prática histórica do homem”, o resultado, nesse novo patamar, foi o desencadeamento da mais-repressão, que atinge o corpo e a mente dos indivíduos.

No caso do corpo, foi percebida em diversos regimes políticos, a exemplo do escravismo e dos Governos de exceção; quanto à mente, circunscrita a esfera psicológica, atinge a consciência e suas formas. Nesse sentido, Marcuse (1968, p.90) nos ensina que “a mais-repressão é aquela parcela que constitui o resultado de condições sociais específicas, mantida no interesse específico da dominação”. Por isso, ela é uma constante nas sociedades industrializadas, porque mantém a população subjacente num estado de contínua insegurança.

Diluindo em pormenores a nossa compreensão do pensamento marcuseano, concluímos que o princípio de desempenho focaliza como de suma importância o lucro, a assertividade e a competitividade. Sua função básica é a reprodução da sociabilidade vigente. Para Schütz (2018, p.133), “o princípio de desempenho é a grande referência legitimadora da sociedade atual; é com base nele que ela se sustenta e se impõe, reprimindo, escamoteando, ignorando e desvalorizando tudo o que a ele não se submete”.

Com esse propósito, a “produtividade lucrativa” efetiva-se mediante o controle dos agentes produtores que atuam como apêndice da máquina, respaldada pela intensificação do trabalho, a fixação do indivíduo numa mesma e única função e a manutenção dos salários abaixo da inflação.

A assertividade, compreendida como a forma positiva ou negativa de narrar o mundo da vida, constitui-se de uma armação tautológica cujo comando parte de alguma autoridade. Para Marcuse, a assertividade corresponde à linguagem fechada, porque enuncia apenas uma decisão formalizada através de uma sentença.

A linguagem fechada não demonstra e nem explica – comunica decisão, sentença, comando. Onde define, a definição se torna “separação entre bem e mal”; estabelece coisas certas e erradas indiscutíveis e um valor como justificativa de outro valor. Desloca-se em tautologias, mas estas são “sentenças” terrivelmente eficazes. Julgam de uma “forma prejudgada”; pronunciam condenação. Por exemplo, o “conteúdo objetivo”, isto é, a definição de termos como “deviacionistas” e “revisionistas” é igual à do código penal, e esse tipo de validação suscita uma consciência para a qual a linguagem dos poderes existentes é a linguagem da verdade. (MARCUSE, 1973a, p.106).

A repetição indiscutível do estabelecido é o indicativo de “bons resultados” no ambiente fabril. Assim, o/a trabalhador/trabalhadora adere ao funcionamento da máquina, que ultrapassa a esfera específica da produção de bens para tolher a liberdade do trabalhador e torná-lo psicologicamente comprometido com a produção, assumindo responsabilidades como se fosse dono da empresa.

Atualmente, os indivíduos desse porte são chamados de colaboradores, fato que esconde ou, ao menos, amacia as qualidades de sujeitos assalariados. Paralelamente aos efeitos psicológicos que atingem os indivíduos na sua individualidade, as empresas desenvolvem desenfreada competição entre si, com vistas a estabelecer o domínio de mercado.

A “competitividade” é tida como uma ocorrência normal, natural; sem ela, os preços sobem e a economia perde a “regulação”. A competição quase sempre privilegia os mais fortes, a marca de maior *marketing*, a fama, os oligopólios e agrupamentos de empresas com o propósito de manter reserva de mercado. Ela tem, ainda, como função precípua transmutar as relações apropriadamente de mercado para o âmbito das relações sociais, contribuindo com o processo de desagregação social. Com esse perfil, o princípio de desempenho condiz com o padrão social preponderante, cuja irracionalidade é vislumbrada no imenso quantitativo de indivíduos vivendo em estado de perene precarização.

Quanto ao princípio do nirvana, presente no aparelho mental, vincula-se, fundamentalmente, à estrutura orgânica do ser humano e sinaliza para sua morte. Sua alocação junto ao princípio de prazer sugere grande deficiência do estado humano, que se dispõe a dar exclusividade ao prazer, mas é contrabalanceado pelo instinto de morte.

Quanto a esse aspecto, Marcuse (1968, p.44) assevera textualmente: “os processos primários do aparelho mental, em sua luta pela gratificação integral, parecem estar fatalmente vinculados ao esforço superlativamente universal de toda a substância viva, ou seja, regressar à imobilidade, à quietude, do mundo inorgânico”. Parece que o princípio do nirvana contrabalança os instintos de satisfação desmedida. Sua ingerência no plano cultural atende às exigências da certeza da finitude.

O princípio do pensamento operacional firma-se quando expressões reivindicatórias são recepcionadas com o invólucro de outro conteúdo. Essa técnica inibe o potencial de articulação dos indivíduos padecentes das mesmas dificuldades e particulariza o espírito coletivo de luta, deixando cada qual à própria sorte. Marcuse (1973a, p.113) exemplifica esse princípio nos seguintes termos:

Um trabalhador B faz a declaração geral de que seus salários por tarefa são muito baixos. A entrevista revela que ‘sua esposa está no hospital e ele está preocupado com a conta do médico. Nesse caso, o conteúdo latente da queixa consiste no fato de o pagamento atual de B ser insuficiente para atender aos seus compromissos financeiros em razão da doença da esposa’.

O princípio do pensamento operacional, integrado ao princípio de realidade e ao princípio de desempenho, compõe o universo da racionalidade tecnológica da civilização industrial desenvolvida, atua como força operante da sociabilidade contemporânea e rastreia o campo de luta da classe social subjacente com fins claros de proceder sua desarticulação.

A composição desse universo está, ainda, perpassada pelas categorias da moral, da política, da estética e da obscenidade. Embora essas categorias contenham, de *per si*, fortes doses providas da subjetividade kantiana, integram a crítica de Herbert Marcuse ao modo de produção capitalista.

Conforme narrativa de Marcuse (1969d, p.18), “a moralidade é uma disposição do organismo, enraizada no impulso erótico que se contrapõe à agressividade para criar e preservar unidades cada vez maiores de vida”. Essa visão positiva da moral centra-se na não agressividade e na promoção da vida – esta última tomada como epicentro de comando de “todo esforço intelectual”. A ela, Marcuse (1973a, p.14) refere-se dizendo: “a vida humana vale a pena ser vivida, ou melhor, pode ser ou deve ser tornada digna de se viver”.

Sendo a moral um fator de valorização da vida, seu ajustamento à formação socioeconômica vigente extingue sua eficácia, porque entra em ligeira contradição com a promoção e a valorização da vida. Por isso, Marcuse (1969d, p.17) enfatiza: “la



liberalización de la moralidad propia del sistema establecido se realiza dentro del marco de controles efectivos; mantenida dentro de esse marco, la liberalización fortalece la cohesión de la totalidad<sup>14</sup>”.

A categoria da política corresponde à esfera da governabilidade estatal. Nela, convergem os interesses opostos da sociedade, sem negar, porém, a idealização da existência de uma sociedade democrática. Por ora, a política, visualizada em Governos, evidencia sua vinculação ao econômico, por isso, enquanto categoria nova, segundo Marcuse (1969d, p.16), “debe despojarse de su falsa neutralidad; debe ser metódica y provocativamente moralizado em términos del Rechazo<sup>15</sup>”.

Mais adiante, Marcuse (1969d, p.17-18) estabelece aproximações entre moral e política, pronunciando-se da seguinte maneira: “el radicalismo político implica el radicalismo moral: la afloración de una moral que puede precondicionar el hombre para la libertad<sup>16</sup>”. Por conseguinte, a moral e a política, numa nova ordem social a ser construída, devem romper com a lógica do mercado, que resplandece sob as formas de dominação e de exploração.

Marcuse reflete sobre estética de diferentes maneiras. Aqui, prendemo-nos à sua forma no contexto de sua sociedade livre:

La estética como Forma posible de una sociedad libre aparece en esa etapa del desastrollo en que los recursos intelectuales e materiales para la victoria sobre la escassez son accesibles, en que la represión anteriormente progresiva, recuando la cultura superior, dentro de la cual los valores estéticos (y la verdade estética) han sido monopolizados y segregados de la realidad, se derrumba y se dissolve en formas desublimadas, “inferiores” y “destrutyvas”<sup>17</sup>. (MARCUSE, 1969d, p.32).

Com isso, Marcuse não quis dizer que a estética, presentemente vislumbrada na arte, na poesia e nas representações gerais dos sentidos, não possa estar vinculada à manutenção do *status quo*. O autor sugere, porém, “uma nova relação entre sensibilidade e razão, a saber, a harmonia entre sensibilidade e uma consciência

---

<sup>14</sup> “A libertação da moralidade própria do sistema estabelecido se realiza dentro do marco de controles efetivos; mantida dentro desse marco, a libertação fortalece a coesão da totalidade” (tradução nossa).

<sup>15</sup> “Deve despojar-se de sua falsa neutralidade; deve ser metódica e provocativamente moralizada em termos de Rejeição” (tradução nossa).

<sup>16</sup> “O radicalismo político implica o radicalismo moral: o florescimento de uma moral que pode precondicionar o homem para a liberdade” (tradução nossa).

<sup>17</sup> “A estética como Forma possível de uma sociedade livre aparece nessa etapa de desenvolvimento em que os recursos intelectuais e materiais para a vitória sobre a escassez são possíveis, em que a repressão anteriormente progressiva, recuando a cultura superior, dentro da qual os valores estéticos (e a verdade estética) têm sido monopolizados e segregados da realidade, se desmorona e se dissolve em formas dessublimadas, inferiores e destrutivas”. (Tradução do autor).

radical”, com vistas a formar “a sensibilidade estética do homem” (MARCUSE, 1969d, p.37).

Vale notar que essas categorias harmonizam-se com a educação escolar quilombola, com o combate ao racismo e à discriminação, pois, ao tempo em que denunciam a formação socioeconômica prevalecente, indicam um novo horizonte social para o que concorre, positivamente, a quilombagem.

A obscenidade, última categoria dessa série, exprime posições discursivas repugnantes. Através dela, percebem-se as contradições sociais e o desprezo com que são tratados indivíduos e situações marginalizadas. Para Marcuse (1968, p.15), a obscenidade se faz presente na

[...] sufocante abundancia de bienes mientras priva a sus victimas en el extranjero de las necesidades de la vida; obscena en las palabras y sonrisas de sus politicos; y la sabiduria de sus intelectuales a soldo; se lo es la un general uniformado que ostenta las medallas ganadas en una guerra de agresión; sino na declarati6n de un alto dignatario de la Iglesia en el sentido de que la guerra es necesaria para la paz<sup>18</sup>.

A obscenidade exprime grande desprezo pelo/a outro/outra. Não se comove com o sofrimento que atinge os seres humanos, especialmente a população afro-brasileira. A categoria da obscenidade, portanto, vislumbra uma sociedade doentia, mantida sobre a ótica da mais-repressão, que se coaduna ao projeto do capital, substancialmente firmado na exploração e inferiorização de percentual significativo de indivíduos.

Feitas essas considerações, analisaremos, a seguir, a utopia marcuseana e seus contornos, que abrangem o sujeito revolucionário; a questão da violência emancipatória e a entrada dos movimentos sociais no processo de construção de uma sociabilidade emancipada.

#### **4.1.5 A utopia marcuseana**

O percurso seguido até aqui partiu da leitura, da reflexão e da escrita comentada dos textos elaborados por Marcuse. Com esse procedimento, descortinamos, até onde nos permitiram as informações colhidas, os elementos fundantes da crítica à formação socioeconômica vigente, que aparece sob o formato da sociedade industrial desenvolvida.

---

<sup>18</sup> “[...] sufocante abundância de bens materiais e na concomitante privação continuada de suas vítimas; nas palavras e sorrisos de seus políticos; na sabedoria de seus intelectuais pagos; está presente ainda em um general uniformizado que ostenta as medalhas ganhas numa guerra de agressão; na declaração de um alto dignitário da Igreja ao afirmar que a guerra é necessária para que haja paz” (tradução nossa).

Nosso propósito, antecipadamente delineado, é identificar o tipo de emancipação que o pensamento marcuseano comporta para, em seguida, possivelmente, articulá-lo com a educação escolar quilombola e suas características essenciais: território, oralidade, memória, ancestralidade, cultura, identidade, religiosidade e resistência, como também atualizar o conceito de quilombagem, perspectiva que se dispõe a atender também aos requisitos da tipologia emancipatória descrita na seção 3 deste estudo.

Vale notar que o pensamento filosófico de Marcuse permanece atual, dentre outros motivos, pelo fato de continuar útil como ferramenta crítico-explicativa do capitalismo e, ainda, por suscitar grande profusão de trabalhos acadêmicos, exemplificativamente teses, dissertações e artigos esparramados nos mais variados grupos de pesquisa das universidades nacionais, a exemplo de Ulguim (2015) e Konder (1998), além do destacado *Dossiê Herbert Marcuse*, publicado pela revista *Dissonância*, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, volume 2, nº 1.1, ano 2018, que disponibiliza expressivo número de artigos sobre o pensamento filosófico marcuseano.

Acrescente-se ainda como disposição justificadora da atualidade do pensamento do festejado filósofo a realidade que se nos apresenta, marcadamente antirrevolucionária, mas com o permissivo de rompimento do fechamento político, sob a mediação da luta da população humana subjacente. Sobre esse aspecto, Schütz (2018, p.128) preleciona:

Seja pelo conteúdo destas suas formulações, seja pela peculiar postura teórica que representa, a teoria de Marcuse poderá adquirir uma importância singular no contexto atual, em que o sentimento de indiferença e impotência política parece ser crescente frente a uma realidade aparentemente cada vez menos passível de transformação.

Na sequência do nosso estudo, percebemos a apropriação, por parte de Marcuse, do conceito de utopia, termo que tem comportado um rosário de significados, desde fantasia, em lugar algum, propósito irrealizável ou inexistente, além de outros, como projeção para o futuro do ideário de transformação social, cuja possibilidade de realização é historicamente possível, a depender das condições objetivas.

O referido filósofo encaminhou-se por algumas sendas utópicas e conclamou a utopia concreta, conceito tomado de Ernst Bloch, ao patamar de guia de sua práxis. Para Marcuse (1999b, p.148), “a noção de utopia concreta de Bloch refere-se a uma sociedade onde os seres humanos não têm mais que viver suas vidas como meio para se manter através de desempenhos alienados”.

Por esse viés, utopia é, então, o indicativo de uma sociedade diversa da existente. Ela estabelece o horizonte de realização humana. Mais adiante, Marcuse (1999b, p.148) entabula o significado de utopia assim: “Utopia concreta: ‘utopia’ porque tal sociedade ainda não existe em lugar algum’; ‘concreta’ porque tal sociedade é uma possibilidade histórica real”. Com igual sentido, acrescenta: “iniciando por uma verdade óbvia, direi que hoje qualquer forma nova de vida sobre a terra, qualquer transformação do ambiente técnico e natural, é uma possibilidade real, que tem seu lugar próprio no mundo histórico” (MARCUSE, 1969b, p.13).

Portanto, utopia constitui-se de um esforço presente em diversas lutas direcionadas à construção de uma maneira de convivência social, em que os seres humanos atendam às suas necessidades sem padecer mais-repressão sobre a sua liberdade, e expressa a formação de um projeto de sociedade motivado pela contribuição dos intelectuais<sup>19</sup> no sentido marcuseano, dos movimentos sociais em geral, dos movimentos negros e quilombolas e de práticas educativas constituídas e direcionadas para este fim.

La utopia de Marcuse no insiste en el diseño de una estructura institucional alternativa ni en la necesidad de modificar las respectivas constelaciones de poder; más bien, la utopía de Marcuse se interesa por formas alternativas de la sociabilidad humana. Finalmente, se argumenta que el pensamiento utópico en el presente es igual de importante que en los tiempos de Marcuse, pero que este requiere de un compromiso claro con los movimientos políticos y sociales concretos<sup>20</sup>. (KOZLAREK, 2016, p.32).

Ressaltamos que assumimos o significado de utopia sob este prisma, exclusivamente, haja vista indicar o horizonte de lutas com fins de transformação social qualitativa, pois é este o sentido com que o citado termo passou a compor o léxico dos movimentos sociais no contexto do território brasileiro.

Assim, a utopia é aceita como possibilidade histórica real que aponta o horizonte de libertação dos afro-brasileiros, para o que concorre uma nova sensibilidade, com a prevalência, segundo Marcuse (1969b, p.30), da “afirmação dos instintos de vida sobre a agressividade e a culpa”, redundando na “abolição das injustiças e da miséria e configuraria a ulterior evolução do nível de vida”.

<sup>19</sup> Marcuse considera intelectual o indivíduo que não faz acordo com o segmento social dominante; noutras palavras, não se utiliza da acumulação de conhecimentos e saberes para atender às diretivas emanadas de setores sociais dominantes.

<sup>20</sup> A utopia de Marcuse não insiste no desenho de uma estrutura institucional alternativa nem na necessidade de modificar as respectivas constelações de poder. Em vez disso, a utopia de Marcuse está preocupada com formas alternativas de sociabilidade humana. Por fim, argumenta-se que o pensamento utópico é tão importante hoje quanto foi no tempo de Marcuse, mas que exige claro compromisso com os movimentos políticos e sociais concretos.

A utopia marcuseana consubstancia-se na superação do modo de produção capitalista, através da ação revolucionária da classe trabalhadora, com seu centro no operariado. Nesse sentido, o autor preleciona:

A teoria marxista clássica visualiza a transição do capitalismo para o socialismo como uma revolução política: o proletariado destrói o aparato político do capitalismo, mas conserva o aparato tecnológico, submetendo-o à socialização. Há continuidade na revolução: a racionalidade tecnológica, liberta das restrições e destruições irracionais, se mantém e se consoma na nova sociedade. (MARCUSE, 1973a, p.40).

Essa ideia de que a classe trabalhadora é a classe social revolucionária faz-se presente em todo o percurso do pensamento filosófico marcuseano. Dela, promana a disposição histórica de edificação de um novo princípio de realidade, constituído sob bases sociais puramente racionais.

Nesse sentido, Marcuse (1969d, p.24) expressa-se dizendo: “em virtude de estado fundamental no processo de produção, em virtude de sua força numérica e do peso de sua exploração, a classe trabalhadora é todavia o agente histórico da revolução”.

Esse sentido classista e revolucionário do operariado é reafirmado mais uma vez por Marcuse (1969c, p.265), nos seguintes termos:

As duas classes fundamentais, porém, não são classes no mesmo sentido. O proletariado se distingue pelo fato de, como uma classe, significar a negação de todas as classes. Os interesses de todas as outras classes são essencialmente unilaterais; o interesse do proletariado é universal. O proletariado nem tem propriedades nem lucros a defender. Seu único interesse, a abolição do modo de trabalho dominante, é o interesse da sociedade como um todo.

Embora consciente de que o sujeito revolucionário é a classe trabalhadora e o operariado o seu núcleo, Marcuse percebeu que as tendências da civilização industrial desenvolvida desencadearam a integração do referido sujeito à formação socioeconômica vigente. Por isso, redimensionou o referido sujeito, bem como a sua predisposição voltada à transformação. No dizer de Almada (2015, p.132), processou-se uma “viragem teórica, operada pelo deslocamento da centralidade da classe trabalhadora, principalmente europeia, para novos sujeitos que surgiriam no chamado Terceiro Mundo”. Essa nova perspectiva, conforme indicado por Almada (2015, p.132), “trouxe uma abertura positiva para a renovação das formas de ação política”.

Marcuse, então, identificou na rebeldia de diversos segmentos sociais, nomeadamente estudantes, mulheres e negros/negras, a possibilidade de transformação social. Além desses segmentos, Marcuse (1973a, p.235) acrescentou: “os párias e

estranhos, os explorados e perseguidos de outras raças e de outras cores, os desempregados e os não-empregáveis”. Valle (2003), leitor de Marcuse, indica os *hippies* como componentes deste universo de deserdados, as minorias nacionais e raciais, professores, professoras, intelectuais e demais componentes da Nova Esquerda.

Esses agrupamentos humanos não se constituem, conforme preleciona Marcuse, em sujeitos históricos comprometidos em proceder à superação do modo de produção capitalista, visto que nenhum deles alcançou, ainda, a radicalidade necessária para impor a cisão do sistema.

Consequentemente, o sujeito revolucionário pode surgir desses ciclos rebeldes, porque, como esclarece o referido filósofo, inexistente um tipo previamente definido de sujeito histórico. Este, por sua vez, faz-se nas lutas cotidianas, assumindo, pois, a postura de sujeito para si e impondo-se de maneira radical contra a formação econômica prevalecente.

Por isso, ao discorrer sobre a temática de quem é ou pode se tornar o sujeito revolucionário, Marcuse (1983, p.89) diz:

Tengo que decirle abietamente que mi, como marxista, me es algo bastante antipático este planteamiento da la cuestión. Al fin y al cabo no es um dios, o el hado, o un libro el que tendria que decidir quién debe encargarse de la dirección. Eso es un marxismo coisificado. No se puede determinar cuál de las distintas tendencias, grupos ou estratos de clase se radicalizará en el futuro, tambien en su conciencia, y quién pasará a con ello a ser la vanguardia, no se puede hacer esto, como décimos, empleando sencillamente categorías prefabricadas como estudiantes, nueva clase obrera, clase obrera, así, sin más, sin reflexión. Esto es algo que se manifestará de forma completamente diversa en los distintos países, conforme al desarrollo experimentado por el capitalismo<sup>21</sup>.

Pois bem, o referido filósofo deixou em aberto a questão de quem seria o sujeito que radicalizaria o processo de construção da utopia concreta, mas sem negar essa possibilidade. De fato, para Marcuse (1969b, p.16), “os portadores sociais da transformação (e isto é marxismo ortodoxo) se formam no curso do próprio processo de transformação, não se podendo contar jamais com a existência de forças revolucionárias *ready-made*”.

---

<sup>21</sup> “Devo dizer abertamente que eu, como marxista, sou bastante antipático a essa abordagem da questão. Afinal, não é um deus, nem o destino, nem um livro que teria que decidir quem deveria se encarregar da direção. Isso é um marxismo coisificado. Não se pode determinar qual das distintas tendências, grupos ou estratos de classe se radicalizarão no futuro, também em sua consciência e quem passará a ser a vanguarda, isso não se pode fazer, em décimos, simplesmente usando categorias pré-fabricadas como estudantes, nova classe trabalhadora, assim, sem mais, sem reflexão. Isso é algo que se manifestará de forma completamente diversa em distintos países, conforme o desenvolvimento experimentado pelo capitalismo” (tradução nossa).

É evidente que a ação de sujeitos revolucionários com vistas a proceder à mudança radical, voltada à implementação de outro modo de produção humanamente diferenciado do atualmente prevalecente, desemboca, necessariamente, no confronto entre indivíduos economicamente desiguais.

É dizer: a revolução pode acarretar a violência. Mas o que é revolução? E de que tipo de revolução estamos tratando? E qual a visão de Marcuse sobre esse tema? Segundo Fernandes (2018, p.9), “sabe-se que a palavra revolução se aplica para designar mudanças drásticas e violentas da estrutura da sociedade”. Seguindo o pensamento de Marx, presente no *Manifesto Comunista*<sup>22</sup>, Fernandes (2018, p.19) complementa: “a revolução anticapitalista e antiburguesa é uma revolução proletária e socialista. Ela nega a ordem existente em todos os níveis e de modo global”. Marcuse (1998, p.138) busca conceituar revolução assim:

Entendo por revolução: a queda de um governo e de uma constituição legalmente estabelecidos por uma classe social ou por um movimento com o objetivo de transformar tanto a estrutura social quanto a política [...]. Estão excluídos deste conceito os golpes militares, as revoluções palacianas e as contrarrevoluções “preventivas”. [...] Uma transformação de tal forma radical e qualitativa implica violência.

Decerto, a revolução “violenta” indicada por Marcuse é com vistas à implantação de uma nova sociabilidade, nomeadamente socialista. Sua efetividade é decorrência lógica da ação operária, tomada como classe social para si.

Ademais, já que a situação dominante que “até agora” prevaleceu constitui uma negatividade universal que, onde quer que seja, afeta todas as esferas de vida, sua transformação requer uma revolução universal, isto é, uma revolução que pudesse, em primeiro lugar, revogar a totalidade das condições dominantes, e em segundo lugar, substituí-la por uma nova ordem universal. (MARCUSE, 1969c, p.262).

Com esse enfoque, Marcuse permanece marxista na linha teórica da Escola de Frankfurt dos anos 30 do século XX. Mas, como ele mesmo disse que observava continuamente as tendências sociais que pudessem ser apropriadas de maneira empírica, percebeu, posteriormente, a contenção da pretensão revolucionária, pois os encarregados de efetivá-la estavam envoltos pela sistemática da integração.

---

<sup>22</sup> Florestan Fernandes (2018, p.17) cita uma passagem do *Manifesto do Partido Comunista*, sem indicar a página: “sob o capitalismo e dentro do capitalismo a revolução de sentido histórico se dá contra a sociedade burguesa e o seu Estado-democrático burguês”. Uma revolução que, em sua primeira etapa, substituirá a dominação da minoria pela dominação da maioria; e, em seguida, numa etapa mais avançada, eliminará a sociedade civil e o Estado, tornando-se instrumental para o aparecimento do comunismo e de um novo padrão de civilização.

Nesse cenário social, político e econômico, Marcuse discorrerá sobre a violência, contrapondo duas formas: a violência institucionalizada e a violência revolucionária ou de libertação, explicitadas da seguinte maneira:

A meu ver, portanto, o conceito de violência se apresenta sob duas formas diversas: a da violência institucionalizada da ordem constituída e a da violência de resistência, que destina-se necessariamente a permanecer como ilegal em relação ao direito positivo. Falar de legalidade da resistência é um contra-senso. Nenhum sistema social, nem sequer o mais livre, pode legalizar (constitucionalmente ou de outra maneira) uma violência que vise a derrubá-lo. Portanto, cada uma dessas duas formas desempenha funções contrárias. Existe uma violência da libertação e existe uma violência da agressão. E ambas as formas de violência foram forças históricas e assim se conservarão. (MARCUSE, 1969b, p.50-60).

Não se sabe ao certo o *quantum* de violência demandará uma revolução. Segundo Marcuse (1999b, p.127), “não podemos prever em que medida a violência revolucionária será utilizada. [...] Gostaria de mencionar aqui [...] uma constatação de Marx e Engels: eles diziam que a revolução era sempre tão violenta quanto a resistência contra a revolução por parte das classes dominantes”.

Com a integração do sujeito revolucionário às demandas do capital, deu-se a abertura do leque para a introdução de novos indivíduos, que poderão se pôr de maneira radical ao sistema. Para Marcuse (1999b, p.83), “há um alargamento da base da massa potencial, há uma nova classe trabalhadora, o que aumenta o número dos explorados”.

Estes, por sua vez, desenvolvem “ações políticas regionais e locais contra abusos específicos”. Nesse cenário, Marcuse (1999b, p.67) critica duramente o conceito de revolução no seu sentido clássico, dizendo: “uma coisa podemos seguramente dizer: que a ideia de revolução está fora de moda, simplesmente ultrapassada pelo desenvolvimento de nossa sociedade”. Em consequência, a ideia de violência revolucionária está em crise, mas como a transformação social qualitativa é uma necessidade premente, Marcuse acena para outros indivíduos e cenários: os intelectuais, a educação e os movimentos sociais.

O intelectual, segundo Marcuse (1999b, p.15), goza de determinadas particularidades, visto tratar-se de “alguém que se recusa a fazer compromissos com os dominantes”, sendo, por isso, alguém capacitado para perceber de maneira crítica a lógica prevalecente da formação socioeconômica vigente e seus desdobramentos opressivos consubstanciados em ações racistas, discriminatórias e preconceituosas. Quanto à educação, Marcuse (1999b, p.71) ensina: “trata-se de educação num novo sentido. Educação que não permanece na sala de aula, não fica dentro dos muros das



universidades, mas que espontaneamente se expande em ações, em prática, e abrange grupos sociais fora da universidade”. A educação tomada nesse sentido projeta a construção de outra sociabilidade, para que concorre o terceiro aspecto, os movimentos sociais, que, na dicção de Marcuse (1983), estão respaldados pelas lutas feministas, de proteção do meio ambiente, da população negra e dos povos do Terceiro Mundo.

A apreensão do pensamento marcuseano permite-nos dizer que o citado filósofo produziu veemente crítica ao modo de produção capitalista, tendo como foco de análise a civilização industrial desenvolvida, considerando a tecnologia como modo de produção assentada numa racionalidade tecnológica peculiar.

Na investigação das tendências sociais, Marcuse percebeu que a revolução foi adiada, motivadamente pelo aumento aligeirado do padrão de vida da classe trabalhadora. Por isso, o princípio de realidade transmutado em princípio de desempenho permaneceu inalterado. Por conseguinte, a utopia foi interrompida, pois o sujeito revolucionário, a revolução proletária e a violência revolucionária perderam a identidade.

Mas, por força das circunstâncias históricas, as lutas voltadas à superação do capitalismo continuam, instigadas pela participação intensiva de intelectuais e viabilizadas por práticas educativas radicais e pelos movimentos sociais. A leitura das mudanças sociais e suas implicações conservadoras não impediram Marcuse de enxergar no horizonte a gestação de outro modo de produção, cujas relações sociais e com o ambiente natural sejam substancialmente humanizadas.

Deparamo-nos, agora, com o importante ponto que é o socialismo, aventado por Herbert Marcuse e presente nas obras com as que trabalhamos para a elaboração desta tese. Já foi evidenciado que o citado filósofo distanciou-se criticamente do socialismo soviético, bem como dos encaminhamentos acadêmicos vivenciados pelos demais membros da Escola de Frankfurt. Percorreu o caminho por ele mesmo traçado, considerando as mudanças no âmbito social, mantenedoras do *status quo*, o surgimento de agrupamentos humanos comprometidos com um novo projeto de sociedade, a exemplo dos quilombolas e, por fim, o indicativo de uma outra sociabilidade.

Assim, o pensamento filosófico de Marcuse impõe-se como uma utopia de ruptura, pois à medida que denuncia com rigor o capitalismo prevalecente na sociedade contemporânea, investe no ideário da emancipação para a que concorre também a educação escolar quilombola.

De fato, o plano de ação do citado filósofo direciona-se a contribuir para a consecução de indivíduos social, política e economicamente livres. Assim se expressou

durante uma entrevista, quando lhe foi perguntado sobre seu papel de filósofo. Marcuse (1999b, p.12) respondeu: “Sim, filósofo num sentido hoje quase inconcebível, quer dizer, alguém que com base no que aprendeu e na sua experiência possa realmente entender, descobrir e transformar a realidade em que vive”.

A transformação sugerida por Marcuse firma-se no modelo socialista, que, por sua vez, integra o campo da chamada utopia concreta com características específicas. Não corresponde ao socialismo utópico<sup>23</sup> duramente criticado por Marx e Engels; menos ainda ao socialismo soviético, em que os meios de produção e de distribuição e o controle não estavam sob a coordenação dos trabalhadores e trabalhadoras.

No debate travado com Raymond Aron, Marcuse envolve-se com o conceito esdrúxulo de “comunismo democrático”, tecnicamente distante do conceito socialista presente em outras obras suas. Mais adiante, Aron retoma a mesma temática, dizendo que gostaria de discutir a questão do “socialismo democrático ou do comunismo democrático” e ainda traz o conceito de “comunismo liberal”. Delineia-se aqui a falta de rigor conceitual, sem, contudo, prejudicar a ideia central marcuseana sobre a necessidade histórica de se perfazer a transformação social qualitativa de maneira universal.

Dito isso, interpõe-se a seguinte pergunta: qual é, então, o tipo de socialismo defendido por Marcuse e quais as suas características? Marcuse (1999b, p.85) traz à tona a possibilidade de a Nova Esquerda aproveitar as fendas abertas em decorrência da persistência dos conflitos no capitalismo para impulsionar o socialismo libertário<sup>24</sup>. Diante dessa assertiva, poder-se-ia concluir, apressadamente, ser esse o tipo de socialismo defendido por Marcuse.

No entanto, percorrendo as obras marcuseanas com acuidade, não visualizamos aproximações com o pensamento e autores anarquistas que dessem corpo ao citado socialismo. Por isso, entendemos que o socialismo apregoado por Marcuse é o socialismo do tipo democrático, teorizado sob a perspectiva marxista e formatado a partir do envolvimento do filósofo com as lutas sociais.

---

<sup>23</sup> Para mais informações sobre o socialismo utópico, consultar o *Manifesto do Partido Comunista*, de Karl Marx e Friedrich Engels (2008), bem como a obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, de Engels (2011). A tese *Teoria crítica e utopia*, de Maria Erbia Cassia Carnaúba (2017), discorre em pormenores sobre o conceito de utopia em Herbert Marcuse, assim como a tese *Do socialismo científico ao socialismo utópico: o projeto emancipatório de Herbert Marcuse – política e estética nas décadas de 60 e 70*, de Anderson Alves Esteves (2016).

<sup>24</sup> O socialismo libertário é uma particularidade do anarquismo. Para mais informações, ler *Os anarquistas: duas gerações distanciadas*, publicado no volume 1, número 1, da revista *Tempo Social: Revista Social* (1989). Sobre o tema, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) conta com a *Revista de Estudos Libertários*. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios>.

Vale dizer: o socialismo democrático marcuseano mantém profundas e radicais diferenças das chamadas democracias modernas, consubstanciadas no conceito de Estado Democrático de Direito, que se sobrepõe à sociedade e mitiga os conflitos e confrontos inerentes ao capitalismo através da normatização dos direitos.

O socialismo democrático de cunho marcuseano mantém correlação significativa com a sugestiva ideia de democracia indicada por Mészáros (2015, p.21), com o seguinte significado: “a verdadeira questão não é a ‘democracia direta’ ou a ‘democracia representativa’, mas a eficaz e autorrealizável regulação de seu modo de existência pelos indivíduos sob condições de democracia substantiva”.

A sociedade socialista é, segundo Marcuse (1999b, p.16), “uma sociedade em que a submissão do homem ao trabalho tenha sido suprimida e em que as forças produtivas e os meios de produção sejam administrados e determinados em bases verdadeiramente democráticas pelas pessoas que devem beneficiar-se deles”. Ainda sobre o significado de socialismo, Marcuse (1999a, p.300) diz: “a socialização dos meios de produção, sua administração pelos ‘produtores imediatos’, permanece a precondição do socialismo. É sua primeira característica de destaque”. Noutro momento, Marcuse (1999b, p.134) complementa: “o regime socialista será [...] um regime com a propriedade coletiva dos meios de produção sob o controle coletivo e planejamento central”.

A socialização dos meios de produção depõe contra a propriedade privada, que não é toda e qualquer propriedade, mas exclusivamente, segundo Marx e Engels (2006, p.33), “a propriedade privada burguesa”. A extinção do trabalho assalariado é outra medida específica do modo de produção socialista. Por isso, Marcuse (1999a, p.300) propõe:

a sociedade socialista deveria ser apresentada como a negação determinada do modo de produção capitalista. Esta negação não é a nacionalização dos meios de produção, nem seu melhor desenvolvimento, nem o padrão mais alto de vida, mas antes a abolição da dominação, da exploração e do trabalho.

A sociedade socialista desenvolve a pacificação da luta pela existência, à medida que nega o trabalho assalariado, fonte grotesca de exploração dos seres humanos. Por conseguinte, Marcuse (1968, p.167) acentua: “numa civilização autenticamente humana, a existência humana jogará em vez de labutar com esforço, e o homem viverá exibindo-se, em vez de permanecer vergado à necessidade”. Assim, os seres humanos experimentam uma nova sensibilidade, firmada em valores culturais, religiosos e morais diferenciados.

Obtivemos, com a leitura das obras marcuseanas, conclusões importantes. Primeira: a negação do capitalismo parte, fundamentalmente, do seu envolvimento prático com o mundo da vida. Seu filosofar tem em vista contribuir para a transformação social, cujos desdobramentos recaem sobre práticas educativas diferenciadas e sobre os movimentos sociais; ambos são lócus de surgimento do sujeito histórico revolucionário; segunda: encaminha-se do pensamento heideggeriano para Marx. Neste, não somente se fixa como filósofo, mas tece reflexões marxistas instruídas pela realidade social vigente, distanciadas do marxismo soviético, e, ao mesmo tempo, dialoga com o pensamento freudiano; terceira: o pensamento filosófico marcuseano fixa-se numa utopia enquanto projeto de futuro, ou seja, para a constituição de uma sociabilidade caracteristicamente socialista.

Portanto, o socialismo democrático firma-se sobre os escombros da mercadoria, do capital, do Estado, da alienação e da propriedade privada burguesa. É uma sociedade diversa da atual, pois propõe a satisfação das necessidades sem a perda da liberdade, ou seja, a centralidade ontológica do trabalho sobre o capital.

Tomamos como explícita a ideia de que Marcuse manteve-se socialista e defendeu o socialismo como sendo o âmbito de realização histórica dos seres humanos, tal como ensinaram Karl Marx e Friedrich Engels. Por isso, quanto à pergunta formulada em páginas anteriores sobre se o pensamento filosófico marcuseano é emancipatório, respondemos afirmativamente.

A outra questão interroga qual o tipo de emancipação presente nas suas obras. Respondemos, categoricamente, que é a emancipação humana. Nesse sentido, Loureiro (2005, p.8) informa que “desde o início de sua carreira filosófica, Marcuse teve uma preocupação central: construir uma filosofia política voltada à emancipação humana”, fato constatado também por Bertoldo (2002).

Identificada a emancipação proposta pelo filósofo Herbert Marcuse, passemos à quinta seção, para descrever em seus pormenores a educação escolar quilombola e suas características básicas – território, cultura, identidade, ancestralidade, memória, oralidade, religiosidade e resistência – e, ainda, proceder investigação para saber se essa modalidade de educação respalda algum ou alguns dos tipos de emancipação estudado(s) na 3ª seção desta tese.

## PARTE II

### 5 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

O conceito de educação é polissêmico, pois, além de conter diversos sentidos, contém também uma plêiade de significados. É uma peculiaridade dos seres humanos que, por meio dela, impulsionam, entre os membros da espécie, a humanidade em geral. Por conseguinte, conforme ensina Maceno (2017), todos os povos de todas as épocas foram submetidos a algum processo educativo, quer no sentido amplo ou restrito. Para Saviani (1984), deu-se das mais diferentes maneiras a transmissão de conhecimentos, saberes, valores, habilidades, atitudes, símbolos e informações necessárias à convivência social dos indivíduos entre si e com o meio natural. Segundo Durkheim (2010, p.36-37),

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destinada.

Já o filósofo Kohan nos fornece um conceito de educação bem diverso do citado acima. Para ele, a aprendizagem se consubstancia numa leitura crítica do mundo e o contato educador/educando firma-se em princípios relacionais embasados no amor à vida. Consequentemente, para Kohan (2021, p.62), “educação pode ser entendida como uma forma amorosa de gerar condições para que novos mundos nasçam”. Educação, portanto, como ensina Freire (1987), firma-se numa atitude relacional e dialógica entre seres humanos: professor/aluno, confirmada pelo ensino-aprendizagem.

De fato, a educação perpassa toda a existencialidade humana. Sua prática informal ou formal não é neutra, pois pende para um ou outro lado, no sentido de conservar ou questionar determinada forma de existência sociocultural. Daí, o seu caráter político-ideológico.

Seguindo as pegadas de Marcuse (1973a), entendemos que a educação contribui para a formalização de um novo princípio de realidade, com a extinção da mais-repressão e do pensamento unidimensional. Noutras palavras, educação é uma atitude racional, sendo, desse modo, conforme ensina o próprio Marcuse (1973a, p.140), “um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão”.

A educação escolar quilombola, devidamente caracterizada a seguir, persegue as disposições acima elencadas: é uma atitude de amor, não é neutra, está eivada da dimensão político-ideológica, sendo assim já uma resultante da quilombagem, presente nas constantes lutas dos movimentos sociais negros, que historicamente visualizaram na educação a adequada forma de transformação da realidade social.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p.24).

Vê-se, pois, que a educação importa ao processo de transformação dos homens e, por consequência, os homens formalizam o ideário de transformação social. Sua funcionalidade está intercoartada pela dinamicidade da política, cultura e moral, sendo, por isso, comprometida com os indivíduos em sociedade.

### **5.1 Educação escolar quilombola: conceito, desafios e perspectivas**

A escola, ambiente onde se pratica a educação formal, surgiu, segundo Maceno (2017), por ocasião da divisão da sociedade em classes. Daí em diante, a educação passou a integrar a esfera de interesse dos segmentos sociais em conflito. É no bojo desse formato que os jesuítas, aportados em terras brasileiras, em 1549, mentalizaram a articulação entre educação, catequese e colonização, fenômeno descrito por Casimiro (2009, p.4) nos termos seguintes:

Quando falamos em educação no Brasil colonial, imperial ou republicano, portanto, e nos referimos ao ensino de primeiras letras ou à educação formal, ministrada nos colégios, mesmo que o enfoque seja a categoria educação, não podemos deixar de fora os quesitos evangelização e catequese. De igual modo, quando falamos em evangelização, com foco no conhecimento do Evangelho, com objetivo de suscitar a fé; ou, quando falamos na catequese, com objetivo de conhecimento dos ensinamentos cristãos para melhor conhecimento do evangelho, sabemos que esses conteúdos estavam presentes de maneira muito significativa no ensino escolar.

A educação jesuítica esteve circunscrita ao projeto colonial que, segundo Bosi (1992, p.15), “é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais”.

Assim, a educação dos tempos coloniais e do Império esteve enredada, no primeiro caso, à dinâmica da colonização e, no segundo, a um projeto de nação<sup>25</sup> em formação. Em ambos, o escravo foi privado de frequentar os bancos escolares.

Contudo, no rearranjo social dos períodos colonial e Império, a dinâmica social permitiu que determinados negros escravizados pudessem se escolarizar, esfacelando, desse modo, a unidimensionalidade da sociedade vigente, embora não se perdesse de vista a preponderância dos ditames coloniais. Para Gonçalves e Silva (2000, p.135):

Os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e a escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora, a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando à “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas para que os filhos de escravos recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior.

Naquela sociedade, o uso da escrita se tornara fator de ascensão social e libertação pela via da compreensão do mundo. O escravo, o indígena, a mulher, o pobre, em geral, não dispunham da senha de acesso à escola, onde eram ensinados os rudimentos “do ler, escrever e contar”. Tão pouco estes encontraram espaço nos seus afazeres diários para curtir o ócio.

A escolarização, portanto, permaneceu como uma auréola a enfeitar as cabeças de alguns emergentes da classe senhorial dominante. Para Silva e Araújo (2005, p.65), “dessa maneira, a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas”.

## **5.2 História e características da educação escolar quilombola**

A porosidade da sociedade colonial permitiu, como foi visto, a escolarização de escravizados e escravizadas. De regra, pelas ordens religiosas, mas há de se notar outras situações, em que o escravo aprendia de “ouvido”, ao acompanhar as aulas dos filhos ou

---

<sup>25</sup> A preocupação com um projeto de nação baseado no desenvolvimento à semelhança de outras nações como França, Inglaterra e Estados Unidos, demandava escolarizar a população. Gonçalves e Silva (2000, p.135) ensinam: “sabia-se que seria impossível erigir uma nação sem que, paralelamente, se desenvolvessem estratégias que pudessem fortalecer a instrução pública”. Ainda neste sentido, Tavares Bastos, em *A província*, propõe como modelo educacional para o Brasil o praticado nos Estados Unidos. É de se notar, porém, que as elites brasileiras optaram pelo branqueamento da “raça”, mediante a imigração de europeus e a limpeza de sangue que, segundo Lacerda, ocorreria em 100 anos, a contar de 1911.

filhas dos senhores de engenho, ou até mesmo às ordens de seus donos, a fim de exercer ofícios lucrativos de aluguel, em que era necessário ler, escrever ou contar.

Durante o Império, a proibição do escravo frequentar a escola alçou a norma constitucional. Por isso, o inciso XXXII do artigo 179 da Constituição de 1824 permitia a escolarização somente de cidadãos; como o escravo não era cidadão, logicamente estava proibido de se escolarizar. No entanto, nos estudos de Gondra e Schueler (2008), fica evidenciada a constante de escravos letrados nesta época, bem como de libertos e livres.

A dinamicidade social e, sobretudo, a busca por melhoria de vida motivaram os membros dos segmentos sociais empobrecidos, a exemplo de negros e negras, a buscar instrução, realidade presente também nas lutas dos séculos posteriores.

A política educacional oficial adotada nas províncias e no Império, após a autonomia legislativa determinada pelo Ato Adicional de 1834, em matéria de instrução primária e secundária, como regra, excluiu expressamente os escravos do direito de frequentar as escolas públicas. No entanto, apesar das restrições, uma minoria de escravos parece ter sido instruída nas fazendas ou matriculada nas escolas primárias, às custas dos senhores. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.234).

As contradições e os conflitos da sociedade fizeram com que o Império andasse às palpadelas com a educação dos afro-brasileiros. A Lei do Ventre Livre, a reforma de Leôncio de Carvalho, os apelos incontidos de alguns intelectuais, a exemplo de Tavares Bastos, em *A província*, não dirimiram o problema da escolarização do país. A conexão de raça e classe, enquanto dispositivo determinante do lugar social dos indivíduos na sociedade da época, possibilitou a manutenção do segmento social afro estranho ao projeto civilizacional em curso.

O ato da abolição e, em seguida, a República, mantiveram o *status quo*. Por isso, Gonçalves e Silva (2000, p.138), ao investigar aquela época, concluíram: “Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra”. Silva e Araújo (2005, p.71), centrados na educação, enunciam:

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico.

A população negra chegou ao século XX em estado de brutal precariedade: desescolarizados, morando à míngua nas periferias das grandes cidades, como Rio e São



Paulo e as comunidades negras rurais isoladas e invisibilizadas. Em desacordo com essa política estatal, a população negra passou a se organizar em movimentos, mantendo como bandeiras de luta a educação e o combate ao racismo e à discriminação.

Assim, em 1931, foi fundada, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB), que implantou uma escola em sua sede e se espalhou por outros Estados. No mesmo diapasão, Abdias do Nascimento criou, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, onde, por meio da dramaturgia, combatia-se o racismo e a discriminação e arregimentavam-se forças para a inclusão do negro no mundo do trabalho. Costa *et al.* (2020, p.140), à medida que explicitam a importância e a atuação do movimento negro dos anos 1930 e 1940, destacam a educação como sendo fator primordial de luta.

A pauta política que arregimentou a atuação dos movimentos negros nas décadas de 1930 e 1940 foi retomada e, posteriormente, reimpulsionada pelos movimentos negros na década de 1980, para os que a educação continuou sendo defendida como um bem primordial e, assim, o fora e permaneceu preservada entre as principais reivindicações desses movimentos para se conseguir a igualdade racial.

Embora os estudos acima apontem a presença dos movimentos negros no âmbito das cidades e após a abolição, sua presença no campo foi uma constante desde os albores da escravidão, a considerar que o surgimento das comunidades quilombolas pôs em movimento a sociedade escravista, alardeada como desumana e com possibilidades de superação. Os quilombolas inspiraram outros indivíduos a se rebelar e esse aspecto somente foi contido pela prática feroz da mais-repressão praticada pelo Estado e pelos senhores de escravos.

No percurso do século XIX e até os anos 80 do século XX, os quilombolas mantiveram-se diluídos em guerrilhas no campo ou compondo regimento militar e, posteriormente, nos movimentos reivindicatórios camponeses em busca de igualdade social. Por isso, Cunha Jr. (2005, p.264) conceitua quilombo “como uma forma de luta contra a injustiça, que vem desde o escravismo aos dias de hoje, ou seja, que percorre a história do Brasil, em todas as épocas e em todas as regiões do país”.

Se, para Marcuse (1973b), o sujeito revolucionário foi contido e integrado à sociedade, o mesmo não aconteceu aos quilombolas, pois foram contidos, invisibilizados e racialmente discriminados. A invisibilidade somente foi rompida durante a pré-constituente de 1988, sob o manto do Movimento Negro Unificado (MNU), que articulou a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal.

Nas diversas épocas da história brasileira – Colônia, Império e República – até as vésperas da Constituição Federal de 1988, os afrodescendentes foram privados de cursar as primeiras letras, exceto os casos de particulares que se dispuseram a abrir escolas para negros, especialmente escolas noturnas, seguidos de algumas províncias, a exemplo de São Paulo, no pós-abolição.

Alagoas, enquanto extensão da capitania de Pernambuco, depois província e Estado, não obrou diferente com o ensino das primeiras letras. Silva e Menezes (2021, p.4) descrevem a projeção das primeiras letras em Alagoas da seguinte maneira:

A situação do negro em Alagoas é motivo de estupefação por parte de Lima Júnior (1974, p.9), que como se “lançasse um grito de revolta pelos ares” se interroga: Que fizeram os governos imperial, provincial e municipal por esses pobres pretos e pardos? Nada, infelizmente. Não abriram escolas e nem oficinas onde eles aprendessem a ler e a trabalhar.

Costa (2011, p.31) constata que, à chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, “existiam em todo o território alagoano uma cadeira de língua latina e uma escola de primeiras letras na sede da comarca e uma escola primária na vila de Santa Luzia do Norte [...]. De alto a baixo a ignorância era completa. Saber ler e escrever era privilégio de raros”.

Ainda Costa (2011, p.48) informa ter existido em Maceió o Liceu das Artes e Ofícios, dedicado a profissionalizar os pobres, bem como o Orfanato São Domingos, criado pelo professor Domingos Moeda, e o Asilo Nossa Senhora do Bom Conselho, para abrigar as órfãs dos combatentes da Guerra do Paraguai. Certamente, essas escolas acolheram negros e negras pobres que circulavam pelas ruas de Maceió.

No tocante à educação dos quilombolas alagoanos, dispomos de informações de 2015, quando foi lançado *O estudo sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas*, pela Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio (Seplag). Nesse texto, há a informação da existência de 43 escolas em áreas quilombolas, a presença de 34% de pessoas analfabetas, percentual acima da média do Estado, que é de 21,8%, e mais 20% que nunca frequentaram a escola.

Para Silva e Menezes (2021), as informações acima são insuficientes, haja vista a população quilombola ser maior ainda na época informada e não ter havido pesquisa de campo para coleta de dados. As informações divergem no próprio texto. Outro fator a considerar é a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Básica em quase todas as comunidades, motivo que, por si só, altera as informações colhidas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, normatizadora do Estado Democrático de Direito, visto na seção 3, foi o marco fundamental no tocante à ampliação da educação escolar brasileira (BRASIL, 2004). Mediante o artigo 205, a educação tornou-se num direito constitucional de todos e de todas e dever do Estado e da família. Sob esse formato, o país voltou-se para a educação de seus cidadãos, cuja demanda reprimida contou com a maioria dos afro-brasileiros.

Em complemento à oferta da educação para todos e todas, o Estado brasileiro recepcionou as diretrizes da Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT), ocorrida em Jontiem, Tailândia, em 1990, conforme a narrativa de Silva (2015) e Freres *et al.* (2010). Anos depois, ocorreu a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação, Xenofobia e Discriminação Correlata, em Durban, África do Sul, em 2001, com a presença de delegação brasileira (BRASIL, 2001).

Em 2003, tivemos a sanção da Lei nº 10.639, verdadeiro divisor de águas da educação nacional, pois, com ela, dá-se a inclusão, no âmbito do ensino nacional, de história da África e dos africanos, a história e as lutas da população negra brasileira e sua importância no processo de formação da sociedade nacional (BRASIL, 2003).

A lei citada foi regulamentada por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CEB), que introduziu, no cenário da educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

A norma constitucional deu visibilidade a todos e a todas os/as quilombolas. Agora, como cidadãos, eles são portadores de direitos à terra, moradia, saúde e alimentação condizente com a dignidade humana, além de outros direitos explicitados no Programa Brasil Quilombola (PBQ), como se verá adiante (BRASIL, 1988).

Coube à Fundação Cultural Palmares (FCP), criada através da Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, um pouco antes da promulgação da Constituição, “a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (art. 1º).

Posteriormente, o inciso III do artigo 2º da referida lei foi alterado pela Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, para permitir à citada Fundação “realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação” (BRASIL, 1988).

Em seguida, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, encarregou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) de demarcar as terras quilombolas, conforme estatuído no artigo 3º, *in verbis*:

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2003).

A Fundação Cultural Palmares (FCP) permaneceu apenas com a competência de identificar e reconhecer as comunidades quilombolas e fez as primeiras certificações no mês de junho de 2004. Nos anos seguintes, diversas comunidades se autoatribuíram quilombolas, a considerar a presunção de ancestralidade negra, devidamente comprovada pelas narrativas orais e pelas práticas sociais, culturais e religiosas vivenciadas comunitariamente.

Concomitantemente às certificações, o Governo brasileiro implementou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), destacando as seguintes áreas: terra, segurança alimentar, desenvolvimento, assistência social, saúde, infraestrutura, geração de renda, direitos humanos e educação, com prioridade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de erradicar o analfabetismo da população afro-quilombola brasileira (BRASIL, 2004, p.33).

A Primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010, no eixo VI do Documento Final, voltou-se para a educação dos afrodescendentes quilombolas, nomeando-a educação quilombola (BRASIL, 2010). Assim, as lutas anteriores foram, de certo modo, canalizadas para a institucionalização de uma nova modalidade de educação. Silva (2015, p.47-48) apresenta-nos importantes informações sobre a Conae, da seguinte maneira:

Diversos quilombolas de todo o país promoveram incisivas movimentações e impulsionaram a formação de uma modalidade de educação específica para o atendimento de suas comunidades. Trata-se da Educação Escolar Quilombola, que ganhou formato estrutural por ocasião das discussões da Primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010. Desde então, a Educação Escolar Quilombola progrediu rapidamente e adquiriu organização normativa.

A Conae definiu diversos aspectos para a composição da citada modalidade de educação: legislação específica, melhoria na qualidade da infraestrutura escolar, formação específica e diferenciada de educadores e educadoras, oferta de cursos com a

temática quilombola, formação em serviço, prevalência de professores e professoras quilombolas e presença de lideranças quilombolas nos conselhos escolares.

A Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica (CEB), de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, no seu artigo 41, determinou onde e como deve se estabelecer a educação escolar quilombola, cuja formatação articula-se com um novo princípio de realidade, com a proposição que sugere libertar Eros do princípio de desempenho e privilegia uma nova sensibilidade, com fins claros de combater o racismo e a discriminação, como será melhor esclarecido na seção 6 desta tese.

Art.41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (BRASIL, 2010).

Nesse plano de reflexão, a educação escolar quilombola circula normalmente no cenário da educação nacional, destacando o local e a comunidade enquanto espaço educativo, exigindo aprimoramento em serviço dos educadores e das educadoras, pois terão de emplacar pedagogia apropriada ao histórico existencial de cada comunidade, sem descurar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos princípios constitucionais e dos princípios orientadores da educação brasileira.

Ainda em 2010, precisamente entre os dias 9 e 11 de novembro, deu-se, em Brasília-DF, o Primeiro Seminário sobre Educação Escolar Quilombola. Segundo nosso entendimento, o verdadeiro marco formador dessa modalidade de educação, por ter congregado 240 participantes, entre diretores escolares, professores, professoras, lideranças quilombolas e representantes de movimentos negros de todas as regiões do país. No relatório conclusivo, foram definidas as características básicas da referida modalidade de educação: “memória, território, religiosidade, cultura, ancestralidade, resistência, oralidade e identidade” (SILVA, 2015; BRASIL, 2011)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> A citação foi obtida nessa data, no *site* do Ministério da Educação (<http://educacaoquilombola.mec.gov.br>). Passeando pelo novo *site* do Ministério da Educação ([www.gov.br/mec/pt-br](http://www.gov.br/mec/pt-br)), não encontramos o relatório final do Primeiro Seminário de Educação Escolar Quilombola. Consta, porém, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e, de imediato, a Educação Escolar Quilombola. Em seguida, vem a Diretoria das modalidades especializadas e de educação e tradições culturais brasileiras, seguida da Coordenação-geral, em que consta a Educação Escolar Quilombola. No entanto, na aba Programas e ações, não consta a modalidade de educação em apreço. Desse modo, não estão postas as ações do Estado brasileiro voltadas às comunidades quilombolas do país.

Dois anos depois, através da Resolução nº 8, da Câmara de Educação Básica (CEB), de 20 de novembro de 2012, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), que repetem as mesmas características formalizadas no Primeiro Seminário, citado acima, na seguinte ordem: território, cultura, identidade, ancestralidade, memória, oralidade, religiosidade e resistência (BRASIL, 2012). Em complemento a essa lista, temos o combate ao racismo, à discriminação, à xenofobia e a todas as formas de discriminações correlatas persistentes na sociedade nacional.

Ademais, as Diretrizes discorrem sobre a formação de professores e professoras, currículos, transporte escolar, alimentação, Projeto Político-Pedagógico (PPP), avaliação e diagnóstico da comunidade, além de outros aspectos essenciais e necessários à implementação e ao desenvolvimento dessa modalidade educacional.

Vale destacar a responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios com a citada modalidade de educação quanto à construção de espaços apropriados ao ensino-aprendizagem, cursos formativos para professores e professoras, convênios entre os entes federados, no sentido de melhor atender aos estudantes quilombolas, dispensando melhorias salariais a educadores e educadoras, produção de material didático específico e nucleação de escolas em território quilombola.

As características da educação escolar quilombola, que serão estudadas a seguir, formam um todo único de sentido e significado emancipatório, tecidas com as cores da quilombagem e em significativa relação com o pensamento marcuseano, cujos traços serão descritos na seção 6. A disposição em sequência serve apenas para facilitar a leitura e a compreensão delas.

### 5.3 Território

A formação de quilombos em terras brasileiras<sup>27</sup> concentrou-se no campo, onde se praticava o cultivo de subsistência para a reprodução física e cultural do grupo. É dizer: o epicentro dos quilombos é o território, dada a inexistência de quilombo nômade. Daí, a relevância do território quilombola e seu destaque na educação escolar

---

<sup>27</sup> Os quilombos surgiram em todo o continente americano, com diversos nomes. Flávio dos Santos Gomes, na obra *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil* (2015, p.9), cita: cumbes, na Venezuela; palenques, na Colômbia; marons, na Jamaica, no Caribe Inglês e no Sul dos Estados Unidos; *bush* negros, no Suriname e no Caribe Francês; simaronage, em Cuba e Porto Rico; mocambos e depois quilombos, no Brasil.

quilombola, cotejado também com o sentido de territorialidade, enquanto espaço de vivência, marcado por sentimentos de paixão.

Para Gomes (2015, p.7), “as comunidades de fugitivos da escravidão produziram histórias complexas de ocupação agrária, criação de territórios, cultura material e imaterial próprias baseadas no parentesco, no uso e manejo coletivo da terra”. Para Carvalho e Lima (2013), houve outras formas de aquilombamento, nomeadamente à maneira de acomodação, quando os quilombolas adquiriam terras por doação, herança, prestação de serviços, atuação militar e compra. Anjos (2009, p.58) explicita o significado de território:

Território é na sua essência um fato econômico, físico, político, social, categorizável, passível de dimensionamento, onde, geralmente, o Estado está presente e estão gravadas as referências culturais simbólicas da população. [...] O território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e, geralmente, a sua população tem um traço de origem comum.

A história agrária do território brasileiro, marcada por fluxos e refluxos, divide-se, conforme preceituam Rocha *et al.* (2015, p.63), “em 4 períodos, que são: 1) regime sesmarial – 1500-1821; 2) regime de posse – 1821-1850; 3) regime da Lei de Terras – 1850-1889 e 4) período republicano – 1889 aos nossos dias”.

As terras brasileiras tornaram-se propriedade do rei português por direito de conquista combinado com os tratados de Alcáçovas (1479) e Tordesilhas (1492). Por isso, os reis de Portugal, a partir de 1531, servindo-se do instituto de sesmaria criado por Dom Fernando I, em 1375, fizeram doações de parcelas de terra a quem lhe aproovesse cultivá-las.

Para Caetano (1985), o termo sesmaria vem de sesmo, derivado do latim *seximus*, que significa a sexta parte da área que foi separada para ser concedida a outrem com o compromisso deste de residir nela e cultivá-la. Na sequência, Caetano (1985, p.25) enuncia: “As sesmarias consistiam na atribuição de bens incultos, por nunca terem sido cultivados ou por seu aproveitamento haver sido abandonado, a determinada pessoa, com o encargo de os aproveitar dentro do prazo fixado na lei ou carta de adjudicação”. Rocha *et al.* (2015, p.66) explicitam o sistema sesmarial em terras brasileiras, dizendo:

A Carta Foral de 06 de outubro de 1531 introduziu oficialmente o regime sesmarial no Brasil. Destinatários destas concessões gratuitas eram os homens de muitas posses e família, homens de cabedais, pois quem as

recebia era obrigado a construir nelas torres ou fortalezas para defendê-las, bem como levar gente e navios às suas custas.

A prática sesmarial favoreceu grandemente a instituição do latifúndio e manteve a posse ilegítima, pois, conforme Rocha *et al.* (2015, p.67), “a posse surgiu como um costume social totalmente contrário à lei”. Quanto à população pobre e escrava, posteriormente os libertos, não concorria ao recebimento de sesmarias. Vivia nas franjas do sistema, cultivando pedaços de terra para subsistência. Silva (2015, p.92) acentua: “os grupos que historicamente ocuparam e usaram a terra sustentados em outros critérios que não os jurídicos e de mercado viram suas lógicas questionadas, foram expulsos, violentados, transformados em intrusos, vadios e criminosos”.

O regime de posse concedeu ao posseiro o “direito” de explorar a terra, beneficiá-la e, somente depois, buscar sua regularização. Em todo caso, a estrutura agrária permaneceu sem substanciais modificações, haja vista a Constituição imperial normatizar a propriedade como direito absoluto. Rocha *et al.* (2015, p.68) contextualizam esses fatos, dizendo:

A Constituição de 1824, em seu artigo 179, §22, incorporou o ideal Napoleônico e burguês da propriedade absoluta afirmando: “é garantido o Direito de Propriedade, em toda a sua plenitude” consolidando e consagrando a estrutura agrária latifundiária vigente concentradora da propriedade. O direito de propriedade foi visto como algo de absoluto, intocável. Foi permitida, como exceção, a desapropriação por utilidade pública, desde que a terra e as benfeitorias fossem pagas previamente.

A Lei de Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850) inicia o terceiro período agrário brasileiro. Segundo Amorim e Tárrega (2019) e Guimarães (2008), a referida lei normatizou, fundamentalmente, a aquisição de terras devolutas somente através de compra, exceto as de fronteira, cuja aquisição poderia ocorrer por doação, e garantiu também a revalidação das sesmarias, bem como a posse mansa e pacífica. Seu artigo 5º preceitua: “Serão legitimadas as posses mansas e pacíficas, adquiridas por ocupação primária, ou havidas do primeiro ocupante, que se acharem cultivadas, ou com princípio de cultura, e morada habitual do respectivo posseiro, ou de quem o represente” (BRASIL, 1850).

O Decreto 1.318, de 30 de janeiro de 1854, regulamentou a Lei de Terras e determinou, entre outras coisas, o processo de registro das posses e das sesmarias junto às freguesias – artigos 91-95 (BRASIL, 1854). No bojo da Lei de Terras, foi normatizada a importação de colonos para realizar os trabalhos do campo à custa do erário.



Art.18. O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Thesouro certo número de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração pública, ou na formação de colônias nos logares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que taes colonos achem emprego logo que desembarcarem.

Art.19. O producto dos direitos de Chancellaria e da venda das terras, de que tratam os arts. 11 e 14 será exclusivamente applicado: 1º, à ulterior medição das terras devolutas e 2º, a importação de colonos livres, conforme o artigo precedente. (BRASIL, 1850).

De fato, a Lei de Terras dificultou a apropriação de gleba rural por parte de ex-escravos, que não dispunham de meios para compra, e implementou a política do branqueamento da população mediante a entrada de colonos europeus. Jaccoud (2008, p.57) comenta: “com relação à população negra, observa-se, neste período, a reafirmação de um diagnóstico no qual o negro é associado à situação de miséria que predomina nas camadas de menor renda da população”.

Assim, a vinda de colonos europeus prestou-se para cumprir dois propósitos: substituir o escravo no trabalho do campo e contribuir com o processo de branqueamento da população brasileira, haja vista a cor negra, segundo Hofbauer (2003), aparecer historicamente ligada ao atraso, ao inferior, ao incivilizado. Mais adiante, Hofbauer (2003, p.79-80) retoma a discussão sobre o mesmo tema para enfatizar: “Chama a atenção o fato de que todos os projetos políticos que visavam abolir a escravidão, vinculavam a implementação da ‘abolição’ à ideia de importação de mão-de-obra europeia (= ‘branca’). [...] A cor branca estava ligada à ideia de progresso”.

Outro elemento da política de branqueamento foi, conforme as investigações de Hofbauer (2003), a sugestiva proposta do médico e filósofo Francisco Soares Franco, de que o Estado deveria incentivar casamentos entre mestiços e brancos e proibi-los entre mestiços e negros, com o propósito de purificar o sangue das futuras gerações.

Para Jacino (2008, p.21), essa perspectiva firmou-se no interesse de branquear a população nacional, pois se consolidava o entendimento de que o atraso do Brasil era resultante da inferioridade da “raça negra” presente na execução dos trabalhos do campo.

A classe dominante teria lançado mão de mais uma alternativa para resolver a equação do trabalho pós-escravismo, mas chegou, por fim, aos imigrantes europeus. [...] Esse natural encaminhamento do ex-escravo ao mercado de trabalho assalariado ou livre teria acontecido em paralelo à gestação do projeto das elites de substituição da força de trabalho dele pela estrangeira, a qual em breve iria expulsá-lo desse mercado.

O ideário de branqueamento da população brasileira iniciado no século XIX adentrou o XX. Desse modo, João Batista Lacerda, no Congresso Universal das Raças, realizado no período de 26 a 29 de julho de 1911, em Londres, Inglaterra, apresentou um trabalho acadêmico que qualifica a população negra brasileira como atávica, comenta o tipo mestiço resultante do cruzamento do negro com branco e profetiza o branqueamento da população nacional para os próximos 100 anos, para, desse modo, o Brasil adentrar a lógica do progresso e da civilização. Usando da fala no Congresso, Lacerda (1911, p.15) foi enfático:

A população mista do Brasil deverá então ter, dentro de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, que aumentam a cada dia e em maior grau o elemento branco desta população, terminarão, ao fim de certo tempo, por sufocar os elementos dentro dos quais poderiam persistir ainda alguns traços do negro.

No mesmo texto, Lacerda propugna pela purificação do sangue da população brasileira, que está manchada pela presença do negro. Para isso, ele fala em “seleção sexual contínua”, a fim de livrar o país da presença de elementos quase selvagens e refratários à civilização. Em seguida, expõe as características dos negros brasileiros:

É de propósito que nós citamos esses fatos, porque os julgamos precisamente muito importantes para explicar como os vícios do negro foram inoculados na raça branca e na mestiça. Vícios de linguagem, vícios de sangue, concepções errôneas sobre a vida e a morte, superstições grosseiras, fetichismo, incompreensão de todo sentimento elevado de honra e de dignidade humana, baixo sensualismo: tal é a triste herança que recebemos da raça negra. Ela envenenou a fonte das gerações atuais; ela irritou o corpo social, aviltando o caráter dos mestiços e abaixando o nível dos brancos. (LACERDA, 1911, p.13).

O quarto e último regime, iniciado em 1889 – período republicano –, recepcionou o formato já prevalecente no âmbito agrário nacional: concentração de terras em poucas mãos, aquisição por meio de compra e manutenção constitucional do direito absoluto da propriedade (§17 do artigo 72 da Constituição Federal de 1891).

Noutras palavras, a legislação estatal manteve o latifúndio como base da distribuição de terras no país. Esse fato recrudesceu os conflitos no campo e os camponeses mobilizados passaram a exigir reforma agrária. Rocha *et al.* (2015, p.73) comentam esse período:

Na década de 1950, as organizações de trabalhadores se fortaleceram sempre mais: Ligas Camponesas no Nordeste; ULTAB (União dos Lavradores e

Trabalhadores Agrícolas do Brasil) e MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra); e em 1960, no Rio Grande do Sul, começaram a apresentar propostas concretas de reformas sociais, de maneira especial a reforma agrária.

Os movimentos no campo foram duramente reprimidos pelo Estado e seus líderes, perseguidos. O golpe civil-militar de 1964, alardeado como instrumento necessário para livrar a pátria do comunismo, normatizou o processo de reforma agrária, objeto de luta dos movimentos sociais de então com a aprovação do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), cujos propósitos definidos no artigo 1º serão vistos a seguir:

Art.1º. Esta Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola.

§1º. Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor a distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. (BRASIL, 1964).

Nota-se que o Estatuto da Terra deu continuidade normativa à posse e ao uso da terra sem beneficiar os trabalhadores e trabalhadoras pobres do campo, a exemplo dos indígenas e quilombolas, que já faziam uso da terra para a produção de meios de subsistência. Por isso, as lutas por reforma agrária foram aprofundadas e, nos anos seguintes, surgiram outros movimentos empunhando a mesma bandeira. Segundo Fiabani (2015, p.149):

A República não alterou em nada a situação fundiária do passado colonial, pelo contrário, contribuiu para incorporar mais terras ao latifúndio e agravar o quadro do campesinato. Há quem diga que foi a “contra-revolução” política, pois barrou a reforma da ordem fundiária, consolidando o poder oligárquico em todo o Brasil. [...] A República não trouxe benefícios à população pobre, serviu para o reordenamento das elites nos postos de poder.

Nesse ambiente marcado pela exclusão, a população afro-brasileira, sediada no campo, não foi beneficiada pela recém-criada legislação – como não tinha sido pelas leis anteriores. Reafirmou-se, desse modo, o racismo estrutural, com a prevalência da exclusão socioeconômica e da invisibilidade social.

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que

cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. (ALMEIDA, 2019, p.33).

Essa situação foi contornada pela Constituição Federal de 1988, que repôs a ordem dos fatos com a inserção do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) entre seus dispositivos, expresso nos termos seguintes: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

O referido artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, modificando radicalmente o cenário agrário nacional ao conceder aos quilombolas, após obtida a sua certificação, reintegração e titulação de suas terras, ancestralmente adquiridas, cujos limites são indicados pelos próprios quilombolas que, de maneira oral e através da memória histórica, identificam o território que foi de uso e posse de seus ancestrais, conforme estatuído no §3º do artigo 2º do citado decreto:

§3º. Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Munidos dessas informações, assumimos a narrativa historiográfica denominada brecha camponesa, que, segundo Silva (2019), foi vivenciada por quilombolas e escravos durante os períodos colonial e imperial. Os primeiros produziam para atender às necessidades comunitárias, enquanto os segundos dispunham de um dia para o cultivo das próprias roças.

Para Cortez *et al.* (2019, p.18-19), “Havia uma parcela de escravos, em alguns engenhos, que trabalhavam nos finais de semana em terras doadas pelo senhor. Isso garantia parte da comida”. Essa narrativa encontra respaldo em diversos estudos, com destaque para a obra *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*, de Jorge Benci. Silva (2019) informa que Benci elogiava os senhores de escravos pela concessão de um dia da semana para cuidar das próprias roças. Temos, nesse caso, a figura do escravo no exercício de atividades camponesas, também exercidas por negros alforriados.

Mesmo durante o regime escravista, a existência de uma camada significativa de camponeses negros poderia ser identificada. Os negros que escapavam ao regime escravista, seja por processo de alforria ou fuga, não afluíam necessariamente às vilas, como trabalhadores urbanos, ou às fazendas como

trabalhadores rurais assalariados, muitos se constituíam como camponeses livres ou como meeiros, explorando pequenas glebas com a família. (SABARÁ, 2015, p.158).

Noutra passagem, não menos significativa, Sabará (2015, p.152) informa: “O camponês, como realidade empiricamente constatada, pode ser visto em várias partes do mundo, em várias épocas da história e das mais variadas formas”.

Na mesma linha de pensamento, Marques (2008) ensina que o campesinato é uma forma de existência radicalmente oposta ao latifúndio, por envolver, na produção de subsistência, membros da mesma família, embora podendo produzir para vender no mercado como uma forma de complementação de renda<sup>28</sup>.

Esse modelo estabelece vínculos de afetividade com a terra e com o ambiente natural, articula segmentos humanos a vivências solidárias, festeiras, cheias de fé e esperança e em ferrenha oposição ao capital e a seus desdobramentos no agronegócio e no uso desenfreado de agrotóxicos. No dizer de Gørgen (2019, p.59), o campesinato:

É compreendido como modo de produção e de vida, com particularidades culturais marcadamente regionais, mas com uma base de interesses sociais, econômicos e políticos que o unificam colocando-o como sujeito político na história nacional em confronto com os interesses das classes dominantes e o pacto de poder manifesto nas políticas de Estado. Nesta concepção, a resistência e a luta jogam papel fundamental na reprodução e ampliação do campesinato. O campesinato é um sujeito social e político.

Desse modo, o campesinato é âmbito de surgimento de princípios morais, políticos e estéticos, em conformidade com a lógica emancipatória desenhada por Marcuse (1973a; 1999a; 1999b), e as comunidades quilombolas podem ser classificadas como espaço camponês e seus membros camponeses, pois subsistem o cultivo da terra e a criação de animais em base familiar, o uso de pouca terra, a preservação do ambiente natural e a solidariedade entre seus membros, condicionada por laços de parentesco. Gørgen (2019, p.9-10) explicita que:

---

<sup>28</sup> Ricardo Abramovay, em tese de doutorado transformada em livro e publicada com o título *Paradigmas do capitalismo agrário em questão* (1998), opõe-se à manutenção da ideia de campesinato e a substitui por “agricultura familiar”. Sua obra fez história nos anos 1990, mas, respaldados pelo nosso envolvimento com os movimentos sociais, nomeadamente o Movimento das Comunidades Populares (MCP) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), optamos por seguir a Via Campesina, dada sua repercussão mundial, com base nas obras *Sobre a evolução do conceito de campesinato*, de Eduardo Sevilla e Manuel Gonzalez de Molina (2005); *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do movimento do campesinato no Brasil*, de Horácio Martins de Carvalho (2005); *Agrobiodiversidade e direito dos agricultores*, de Juliana Santilli (2009), e *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamento político*, organizado por Delma Pessanha Neves e Leonilde Servolo Medeiros (2013).

A agricultura camponesa é um modo de viver [...]. O trabalho é familiar, não assalariado, não capitalista. [...] Esta agricultura sempre se fez ao longo da história, em pequenas áreas de terra. Nisto se distingue da agricultura do latifúndio, feita em grandes áreas e com trabalho alheio. [...] A comunidade é um elemento central no modo de vida camponês.

A dinâmica de produção de alimentos dos quilombolas, atualmente e em épocas passadas, foi de base familiar, com pouco excedente para o mercado, sem a presença de assalariados ou outros elementos peculiares da grande empresa capitalista.

Por isso, Carvalho (2005, p.171), ao fazer a classificação dos camponeses, cita os quilombolas, representados nacionalmente pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), que estará à frente da Secretaria Nacional da Via Campesina<sup>29</sup> até 2024.

## 5.4 Cultura

Para Bosi, o termo cultura é originário do tronco latino *colo*, de quem surgiu também culto, colonização e seu derivado colono. Para o autor, os povos, em épocas diversas, selecionaram determinados valores, técnicas e símbolos que se tornaram, com o passar do tempo, uma “segunda natureza”. Bosi (1992, p.16) entende que:

Cultura é o conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo. [...] Nas sociedades densamente urbanizadas, cultura foi tomando também o sentido de condição de vida mais humana, digna de almejar-se. [...] Supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro.

Cada povo, em momentos históricos diversos, elaborou culturas que serviram como símbolo de identidade grupal, expressas por meio de simbolismos, percepções e significações subjetivas e objetivadas em práticas sociais vivenciadas e reproduzidas comunitariamente. Nesse universo cultural diversificado, havemos de falar de culturas africanas, afro-descendentes brasileiras e quilombolas.

Para Marcuse (1998, p.153), cultura é “o complexo de objetivos (ou valores) morais, intelectuais e estéticos, considerados por uma sociedade como meta da

---

<sup>29</sup> Criada em 1993, em Mons, Bélgica, contou com a participação intensa dos movimentos sociais brasileiros, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) – vide artigo *Lutas camponesas em escala internacional: um estudo sobre a Via Campesina*, de Flávia Braga Vieira (2012). Outro estudo sobre a Via Campesina é *Consciência e territorialização contra-hegemônica: uma análise da Via Campesina*, de Andrea Francine Batista, São Paulo: Cultura Acadêmica (2014).

organização, da divisão e da direção de seu trabalho – ‘o Bem’, que deve ser alcançado mediante o modo de vida por ela instituído”.

As culturas africanas apresentam particularidades presentes no domínio das culturas afro-brasileiras e quilombolas que irão compor o campo da educação nacional, por força da Lei nº 11.645/2008. Quanto às culturas africanas, Falola (2020, p.22) comenta:

Em termos práticos, muitos pesquisadores africanos compilaram um catálogo do que é comum (e singular) na cultura africana – a cor da pele, a maneira de cumprimentar, o respeito aos anciãos, a propriedade comum da terra, as culturas alimentares essenciais às suas religiões (p.ex. a crença de que as montanhas, os rios e outros elementos importantes do ambiente possuem forças espirituais).

Africanos e africanas reterritorializados trouxeram consigo suas culturas materiais e espirituais, que, amalgamadas com as culturas indígenas e europeias, fizeram surgir outras, denominadas afro-brasileiras e afro-quilombolas. É de se notar, então, que os mais recentes estudos sobre as culturas africanas e diaspóricas focalizam sua importância histórica. Ramos (1979, p.27) expressou essa realidade textualmente:

Com a orientação dos novos métodos histórico-culturais, o estudo das populações africanas e suas culturas materiais e espirituais viria a modificar-se profundamente. O africano não mais seria olhado como um tipo uniforme, “inferior”, colocado nas escalas baixas da civilização. Descobriram-se nas áreas culturais da África padrões de cultura que se iriam emparelhar com as velhas culturas de ciclos históricos mais adiantados.

As culturas afro-quilombolas enfatizam as experiências históricas vivenciadas comunitariamente, marcadas por laços de parentesco, cosmovisão africana, práticas sociais coletivizadas, experiências religiosas carregadas de elementos africanos, complementadas pela resistência à opressão, às práticas racistas e discriminatórias.

Por essas razões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) têm em muitíssima conta o elemento cultura, por se tratar de aspecto estruturante do processo civilizatório nacional (BRASIL, 2012).

Por isso, as DCNEEQ estabeleceram como ponto de partida para a implementação da educação escolar quilombola a realização de um diagnóstico de cada comunidade e do seu entorno. Esse procedimento é essencial para a identificação das práticas culturais vivenciadas pela comunidade, pois evidencia sua realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica, considerando os conhecimentos

tradicionais, suas formas de aquisição, os modos de trabalho e lazer e os hábitos alimentares.

Esses elementos específicos de cada comunidade diagnosticada articulam-se, necessariamente, com os demais conhecimentos da sociedade mais ampla, os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fato que conduz a educação escolar quilombola a se fixar no modelo sistêmico da educação nacional.

Procedido o diagnóstico, a comunidade escolar, em comunhão com representantes quilombolas, elaborará o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em consonância com o parágrafo 1º do artigo 32 das Diretrizes, como segue:

§1º. A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território. (BRASIL, 2012).

Os currículos das escolas quilombolas ou daquelas que atendem a um número significativo de estudantes quilombolas também se servem do diagnóstico, visto que serão estruturados, segundo o §1º do artigo 34, “a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade”, valorizando, de acordo com inciso I do artigo 35, “o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas”.

No mais, os currículos recepcionarão discussões sobre cultura e relações socioculturais quilombolas e determinam que a produção de materiais didáticos inclua conteúdos culturais (inciso VI do artigo 38). Os currículos têm, ainda, a função de fortalecer a cultura quilombola, assumindo todas as suas características.

Os cursos de formação de professores e professoras incluirão estudos e pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais, que, por sua vez, integram o universo de estudos da educação escolar quilombola (inciso XII do artigo 8º). Além desses conteúdos, é necessário enfatizar a importância das lutas dos quilombolas, a formação do território nacional, o escravismo, o racismo e a discriminação.

A cultura afro-quilombola tem, dentre outras disposições, o sentido de romper a padronização do pensamento racional tecnológico, conforme lição marcuseana (1973a), para, em seu lugar, imprimir uma nova sensibilidade, em que, conforme Marcuse (1997, p.91), expressa-se: “entre pólos da sensibilidade (*sinnlichkeit*) e da razão se desenrola a história da alma”.



Por conseguinte, Marcuse (1997) investe contra a cultura burguesa, denominando-a cultura afirmativa, ao tempo em que critica seu caráter teórico puro e universal. Por outro lado, focaliza os aspectos conflituais da sociedade hodierna para, enfim, apresentar um conceito de cultura necessariamente emancipatório, que, por suas disposições, enquadra-se na perspectiva da educação escolar quilombola.

Cultura como um processo de humanização caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p.154).

A cultura, enquanto característica da educação escolar quilombola, compõe o universo de ações das comunidades quilombolas que, continuamente, realizam atividades lúdicas, religiosas, artísticas e outras com significado de participação coletiva, ajuda mútua e comunhão fraterna.

A atenção dispensada à educação por organismos internacionais vem combinada ao elemento cultural, haja vista as comunidades realizarem esse tipo de atividade desde tempos imemoriais, inclusive pessoas que nunca frequentaram a escola, a exemplo das bandas de pífano, Festa de São Gonçalo, festas comemorativas da colheita e outras.

## **5.5 Identidade**

Os estudos sobre identidade são abrangentes e repletos de significados. Há, portanto, identidade cultural, religiosa, étnica, histórica, biológica e negra, além de se dizer individual e coletiva, podendo ser explorada de maneira objetiva e subjetiva, conforme preceituado por Munanga (2020). A identidade pode embasar a ideia de nação ou nacionalismo, redundando numa cosmovisão estreita, suficiente para eliminar o outro ou ao menos emplacar a xenofobia, o distanciamento ou a repulsa do outro, o estrangeiro ou imigrante.

Para Castells (2018, p.54), identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

A identidade é, portanto, uma construção histórica, fundada em elementos simbólicos que condicionam o pensar, o sentir e o agir individual e coletivo dos seres humanos, forjada em experiências culturais, materiais, religiosas e, no caso dos

quilombolas, em conexão com um passado de luta ancestral. Nesse sentido, Charaudeau (2015, p.13) argumenta:

Em todo caso, o problema da identidade começa quando alguém fala de mim, o que me obriga a interrogar-me sobre “quem sou eu”? Aquele que acredito ser, ou aquele que o outro diz que eu sou? Eu, que me olho, ou eu mesmo através do olhar do outro? Mas, quando me olho, consigo me ver sem um olhar exterior que se interpõe entre mim e mim mesmo? Não é sempre o outro que me remete a mim mesmo?

A identidade é produto de diversos olhares, mas se consubstancia, segundo Santos (2020, p.93), como “a consciência que a pessoa tem dela própria”. Por esse viés, a identidade firma-se no olhar que o indivíduo faz de si mesmo frente ao outro, ao distinto. Assim, seguindo o pensamento de Santos (2020, p.93), a identidade corresponde “ao conjunto de características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade”.

O significado de identidade trazido acima conduz-nos a pensar o conceito de identidade negra, que, no contexto da sociedade brasileira, deve levar em consideração a discussão em torno da identidade política. Nesse sentido, Munanga (2020, p.15) entende que a “identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania”. Essa exclusão atinge os afro-brasileiros em geral e os quilombolas, em particular.

Os indivíduos assumem como “traços próprios” as práticas culturais de cunho religioso, artístico e poético, a cor da pele e penteados específicos, além de outras características. No caso dos quilombolas, tem-se desenvolvido intensa luta pelo restabelecimento de suas identidades, muitas delas rasuradas pela ação dominadora de segmentos sociais hegemônicos, que tentaram e ainda tentam sobrepor sua identidade como exclusiva e universal, uma espécie de fundamentalismo identitário.

A identidade afro-quilombola vai de encontro a esse exclusivismo, tendo como fundamento a abertura para o outro ou a outra, a valorização de elementos afros, nomeadamente cabelos, penteados, cor da pele, interesse subjetivo pelo coletivo, busca contínua pela cosmovisão e epistemologia africanas, além de outros traços identitários que particularizam determinadas formas de convivência socioafetiva.

Castells (2018, p.55-56) tem em conta três formas de identidade, e duas delas suscitam aproximações dialógicas com a população afro-quilombola:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar a dominação [...]. A identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos. A identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

A identidade quilombola coaduna-se aos itinerários da identidade de resistência e à de projeto. A primeira denuncia as formas existenciais estigmatizadoras dos quilombos e dos quilombolas, traduzidas por racismo, discriminação e invisibilidade social. Em contraposição, os quilombolas têm se rebelado, impondo trincheiras de resistência com vistas à construção de uma nova sociabilidade. Desse modo, encaminham-se para a identidade de projeto, por meio da que redefinem suas posições nos contextos social, político e econômico. Sob esse prisma, a identidade afro-quilombola firma-se como agência voltada à utopia marcuseana, tema investigado na seção 4 desta tese.

Portanto, a identidade quilombola, atualmente em construção, encontra guarida no passado, cuja memória atualiza sua predisposição de luta, de rebeldia, de quilombagem; encontra sua base fundante, primordialmente, na ancestralidade afrodescendente, consubstanciada em elementos afrodiaspóricos, na cosmovisão africana de mundo, na cultura afro-brasileira, religião de matriz africana e em folguedos expressivos da realidade afrodescendente. Nessa esfera, destacam-se a história da África e dos africanos, as lutas da população negra brasileira e as culturas afro-brasileiras, regulamentadas pela Lei nº 11.645/2008, que revogou a Lei nº 10.639/2003.

Nessa marcha, a educação escolar quilombola contrapõe-se ao discurso prevalecente, forjado no seio dos países centrais, reprodutores das identidades legitimadoras do *status quo*. Por isso, as DCNEEQ focalizam a territorialidade também como símbolo de identidade afro-quilombola e determinam, segundo as Diretrizes, artigo 34, *caput*, que os currículos estabeleçam os meios “sociopolíticos e culturais de construção de identidades” e sejam aceitos como seus elementos norteadores.

Destacamos outros elementos de identidade afro-quilombola, como rebeldia, vivências sociais específicas, uso coletivo do solo, solidariedade grupal e acolhimento. De fato, a identidade quilombola perfaz-se como denúncia dos modelos sociais vigentes, ancorados em discursos e práticas excludentes e discriminatórias, direcionados à produção e à reprodução do capital.

## 5.6 Ancestralidade

A educação escolar quilombola encontra sentido e significado também na ancestralidade, pois toda comunidade quilombola reporta-se a alguém, homem ou mulher, de quem obteve origem. Nota-se, ainda, a existência, no cenário quilombola, de uma ancestralidade difusa, longínqua, mas presente, continuamente lembrada durante festas e atos religiosos e revivida nas cantigas. Em momentos de exaltação, o passado emerge tanto para denunciar os horrores da escravidão quanto para chamar Zumbi de amigo, irmão, propiciando aberturas para seguir em frente e tecer projetos negadores da sociabilidade vigente. Para Oliveira (2021, p.40), “ancestralidade é uma categoria capaz de dialogar com a experiência africana em solo brasileiro [...]. Fruto do agora, a ancestralidade ressignifica o tempo de ontem. Experiência do passado, ela atualiza o presente”.

A ancestralidade é um princípio educativo. É a expressão de um passado que se faz presente através da memória. Ela aproxima os afrodescendentes diaspóricos do continente africano. No espaço quilombola, finca raízes nos campos religioso, cultural e político e focaliza dimensões recônditas de um passado que permanece atual, a exemplo da quilombagem, apreendida como uma predisposição, uma energia, um ideário voltado à emancipação, sob o crivo de um novo princípio de realidade. Nesse sentido, Oliveira (2021, p.3) retoma as discussões sobre ancestralidade com lucidez suficiente para dizer:

A ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária, entre outros.

A ancestralidade afro-quilombola rememora os ancestrais, discorrendo sobre as dificuldades encontradas e os enfrentamentos ao modelo social excludente e racista. Desse modo, o ancestral afro-quilombola brasileiro é enaltecido por seus valores, sua coragem e pelas estratégias elaboradas para superar a opressão, a invisibilidade e as práticas discriminatórias, bem como para obter escolarização. Luz e Luz (2013, p.121) comentam:

Ancestralidade se caracteriza por representar as lideranças comunitárias que se dedicaram em vida ao bem-estar da família, linhagem, comunalidade através da manutenção e preservação dos valores e linguagens que sustentam o bem-estar e destino individual e coletivo. Ancestral é, portanto, aquele ou aquela que em vida deu continuidade e garantiu a expansão da memória da sua comunalidade.

A ancestralidade privilegia a tradição sem ser tradicionalista, porém movimentável no sentido de construir algo novo, novas sociabilidades. Assim, visualizamos a ancestralidade afro-quilombola com caráter dinâmico, em que a apropriação do passado, historicamente construído, serve à edificação do novo. Ela possibilita a formalização do bem-estar social dos membros da comunidade, a preservação ambiental, a luta por direitos e a inclusão social.

É evidente a persistência, como já foi ventilado acima, de uma ancestralidade rebelde e revolucionária, passada e rememorada no presente, apta a colaborar com o processo de construção de uma sociabilidade que, na lição de Marcuse (1973a), é qualitativamente diversa da existente contemporaneamente.

As DCNEEQ, no inciso III do artigo 3º, ensinam que “as comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns possuem laços de parentesco, tradição cultural de valorização dos antepassados, calcada numa história identitária comum, entre outros” (BRASIL, 2012). Os quilombolas são aceitos como povos tradicionais e, como tais, “usuários de territórios e recursos naturais, como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica”, de acordo com o inciso IV do artigo 4º das Diretrizes (BRASIL, 2012).

Para as Diretrizes, em seu inciso I do §2º do artigo 32, a ancestralidade integrará o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas de alunos quilombolas. Por conseguinte, ela comporá os currículos e os cursos de formação de professores e professoras, dado o fato de ser elemento estruturante da história de cada comunidade e elemento básico do diagnóstico comunitário.

A ancestralidade tem seu nascedouro no campo espiritual africano, mas, com a diáspora e a formação de comunidades quilombolas, assumiu itinerários políticos, ideológicos, de resistência e oposição ao escravismo e ao sistema capitalista. Sua percepção atualizada faz-se por meio da memória e sua energia dá sentido e significado à formação identitária dos seres humanos negros.

No mais, a ancestralidade não se firma apenas em indivíduos: homens ou mulheres. Propugnamos por uma ancestralidade simbólica, ideal, uma energia que tem perpassado toda a história afro-quilombola, marcada pelas lutas contra a opressão e a

construção de espaços autônomos. Embora esse viés de ancestralidade tenha sofrido alterações e embotamentos, sua insurgência é fática quando condições objetivas a exigem, notadamente quando visada a fins de construção de uma sociabilidade plenamente emancipada, conforme descrição das seções 3 e 4.

Os quilombos antigos e contemporâneos, fruto da rebeldia escrava, almejam e almejam espaços de vivência social livre. Em ambos, destacou-se algum ancestral (homem ou mulher) motivado pelas lembranças identitárias de seus antepassados, que lutaram em prol de uma sociedade plenamente autônoma.

Contemporaneamente ainda marcados pelos estigmas da escravidão: inferioridade, racismo e discriminação, além de outros aspectos, os quilombolas passaram de vítimas do sistema a seus opositores e, crivados pela quilombagem<sup>30</sup>, movimentam-se contra a dominação capitalista.

Portanto, a ancestralidade, enquanto componente básico da educação escolar quilombola, traz para o presente a gramática da emancipação, visualizada na dinâmica dos movimentos sociais de negros/negras, podendo vir a ser retomada contemporaneamente, a depender dos interesses e das necessidades dos afro-quilombolas brasileiros.

## 5.7 Memória

A memória se nos apresenta sob grande diversidade de perfis. Há a memória individual, coletiva, política, cultural, subterrânea ou marginal, negra e afro-quilombola. Um determinado agrupamento de seres humanos pode compartilhar mais de uma memória. Neste estudo, concentramo-nos na memória afro-quilombola, complementada, ocasionalmente, pelas demais.

As comunidades remanescentes de quilombos são condicionadas por acontecimentos importantes, que interagem entre si e movimentam a vida comunitária. Esses acontecimentos atravessaram o tempo e chegaram aos nossos dias por meio da memória, que, segundo Le Goff (1990, p.366), corresponde “a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele represente como passadas”. Para Pollak (1992, p.201), “memória é um fenômeno construído [...] e constituída de acontecimentos, pessoas, personagens”.

---

<sup>30</sup> Tomamos de Clóvis Moura o conceito de quilombagem, que é diverso de quilombismo, elaborado por Abdias do Nascimento. “Quilombismo seria um movimento político dos negros brasileiros, com a intenção de implantar um Estado Nacional Quilombola, inspirado no modelo da República dos Palmares” (NASCIMENTO, 1980, p.35).

No contexto quilombola, a memória atualiza os acontecimentos diretamente ligados à comunidade e à população afrodescendente em geral. Os quilombolas, interconectados por laços consanguíneos e aproximações afetivas, filtram os acontecimentos relevantes para a vida comunitária. Rememoram os ancestrais, seus feitos, saberes e contatos com o mundo.

Podemos dizer da existência de ancestrais consanguíneos e não consanguíneos. Os primeiros são lembrados diretamente pelos seus descendentes. A título de exemplo: avôs, bisavôs, tetravôs e parentes próximos. Os segundos remontam ao passado afro-quilombola, marcado por personagens relevantes, cujas ações importam à comunidade atualmente, a exemplo de Zumbi, Dandara e outras personalidades ligadas diretamente à determinada comunidade.

O fenômeno memória tem sido apropriado pelos segmentos sociais dominantes e subalternos. Néspoli (2021, p.71), em estudo de tese, argumenta:

Estes estudos sobre a memória nos apontam que diferentes grupos sociais guardam a memória com finalidades diversas. Os grupos subalternos como manutenção de suas crenças, costumes e tradições, e os grupos dominantes como estratégia de manutenção do poder. Sendo então o uso da memória também uma estratégia política, memória é um processo dinâmico de afirmação da existência e resistência dos sujeitos sociais.

De fato, o segmento quilombola encontra na memória o substrato psicológico que torna sua existência significativa. Ao retomar o passado, alcança a África, sua história e cultura. E, no âmbito da diáspora, visualiza indivíduos comprometidos com modelos existenciais caracteristicamente livres. Consequentemente, a memória afro-quilombola assume a lógica estratégica de denúncia, rebeldia e resistência e, ao mesmo tempo, focaliza a abertura para vivências sociais utópicas no sentido marcuseano.

Nesse sentido, Néspoli (2021, p.71) diz que

recuperar lembranças sobre nossos antepassados quilombolas é a busca pela afirmação de nossa identidade coletiva enquanto povo negro, é a possibilidade de reascender um sentimento de pertencimento, de reconhecer a nossa origem associada a uma história de luta.

Os acontecimentos memoráveis são tomados no seu movimento histórico. São situações revividas e de interesse, jamais um mosaico impermeável. A comunidade procede seletivamente. Ela recorta e seleciona o passado no *quantum* será transmitido às novas gerações. A mais-repressão pode favorecer o silêncio sobre determinadas ocorrências, atitudes e decisões, sem, porém, conduzi-las ao esquecimento, pois o ato de

esquecer é da memória individual. A memória coletiva é sempre viva, atuante e atual. Funciona como caixa de ressonância em tempos de crise. Ela energiza coletivamente os membros da comunidade, tornando-os resistentes e altivos e afetuosamente coesos.

A memória afro-quilombola expressa-se através dos cultos religiosos, dos cantos, dos saberes dos idosos, das rezas, das danças e da recepção afetiva aos visitantes, conhecidos e desconhecidos. Ela povoa as consciências dos membros da comunidade e sempre aflora em ocasiões de resistência, de luta pela terra, por educação de qualidade e no enfrentamento da opressão decorrente de práticas racistas e discriminatórias. Com Simson (2003, p.17), podemos dizer que a memória afro-quilombola corresponde ao modelo das memórias compartilhadas, porque ambas contêm uma bagagem cultural comum.

Essa memória compartilhada, enquanto desejo latente do homem pós-moderno, que se realiza numa relação não inserida na lógica do mercado, nos leva a construir redes de relacionamentos nas quais é possível focalizar aspectos do passado, envolvendo participantes de diferentes gerações de um mesmo grupo social. Nesse processo são utilizados o que chamamos de “óculos do presente”, para reconstruir vivências e experiências pretéritas, o que nos propicia melhor compreender os problemas do presente e pensar em bases mais sólidas e realistas de nossas futuras ações.

A implementação da educação escolar quilombola encontra na memória afro-brasileira um manancial de saberes e informações interessantes e necessários ao trabalho escolar. Desse modo, o/a educador/educadora de estudante quilombola, ao se apropriar desse manancial, coalizará sua transmissão com os princípios elencados no artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), em especial os incisos XVI e XVII, listados a seguir:

Artigo 7º. A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:  
 XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças e adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam.  
 XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. (BRASIL, 2012).

A memória exprime a repercussão do passado no presente. Sua dinamicidade constrói-se e reconstrói-se continuamente, pela via da oralidade. Desse modo, então, a memória quilombola ressignifica a vida da comunidade contemporaneamente e presentifica o passado dos diversos momentos históricos da sociedade brasileira:



Escravidismo, Império e República, contextualizando as lutas reivindicatórias por inclusão socioeconômica.

## 5.8 Oralidade

No conjunto das características básicas da educação escolar quilombola está inclusa a oralidade, definida por Bonvini (2001, p.39) como a “troca direta da palavra que permite a transferência da experiência no meio do grupo e, por aí, a sua vida e sua sobrevivência”. No âmbito da fala oral, sem contrapor a fala escrita, Bonvini (2001, p.39) informa a existência de textos orais, constituídos de “palavras densas, que dizem respeito à vida do grupo, aquela de ontem, de hoje e de amanhã”.

A oralidade é o primeiro meio de comunicação dos seres humanos. Marcuschi (1997, p.120-124) comenta:

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala primária. Não é necessária muita genialidade para constatar que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos têm ou tiveram uma tradição escrita. [...] A escrita surgiu pouco mais de 3.000 mil anos antes de Cristo, ou seja, a 5.000 mil anos atrás. No ocidente ela entrou por volta de 600 anos a. C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje.

Mais adiante, Marcuschi (1997, p.126) enfatiza: “oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”.

No contexto ocidental, a oralidade foi marcante em diversas tradições culturais, a exemplo da judaico-cristã, que, segundo Schniedewind (2011, p.21), ao comentar a escrituração da Bíblia, informa que, entre o povo judeu, “as tradições e as histórias eram transmitidas oralmente de uma geração à outra”.

A predominância, atualmente, nas sociedades ocidentais, da língua escrita não inibiu a pujança da língua falada, que tem assumido ares de grande valorização e credibilidade social. Nesse sentido, Marcuschi (1997, p.125-126) preleciona:

A oralidade continua na moda. Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal.

A fala oral não é uma contraposição à fala escrita. Ambas expressam os atos de pensar, sentir e agir humanos nas mais diversas culturas. Em terras brasileiras, a oralidade é marcante, fato asseverado por Bonvini (2001, p.10) nos seguintes termos:

Não há dúvida de que existiu e existe ainda hoje no Brasil uma tradição oral bastante viva, de origens francamente africanas e que constitui uma verdadeira herança de conhecimentos de todas as ordens, transmitidos de boca em boca através dos séculos, apesar de um contexto particularmente hostil e de um desenraizamento brutal devidos à escravidão. Esta herança é constituída de inúmeras “palavras organizadas”: fórmulas rituais, rezas, cantos, contos, provérbios, adivinhações, algumas em línguas africanas e outras, as mais numerosas, em português. Através destas “palavras”, é bem uma “alma” africana que sobreviveu e que vive ainda hoje no Brasil.

Os afro-brasileiros mantiveram, por motivos vários, as línguas faladas de terras africanas. Sua fluência foi, em parte, interceptada pelo projeto colonialista. Contudo, através de diversos meios e formas, a oralidade sobreviveu no Brasil, tanto pela resistência de seus usuários como pela sua força e dinamicidade em África, pois, segundo Hampaté Bâ (2010, p.169), “ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial”.

Assim, a concepção de oralidade africana abarca todos os espaços da existência humana, fato que instigou os sobreviventes da diáspora negra a vivenciá-la em meio às negativas desencadeadas pelas forças mantenedoras do sistema.

A tradição oral africana, no quanto foi possível ser revivida no Brasil, enuncia uma cosmovisão centrada na verdade e no repúdio incondicional à mentira, bem como no entendimento de que a terra pertence a Deus e cabe ao homem apenas o direito de usufruí-la. Na esteira desse pensamento, reafirma-se o apreço à palavra dada, suficiente para comprometer os descendentes de um ancestral por várias gerações.

A oralidade, no âmbito afro-quilombola, constitui-se num verdadeiro princípio ético-normativo; impõe aos falantes a obrigação de cumprir com a palavra empenhada, que assume uma postura transcendente, condicionadora das esferas da vida humana: religiosa, ética, social, política e cultural.

De fato, a língua falada é o *modus operandi* básico de aquisição e transmissão de conhecimentos e saberes. A memória histórica da comunidade, seus percalços e resistência são narrados e informados pela via oral. Costumeiramente, a transmissão oral de conhecimentos e dos saberes das comunidades quilombolas fica por conta dos

anciãos, mas, por causa do “ouvir dizer”, muita gente jovem, ao dominar bem esses conhecimentos, também se encarrega de transmiti-los.

É de se notar que a proibição aos quilombolas de frequentar a escola não os proibiu do letramento que, no dizer de Marcuschi (1997, p.12), “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”. Assim, dispendo dessa habilidade, vários quilombolas, homem ou mulher, foram e ainda são capazes de apreender com bastante lucidez os fatos existenciais da sua comunidade, do povo negro, restabelecendo ligações com os antepassados de África e com as rebeldias dos tempos da escravidão. Essa realidade é evidenciada nas rodas de conversa, nas rezas, nos cantos, nas celebrações religiosas e nas expressões de religiosidade.

As DCNEEQ têm em grande apreço a oralidade. Por isso, a letra “f” do inciso I do §1º do artigo 1º reporta-se aos “acervos e repertórios orais”, que, por sua vez, compõem o universo quilombola, nomeadamente a memória coletiva, as línguas reminiscentes e as práticas culturais, devidamente representadas nos festejos, usos e tradições.

Portanto, os ritos de rezas, festas, usos e costumes quilombolas são praticados oralmente. Atualmente, porém, em decorrência da predominância da língua escrita e até para preservar os enredos, muitas comunidades têm optado por registrar sua história, além do que muitas delas vieram a ser pesquisadas, tornando-se acervo de instituições acadêmicas.

Outro aspecto de fundamental importância é a utilização da fala para definir a extensão do território quilombola. A maioria das comunidades não possui título das terras onde está situada. Somente pela via da memória histórica é que se noticiam, oralmente, os marcos antigos, destruídos intencionalmente por invasores ou pelo fato de as terras terem sido vendidas pelos próprios quilombolas. Essa situação está devidamente normatizada no §3º do artigo 2º do Decreto nº 4.887/2003, nos seguintes termos:

Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (BRASIL, 2003).

Com isso, faz-se necessária a “implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas”, segundo as

Diretrizes (BRASIL, 2012), inciso VII do artigo 8º, a fim romper a fixidez dos livros didáticos, obviamente compostos por textos escritos.

As culturas quilombolas tradicionais são transmitidas através de expressões orais, que farão parte dos currículos dos cursos de formação de professores e professoras. Essas culturas formam um todo único com os denominados conhecimentos científicos, como estabelece o inciso V do artigo 50 das DCNEEQ, *in verbis*:

Garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais.

## 5.9 Religiosidade

A religiosidade é uma característica das mais importantes da educação escolar quilombola, tanto porque os africanos diaspóricos experimentaram intensa vida religiosa desde a África quanto pelo fato de terem recebido, embora em boa parte pela força, a religião cristã e, com ela, misturado as experiências anteriores.

Para Portuguez (2015, p.20), religiosidade “é a expressão de um conjunto de sentimentos e ações com base no qual os indivíduos estabelecem laços afetivos, culturais e comunitários por meio da prática, sistematizada ou não, da fé”. Ela mantém acentuada diferença da religião, que, conforme o autor (*idem, ibidem*), “é entendida como a estruturação formal do sistema de crenças, que se reflete na codificação dos princípios morais e éticos de uma determinada religiosidade”. Mais adiante, Portuguez (2015, p.21) apresenta a religião sob as seguintes características: “é histórica e culturalmente produzida. É um fenômeno de grupo e reflete uma maneira de ver a vida, a pós-vida e a própria socioespacialidade de determinado grupo humano”.

Depreende-se do que foi dito que a religiosidade é uma expressão de fé no sobrenatural e formaliza-se na história e na cultura humanas, ou seja: distintas culturas cultuam de maneira diversa os seus deuses ou um único Deus, portador de uma plêiade de nomes. Para Portuguez (2015, p.25), “as religiões refletem processos de institucionalização da religiosidade coletiva” e são transmitidas de pai/mãe para filho/a, das gerações mais velhas às mais novas, mediante a oralidade.

Mas há ainda as religiões cuja sistematização se deu por meio da transmissão cultural, cujo conteúdo foi passado de geração para geração por meio das tradições, das artes e da oralidade, ou seja, dos (as) avós para os pais/mães e deles (as) para os (as) filhos (as) (carnais ou espirituais). A oralidade permite

a reprodução de saberes e fazeres sistematizados no passado, que no presente constituem a rica ritualística de diversas manifestações religiosas nascidas em clãs, famílias, experiências comunitárias de grupos ágrafos e tribos. (PORTUGUEZ, 2015, p.22).

As religiões africanas tradicionais, baseadas na ancestralidade e na oralidade, remetem seus adeptos a uma experiência espiritual comunitária, em que os diversos elementos da natureza concorrem para aproximar os indivíduos entre si, perenizando os laços sociais e intercalando todos os domínios da vida, que, na lição de Marcuse (1973a), compreendem os campos político, cultural e econômico.

Para Frisotti (1996, p.99):

As religiões tradicionais africanas penetram todos os domínios da vida. Não há distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o religioso e o não religioso, entre o aspecto espiritual e o material da existência: onde há um africano, aí há sua religião. Elas não se dirigem ao indivíduo, mas à comunidade à qual ele pertence. É uma realidade profundamente ligada à concepção africana de ser humano. Ser homem é pertencer a uma comunidade concreta; e isso implica a participação das crenças, das cerimônias, dos ritos e das festas dessa comunidade. Por isso, costuma-se dizer que não há ateus na África.

Essa religiosidade sofreu o processo da desterritorialização, isto é, migrou do seu território de origem para outro, onde sofreu influências de outras religiosidades, nomeadamente indígena e cristã, e, nesse novo espaço, reterritorializou-se, ou seja, fixou-se noutro espaço territorial sem perder os elementos de origem, conservados pelos contatos aproximativos entre o Brasil e regiões do continente africano. Rodriguez (2015, p.50-51) diz:

Porém, nos territórios da reterritorialização a memória permaneceu viva, sendo forte o suficiente para permitir a perpetuação de costumes que foram ensinados oralmente para as gerações mais jovens e delas herdamos muito do que sabemos dos cultos aos (às) Orixás, Voduns e Nquices [...]. A reterritorialização provocou, então, o (re) enraizamento de elementos culturais fundamentais para explicar a complexidade social da atualidade. Uma vez que em terras brasileiras, as culturas africanas foram moldadas a novos tempos, novas condições de existência e novas especialidades.

Nesse novo ambiente, conforme marcado pela assimilação de outros traços culturais, houve a fusão de diversos panteões de deuses africanos, fruto do desencarne de sacerdotes, da perda de rituais e da ocorrência de semelhanças nas práticas litúrgicas e nos ritos. Deu-se também a criação de novos elementos ritualísticos, diante da criatividade e da necessidade de cada segmento religioso cultivar modos próprios.

Atualmente, os quilombolas mantêm-se vinculados à espiritualidade traçada pelas religiões ou religiosidades cristã e de matriz africana, pela hibridação de ambas e, ainda, pela aproximação com práticas religiosas indígenas. Cada comunidade, seguindo os traços estabelecidos pelos seus ancestrais e conservados pela memória viva, ora experienciam o candomblé ou a umbanda, ora se fixam em experiências religiosas cristãs, das mais diversas denominações. Há também comunidades que articulam com bastante acuidade elementos híbridos de matriz africana com santos católicos, extinguindo, desse modo, discriminações.

Em vista disso, os quilombolas, considerados povos tradicionais, como tais, usufruem de territórios e de recursos naturais com vistas à sua reprodução religiosa (Diretrizes, inciso IV do artigo 4º). Mais adiante, o inciso VI do artigo 7º dispõe como princípio da educação escolar quilombola o combate ao preconceito de credo e, no inciso XII, determina o respeito à diversidade religiosa. Ao normatizar o currículo, considera de importância fundamental a liberdade religiosa, sugere a superação de preconceitos em relação às práticas religiosas de matriz africana ou não e proíbe quaisquer práticas de proselitismo religioso nas escolas, de acordo com as Diretrizes, letras “a” e “b” do inciso VII do artigo 35, *caput* (BRASIL, 2012).

A religiosidade faz desabrochar sentimentos de pertença, de solidariedade grupal. Através dela, os indivíduos apercebem que o Divino fala com cada um em sua própria língua, cultura e história. Os cristãos o chamam de Pai, de Senhor, conhecedor de seus filhos/as. Neste diapasão, Frisotti (1996, p.63) traz a fala do padre François de l’Espinay, que, ao residir no Brasil, tornou-se adepto do candomblé sem renunciar ao sacerdócio:

Para ele, era necessário respeitar a liberdade e doação de Deus, que fala a todos de maneiras diferentes, aos europeus e aos africanos: ‘por que Deus exigiria um contato através de um tradutor, e não diretamente com a sua palavra? Ele se revela como Pai. Mas um pai não fala a língua dos seus filhos? [...] Deus me parece, então, bem maior, e mais vivo. Ele não se encerra numa fórmula rígida, não é prisioneiro de suas opções. Não faz discriminação entre seus filhos. Ninguém pode dizer: é a mim que se revelou e somente a mim’.

Os quilombolas, pelo fato de terem sido proibidos de frequentar a escola, serviram-se do dispositivo da oralidade para transferir às novas gerações os conhecimentos comunitariamente acumulados. E esse formato ainda perdura entre eles no campo religioso, pois os cantos, os ritos, os ensinamentos e as práticas de iniciação são todos de língua falada.

Menezes (2021, p.61), centrado no ideário cristão católico e no pensamento do filósofo Habermas, presentifica a espiritualidade como uma relação dialógica que ocorre entre os seres humanos e entre as religiões e encerra seu pensamento dizendo: “todas as religiões são caminhos positivos de salvação”.

De fato, a população humana afrodescendente quilombola manteve suas experiências religiosas transplantadas d’África e, em muitos casos, conjugadas às práticas cristãs. Houve e ainda há intensa perseguição e demonização de suas vivências espirituais. Apesar disso tudo, religiosidade e religião de matriz africana são fontes importantes de coesão do segmento quilombola e expressam, de maneira significativa, as lutas de resistência dos afrodescendentes e sua conexão com o continente africano.

### 5.10 Resistência

O conceito de resistência tem sua origem na palavra latina *resistere*, originária de *stare*, que expressa, segundo Lorenz (2015, p.12), o sentido de “manter-se firme”; não recuar nem desistir quando, em determinadas situações, há afronta ou uma forte e continuada oposição.

A resistência na esfera afro-brasileira e quilombola compreende um conjunto de ações e reações desencadeadas contra as formações socioeconômicas escravista e capitalista, podendo ser, inicialmente, de enfrentamento ou simplesmente de permanecer firme diante de práticas sociais provocadoras de vidas precarizadas. Pode ser praticada individual ou coletivamente. Por isso, faz-se presente nas reações dos indivíduos praticantes de religiões de matriz africana ou situações equiparadas, pois, diante de perseguições e até de violências, determinados segmentos sociais afro resistem, permanecem decididos em manter suas experiências e seus modos de vida.

Na acepção de Reis e Gomes (1996), a formação de quilombos foi uma maneira prática e eficiente de resistência que pôs em xeque o modelo social escravista, corroendo-o na sua estrutura básica, isto é, no trabalho.

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como mais típica da escravidão – e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. (REIS; GOMES, 1996, p.6).

Por isso, é acertado dizer terem sido os quilombos verdadeiros oásis de autonomia em meio às desumanidades do escravismo. Os quilombos contribuíram para a desestruturação do sistema, por reduzir a mão de obra e causar despesas aos senhores na aquisição de outras “peças”.

A resistência afro-quilombola foi, e ainda é, uma postura complexa. Conforme as circunstâncias, os envolvidos decidem recuar, manter uma atuação clandestina, velada, silenciosa ou concorrer para a realização de acordos, sem perder de vista a disposição intransigente de transformação do modelo social preponderante. A resistência quilombola, portanto, é motivada pela quilombagem, perpassa toda a formação histórica da sociedade brasileira e revela-se quando os quilombolas defrontam-se com ofensas racistas e discriminatórias.

A resistência afro-quilombola marca a oposição dos quilombolas à escravidão e ao modo de produção capitalista. Embora esse modo de produção baseie-se no trabalho livre, mantém, porém, em sua constituição, aspectos peculiares do escravismo, como o racismo, a discriminação e a invisibilidade social. Fazer-lhe oposição abre espaços para a emancipação na linha desenvolvida por Herbert Marcuse. Moura (2020b, p.159) conserva essa mesma ótica de raciocínio ao dizer:

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existisse escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica. [...] O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse.

A resistência afro-quilombola corresponde a uma tomada de posição frente a determinadas condições sociais historicamente construídas. Assim, ela assume uma postura política, tanto de denúncia do *status quo* quanto na idealização de um novo projeto de sociabilidade, cuja execução concorre, de maneira positiva, à nova sensibilidade.

A educação escolar quilombola foi, basicamente, uma forma especial de resistência que aparece estruturada nas DCNEEQ. Nessas Diretrizes constam, dentre outras situações, segundo o inciso I do artigo 35 (BRASIL, 2012), “o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas”.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, as Diretrizes em apreço, nos incisos I e II do artigo 51, sugerem a inclusão nos cursos de formação de professores e de



professoras estudos e reflexão sobre “as lutas quilombolas ao longo da história e o papel dos quilombos no processo de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira” (BRASIL, 2012).

Sendo a educação escolar quilombola uma forma de resistência, sua implementação no ambiente escolar também o é, pois, como já foi analisado, seu desenvolvimento envolve situações complexas, a exemplo da questão territorial e da religião, que envolvem debates sobre a formação do território nacional, com destaque para a concentração de terras em latifúndios e o excessivo número de trabalhadores rurais sem-terra. Os quilombolas estão incluídos nesse universo, pois contam com as dificuldades de terem seus territórios recompostos de acordo com o Decreto 4.887/2003.

Quanto à religião, a situação é também complexa, por causa da dificuldade de aceitação de práticas religiosas de matriz africana. Com isso, não queremos dizer que o fato de ser quilombola, necessariamente, tenha que fazer o indivíduo apreciar alguma religião de matriz africana; salientamos, apenas, a presença, no âmbito da educação escolar quilombola, de estudos e discussões em torno de religiões sem proselitismo e preconceito.

Concluída esta etapa, passemos à 6ª seção, intitulada Educação escolar quilombola: interfaces com a emancipação marcuseana, composta por três tópicos: a crítica ao modo de produção capitalista; a educação escolar quilombola e o novo princípio de realidade; e a projeção da emancipação humana.

## **6 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERFACES COM A EMANCIPAÇÃO MARCUSEANA**

A Europa conseguiu, a contar do século XV, colonizar terras e povos, praticando o tráfico de pessoas capturadas em África e fazendo-as escravas nas Américas. Esse comércio enriquecedor contou com diversos mercados consumidores, dentre eles o Brasil.

Em terras brasileiras, a mercadoria humana foi utilizada no cultivo da monocultura da cana-de-açúcar, na criação de animais e no cultivo de roçados voltados ao atendimento das necessidades domésticas do plantel de escravos e dos moradores da casa-grande. O cultivo de pequenas glebas para atendimento dos moradores da fazenda, denominado campesinato negro, de acordo com os interesses patronais, foi a forma encontrada para que o próprio escravizado produzisse os meios de seu sustento.

A escravidão possibilitou a existência de duas fontes lucrativas: o tráfico e a produção de açúcar para o abastecimento dos mercados europeus. A burguesia, dona desse comércio, concentrou em suas mãos grandes riquezas, suficientes para extinguir o sistema feudal e, dos seus escombros, fazer surgir o modo de produção capitalista.

### **6.1 Crítica ao modo de produção capitalista**

As invasões em busca de pessoas para escravizar impuseram relações comerciais com boa parte do continente africano. No início, conforme as análises de Rodney (1975), a finalidade era a busca de ouro para cunhar moedas, mas, com a escassez do ouro, o comércio virou-se para o tráfico de escravos, que se tornou, imediatamente, uma valiosa fonte lucrativa.

O desenvolvimento intensivo do tráfico transatlântico foi motivado, sobretudo, por questões econômicas. Por isso, na análise abalizada de Williams (2012, p.33), “Quando se adota a escravidão, não se trata de uma escolha em detrimento do trabalho livre; simplesmente não há escolha. As razões da escravidão são condições não morais, e sim econômicas; dizem respeito não ao vício e à virtude, e sim à produção”.

De fato, a escravidão negra, de finalidades exclusivamente econômicas, carrou para a Europa grande quantidade de riquezas, suficientes para motivar o surgimento do modo de produção capitalista, conforme foi dito logo acima. Moore (2007, p.134) defende essa proposição e, tomando por base o pensamento de Eric Williams, enfatiza:

Usando abundantes fontes primárias, Williams demonstra como a conquista e a sujeição de outros Continentes foram indispensáveis para o desenvolvimento do capitalismo industrial europeu dos séculos XVII-XVIII. Foi a expropriação do Continente Africano que permitiu a solidificação do processo acumulativo que conduziu à Revolução Industrial.

Inikori (2010) percebeu, também, a contribuição do escravismo para a estruturação da formação socioeconômica vigente. Após discorrer sobre as teses contrárias que afirmam ter sido o capitalismo uma “onda endógena” da racionalidade e criatividade europeias, o autor reafirmou a ideia de que a escravidão transatlântica favoreceu o acúmulo de riquezas de vários países europeus, especialmente a Inglaterra, palco da Revolução Industrial.

Assim, temos por certa esta premissa: a escravidão negra constituiu-se no elemento motriz, certamente em conjunto com outros, do desenvolvimento do modo de produção capitalista e, apesar de se fundamentar no “trabalho livre”, manteve, na sua base constitutiva, alguns resquícios do escravismo, a exemplo do racismo, da discriminação e do preconceito, decisivos para a sistematização e hierarquização da sociedade nacional.

Os resquícios da escravidão citados estão diretamente interligados à esfera do trabalho, pois a ideia de ser o trabalho livre dissimula a situação em que o trabalhador é livre apenas para vender sua força de trabalho. Por esse prisma, os resquícios da escravidão subsistentes constituem a técnica de acumulação lucrativa, manejada pela lógica do capital.

Wallerstein (2021, p.27) informa que o racismo e a discriminação servem de “justificativa para a legitimidade de algumas pessoas terem um padrão de vida melhor que o de outras, em múltiplos aspectos, concernentes à habitação, à escolaridade, à renda e a tudo o que lhes diz respeito no âmbito social”.

Estes três elementos – racismo, discriminação e preconceito – favorecem o processo de hierarquização dos indivíduos na sociedade brasileira, empurrando a população negra para os mais baixos patamares da escala social e reforçando sua tendência classista. Por isso e a fim de melhor detalhar esses elementos, decidimos estudá-los em separado, apesar de se apresentarem conectados no contexto social.

O racismo, então, está diretamente imbricado no domínio do trabalho, pois conduz os seres humanos discriminados a viverem exclusivamente para trabalhar, sendo, desse modo, uma técnica social lucrativa e que se faz presente na sociedade brasileira de várias maneiras, embora seja do nosso interesse o racismo enquanto inferiorização fenotípica.

Para Coelho e Arreguy (2018, p.39), “Essas expressões do racismo no corpo nada mais são que o resultado de séculos de subjugação, criado por motivos econômicos ligados ao lucro capitalista com o tráfico negreiro, através da mentira histórica relacionada à hierarquia entre ‘raças’”.

A hierarquização estrutural da nossa sociedade tem como consequência a dominação do segmento branco sobre o segmento negro. Esse fenômeno alcança maior visibilidade quando se analisam o mundo do trabalho e suas respectivas remunerações, como também determinadas profissões, comumente exercidas por pessoas de cor branca, exemplificadamente jornalista, piloto de avião, médico, advogado e engenheiro.

A discriminação é outro ingrediente presente na sociedade brasileira e funciona no sentido de desqualificar determinados indivíduos, segmentos sociais subalternos e práticas sociais, religiosas e culturais dissidentes do padrão civilizatório hegemônico. É uma forma espetacular de violência, devido ao seu vínculo performativo à formação socioeconômica capitalista, e, nas palavras de Bandeira e Batista (2002, p.120), é uma “desqualificação identitária e sofrimento existencial impostos pela sociedade ao não reconhecer as diferenças e as especificidades”. Sua presença se faz disfarçadamente, de maneira sorrateira, silenciosa, mas as marcas da violência persistem.

Embora o Estado tenha concedido políticas inclusivas mediante o Programa Brasil Quilombola (PBQ) e a educação das relações étnico-raciais, a discriminação ainda persiste como uma chaga em processo de cicatrização. Sua dinamicidade inferioriza e precariza a existência do segmento social negro, sendo uma ação branca praticada por indivíduos brancos e não brancos.

Como pensar a discriminação numa sociedade caracteristicamente diversificada como a nossa? Em primeiro lugar, a discriminação é o não reconhecimento das diferenças culturais, religiosas, de gênero, de etnia, cor, dos modos de operar a vida e dos meios de trato com a terra. É uma ação recheada de violência, com vistas à manutenção de um modelo social firmado na cor.

Ela alimenta as vivências sociais estruturadas sob o crivo da desigualdade social. Por consequência, encontra guarida no princípio de desempenho, ente aprisionador de Eros, com vistas a manter e reproduzir a formação socioeconômica vigente e suas instâncias de ligação com Tântatos, agente da morte.

Em segundo lugar, a igualdade de todos perante a lei no Estado Democrático de Direito, visto da seção 3, não inibe as diferenças ou distinções. Pelo contrário, garante a quem é ou se assume diferente ou diverso ser tratado igualmente aos demais no tocante à fruição de direitos, à segurança, ao respeito e ao reconhecimento moral. A

discriminação, nesse caso, funciona quando há desigualdade no trato social por causa da cor.

A discriminação tem sua origem em atitudes preconceituosas, preconcebidas quanto à visão que se tem do outro ou da outra. Quando o/a outro/a é negro ou negra, é, de antemão, estigmatizado. Para Bandeira e Batista (2002, p.126), “o preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, portanto, de violência”.

Seguindo a lógica deste estudo, centrado na população afro-brasileira quilombola, percebe-se que o preconceito instaurado na nossa sociedade deprecia a população afrodescendente, associando-a ao escravismo, dando-lhe conotações decorrentes de leituras errôneas elaboradas durante os séculos XIX e XX, em que indivíduos pretos, pardos e negros são naturalmente propensos ao crime, atávicos, indolentes, depravados sexualmente e de reduzida inteligência.

A caracterização de negro/negra elaborada por Lacerda (1911), estudada na seção anterior, é a expressão significativa do pensamento predominante da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX e que ainda persiste nestas primeiras décadas do século XXI, apesar das honrosas atenuações, devidas, sobretudo, à atuação dos movimentos negros e às ações educativas diferenciadas, que têm se insurgido contra o racismo, a discriminação e o preconceito no contexto da sociedade nacional.

De fato, o preconceito colore o trabalho, as profissões, os cargos e as funções nos âmbitos público e privado. Em articulação ao preconceito de gênero, formalizam-se relações sociais substancialmente diferenciadas, em que o exercício de igual função redundava numa diferença salarial gritante. Esses fatos contribuem para a manutenção de uma sociedade conflituosa, desigual e de tonalidade branca, uma especificidade do capitalismo, que encontra sustentação na alocação de mão de obra barateada pela cor da pele e pelo gênero.

Na sequência do que foi dito, firma-se a ideia de que o preconceito é uma leitura prévia, antecipada sobre o/a outro/outra. No contexto da nossa sociedade, com a presença difusa de aspectos advindos dos tempos da escravidão, o indivíduo preconceituoso “enxerga” o afro-brasileiro sob o signo da inferioridade ou da aquiescência com o crime e a imoralidade, suficientes para demarcar espaços, contatos e aproximações. Nesse caso, o preconceito é fonte geradora de violência e de mais-repressão.

O racismo, a discriminação e o preconceito alcançam o âmbito das subjetividades coletivas e atuam de maneira sub-reptícia, projetando naturalizar

determinadas formas de sociabilidade carecedoras de sensibilidade e de ludicidade poética. São resultados de posições hegemônicas instaladas no contexto social, mesmo que estejam contrabalanceadas por posições divergentes.

Por isso, as práticas racistas, discriminatórias e outras alcançam as subjetividades dos mais diversos indivíduos, inclusive as dos subprivilegiados em prejuízo deles mesmos. Formalizam-se como atos e atitudes contraditórios, impondo influências negativas às relações sociais, condicionando, desse modo, os comportamentos de setores hegemônicos. Essas contradições abrem espaços para a interposição de debates e ensejam a formalização de outro princípio de realidade, constitutivo da utopia concreta, explicitada na seção 4, que sinaliza para uma nova forma de sociabilidade, em que os indivíduos tornem-se efetivamente livres.

A persistência dessas práticas, em prejuízo da população afrodescendente em geral e quilombola, em particular, estigmatiza o sistema e a sociedade nacional, porque, como é sabido, alia a exploração de classe a elementos fenotípicos, conservando segmentada a sociedade em branca e rica, em contraposição à pobre e negra.

Historicamente, os quilombolas puseram-se como uma barreira de resistência aos formatos sociais desumanizadores – escravismo primeiro, capitalismo depois e seus corolários: racismo, discriminação e preconceito. Essa oposição foi duramente reprimida por setores dominantes em conluio com o Estado. Diante dessas circunstâncias, a quilombagem foi alterada, ora seguindo a lógica do enfrentamento direto, ora se deixando guiar pela obtenção de soluções imediatas, consubstanciadas na inclusão socioeconômica, visualizadas concretamente nas reivindicações por educação.

A lentidão do Estado em atendê-las movimentou determinados indivíduos para a criação de entidades essencialmente educativas. Por isso, surgiram diversas entidades comprometidas com a escolarização da população negra, nomeadamente a Frente Negra Brasileira (FNB), criada nos anos 1930, com a finalidade de ofertar cursos de alfabetização e profissionalizantes para facilitar a entrada da população afro-brasileira no mercado de trabalho.

Tivemos, nos anos 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), obra e graça de Abdias do Nascimento, onde se ensinava dramaturgia – espaço de importância fundamental, em que o próprio fundador atuava como ator. Vale dizer: a bandeira de luta do TEN tinha como reivindicação inicial a educação.

Posteriormente, em 1978, foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU), com variadas bandeiras de luta, mas sendo a educação a de maior destaque, porque foi, historicamente, considerada a porta de entrada do negro/da negra no mercado de

trabalho, depois assumida pela Organização das Nações Unidas (ONU) como sendo a principal forma de eliminação das desigualdades sociais e de combate às práticas racistas e discriminatórias.

A Conferência de Durban, em 2001, tomou a educação no sentido acima aventado e o Estado brasileiro, que enviou expressiva representação ao evento, aquiesceu ao seu relatório conclusivo e, com a finalidade de dar andamento às suas disposições, alterou, em 2003, a estrutura da educação nacional para fazer constar dela a história da África e dos africanos, as lutas dos afro-brasileiros e dos indígenas e a importância deles na construção da sociedade nacional.

Como os quilombolas já tinham sido agraciados com o artigo 68 do ADCT da Carta Magna de 1988, concorreram, de imediato, para a formalização de uma educação diferenciada, que aponta para um novo princípio de realidade, nega o princípio de desempenho e suscita novas vivências sob nova sensibilidade.

A retomada dessa temática a esta altura é para enfatizar que a educação nacional, tomada nas suas diversas modalidades, dentre elas a educação escolar quilombola, estruturada sobre os pilares da formação socioeconômica prevalecente, encontra sentido e significado nas suas disposições de resistência ao racismo, à discriminação, ao preconceito e à xenofobia, além de outras, como também no anúncio/compromisso com as emancipações iluminista, política e humana.

Dito isso, seguimos adiante certos de que a educação escolar quilombola, devidamente caracterizada, e o pensamento do filósofo Herbert Marcuse formalizam interfaces para, juntas, tecer críticas ao modo de produção capitalista nos seus moldes contemporâneos, proceder à atualização da quilombagem, tomada com o significado de atitude revolucionária, mas diversa da atitude revolucionária tradicional, renegada por Marcuse, atualizada pela ação e a força da citada modalidade de educação e pelos movimentos sociais negros e movimentos quilombolas, que ainda apontam para o processo de construção de uma sociedade efetivamente livre dos percalços da comercialização da força de trabalho e de outros elementos concernentes ao modo de produção preponderante.

O modo de produção capitalista é a expressão de um processo histórico degradante. A alocação da força de trabalho, em suas diversas fases, priorizou a centralidade lucrativa, o latifúndio e a destruição do ambiente natural. Por esse motivo, parcelas consideráveis de seres humanos foram marginalizadas por esse sistema, com destaque para os afrodiáspóricos de ontem e de hoje.

As características da educação escolar quilombola apresentam uma crítica explícita ao sistema capitalista, à semelhança da que fora feita no passado – que, em meio ao escravismo, surgiam comunidades de homens e mulheres livres, conectadas aos ancestrais, a uma cultura e a um território, fato negador do modelo social prevalecente, representado pelo grande latifúndio.

A persistência desse modelo identitário aproxima-se do pensamento marcuseano quando este identifica no modo de produção vigente forças produtoras de vidas precarizadas, através da comercialização da natureza, da produção excessiva de bens para o consumo de poucos e da coisificação dos seres humanos, assemelhados aos tempos da escravidão.

Marcuse, como foi visto na seção 4, diz que vivemos a era da máquina, formalizada pela eficiência lucrativa, pelo processo da máquina e o aparato. Esses elementos intercalados dinamizam a produção, manietam os trabalhadores e adaptam a racionalidade no sentido de provocar movimentos direcionados à reprodução do sistema.

Os conceitos de quilombagem e revolução foram analisados nas seções 2 e 4, respectivamente. Embora praticados em espaço, tempo e por indivíduos distintos, são sinônimos por apresentarem idênticas características: luta contra o sistema opressivo, articulação crescente com outros indivíduos e a busca incessante por transformação social com vistas a alcançar uma sociabilidade emancipada.

Para Marcuse, revolução tem sentido e significado atualizados por força das mudanças histórico-sociais, em que um possível rompimento da engrenagem social se fará mediatizada pela educação e pelo engajamento de diversos indivíduos nos movimentos sociais. Silva e Menezes (2022, p.107) contextualizam esse fenômeno, dizendo: “Se tradicionalmente se almejava alcançar, via revolução, a totalidade, contemporaneamente nestas três décadas do século XXI, as lutas são localizadas, particularizadas, comandadas por grupos de interesse, sem a conotação de alcançar a totalidade mundial”.

A quilombagem tem sido encaminhada nesse mesmo ritmo. Sua atualização contemporaneamente faz-se dentro dos quadros das lutas sociais por direitos, reconhecimento e dignidade humana. Sua energia advém da memória histórica, firmada na identidade afro e transmitida, na maioria das vezes, por meio da oralidade.

A revolução ou quilombagem, diuturnamente presente nas lutas sociais, é a busca incessante por transformação social. Cada movimento singular busca se articular



a outros e, nessa dinâmica, pode radicalizar o processo, fato que fará suas resistências adquirirem caráter universal.

A educação escolar quilombola e a filosofia marcuseana são portadoras dos ingredientes necessários para essa universalização. O primeiro encaminha-se em articulação com a Via Campesina, que tem ultrapassado fronteiras, bem como pelas características de ancestralidade, memória, identidade, religiosidade e oralidade que ligam os afrodescendentes quilombolas contemporâneos ao passado e ao presente em África. E o segundo, fiel ao pensamento marxista, vislumbra a emancipação somente como ato universal, fato que o fez discordar criticamente da lógica desempenhada pela União Soviética, que assumiu a postura política de socialismo num só país.

Em conformidade com as alegações feitas, a educação escolar quilombola e o pensamento filosófico de Herbert Marcuse articulam-se para negar a formação socioeconômica vigente, dado o seu caráter desumanizante, visualizado na persistente exploração da força de trabalho, combinada à destruição do ambiente natural, nas práticas racistas, discriminatórias e no uso continuado por parte do Estado e também da sociedade de violência sistemática contra as pessoas negras.

Evidenciados os pontos em comum entre a citada modalidade de educação e o pensamento filosófico marcuseano, prosseguiremos com vistas a esclarecer a maneira como a educação escolar quilombola contribuirá para a formulação do novo princípio de realidade, elaborado por Herbert Marcuse, considerando os seguintes aspectos: libertar Eros do princípio de desempenho, fomentar uma nova sensibilidade e considerar como atos de mais-repressão o racismo e a discriminação.

## **6.2 A educação escolar quilombola e o novo princípio de realidade**

Nesta etapa, retomamos temas anteriores apenas para esclarecer e fundamentar adequadamente a relevância contributiva da educação escolar quilombola para a consecução de um novo princípio de realidade, negando, desse modo, o princípio de desempenho e sua postura repressiva, vinculada ao modo de produção capitalista.

Essa contribuição somente é possível porque a citada modalidade de educação destaca como sendo de grande importância as vivências quilombolas repletas de novidades no trato com os outros, sensibilidade na solução dos problemas, gosto pelo lúdico, alegria no estar juntos, compartilhar a vida, o cotidiano, a musicalidade da natureza, o belo e o combate ao racismo e à discriminação com desdém, com um “deixa pra lá, a vida continua”.

Esse ambiente, marcado por alegria e muitas festas, possibilita negar a violência do sistema, as marcas do princípio de desempenho, sua força e predisposição justificadora de um modelo social excludente, preconceituoso, em que a beleza é metrificada, destituída de Eros, seus impulsos lúdicos e cordiais em que o encontro se transforma em momento para festejar com sorrisos, boas lembranças e brincadeiras.

A dimensionalidade das características da educação escolar quilombola articula o passado histórico ao presente e aponta para outros horizontes, para outras vivências marcadamente humanas e humanizadoras. Desse modo, então, a modalidade de educação estudada tece críticas à formação socioeconômica vigente, enquanto enaltece a emancipação e a projeção, em nível internacional, da quilombagem/revolução para, em seguida, questionar o princípio de realidade transmutado em princípio de desempenho e pôr em evidência uma nova sensibilidade, voltada à utopia marcuseana.

Temos a considerar as características de ancestralidade, resistência e território que perpassam toda a história da sociedade brasileira, as lutas dos afro-brasileiros, sua importância na formação da sociedade nacional e, ainda, o fomento da ligação do Brasil com o continente africano, berço ancestral, marcado pela resistência, onde surgiu a entidade quilombo, com o significado de agrupamento humano, paramilitar, preparado e disposto ao sofrimento e à dor, conforme ensinamento de Munanga (1996).

O quilombo, em terras brasileiras e em todo o continente americano, onde existiu escravidão negra, destacou-se pela rebeldia, que impôs formas de sociabilidade efetivamente livres. Segundo Moura (2001), esse formato social desenvolveu o uso coletivo do território para o plantio de roças, a retomada de práticas religiosas de matriz africana, posteriormente sincretizadas com o catolicismo popular, e as demais práticas culturais, revividas através da memória histórica e transmitidas às novas gerações por meio da fala oral.

Na quarta seção, quando analisamos o pensamento filosófico de Marcuse, narramos em pormenores o princípio de realidade consumado pela repressão. Esse princípio substituiu, em parte, o princípio de prazer, por ocasião do estabelecimento da vida civilizacional com a movimentação do aparelho mental, mas destituída da história concreta de homens e mulheres em sociedade. A introdução da história, como o fez Marcuse (1968), transubstanciou o princípio de realidade em princípio de desempenho e, no lugar da repressão, dispôs a mais-repressão como fenômeno social mantenedor da dominação.

O princípio de desempenho é, na expressão do Marcuse (1968, p.51), “a forma histórica do princípio de realidade”. Ele (o princípio de desempenho) imprime maior

dureza no exercício do trabalho, que se transforma em labuta – que compromete a existência do indivíduo com a produção dos meios necessários ao atendimento de suas necessidades essenciais: comer, vestir, morar.

Barbosa (2020, p.25), ao analisar com profundidade esse princípio, conclui: “o princípio de desempenho é, desse modo, a representação do princípio de realidade moldado pela mais-repressão, que mantém o privilégio e o poder de determinados grupos e classes sociais”. Portanto, a dominação social é respaldada pela mais-repressão impetrada pelo segmento social dominante ou diretamente por ele mediado, por milícias particulares, ou, modernamente, pelo Estado.

A energia do princípio de desempenho infiltra-se nos indivíduos através dos sentidos e alcança o aparelho mental, passando a condicionar os sentimentos morais, religiosos e os valores, fato gerador de insegurança, suficiente para acomodar o corpo e a consciência no encaixe determinado pelos padrões limitadores da mais-repressão, que, segundo Ulguim (2014, p.30), “surge para Marcuse quando ele se apropria da categoria da mais-valia de Marx e lapidando-a a transforma em mais-repressão”. Na percepção do mesmo autor: “refere-se ao campo da cultura, da civilização e da sociedade”

A violência repressiva, insumo do princípio de desempenho, é característica peculiar do modo de produção capitalista e adentra a cultura, a civilização e a sociedade em geral. Consoma-se também no corpo físico, biológico, mediante trabalho excessivo, penoso, rotineiro e de maneira simbólica pela persistência de práticas sociais racistas, discriminatórias e preconceituosas, cujos desdobramentos encrustam-se no aparelho mental, fazendo com que tais práticas sejam naturalizadas pelos indivíduos.

Para Marcuse (1968, p.58),

o trabalho tornou-se agora geral, assim como as restrições impostas à libido: o tempo de trabalho, que ocupa a maior parte do tempo da vida de um indivíduo, é um tempo penoso, visto que o trabalho alienado significa ausência de gratificação, negação do princípio de prazer.

Esse princípio não foi eliminado totalmente pelo princípio de realidade, mas apenas adiado, pois a convivência civilizacional impõe aos indivíduos a sublimação de seus instintos, cuja energia é descarregada no ato de trabalho, voltado ao atendimento das necessidades demarcadas pela cultura de cada época.

De fato, o novo princípio de realidade é qualitativamente diverso do princípio de realidade transmutado em princípio de desempenho, caracterizado pela mais-repressão. Para Schütz (2013, p.705), o novo princípio de realidade torna-se factível quando se dá

(i) a redução da jornada de trabalho, uma vez que a atual duração do dia de trabalho é considerada por Marcuse como um dos “principais fatores repressivos impostos ao princípio de prazer”; (ii) a libertação de Eros que, no princípio de desempenho, foi confinado/confundido com a sua dimensão sexual e até mesmo genital; (iii) o “re-estabelecimento” de uma relação produtiva e complementar com a natureza, atualmente reduzida a simples material à disposição de projetos humanos concebidos no horizonte do princípio de desempenho; (iv) a recuperação do caráter revolucionário da dimensão estética (arte pela arte) atualmente reduzida a clichês que servem à indústria cultural.

A redução da jornada de trabalho enseja a ampliação de tempo livre, que é utilizado na realização da dimensão estética, presentificada através da produção artística, lúdica e poética. Nesse ambiente humanamente revalorizado, os indivíduos desenvolvem sensibilidades condizentes com o ideário de liberdade. Na lição de Marcuse (1977, p.39):

A existência deixaria de ser determinada pela necessidade do trabalho e do repouso alienados e vitalícios, os seres humanos deixariam de estar sujeitos aos instrumentos do seu trabalho, deixariam de ser dominados pelas tarefas que lhes são impostas. Todo o sistema de repressão e renúncia material e ideológica se tornaria absurdo.

Há, na narrativa marcuseana, valorização da vida, fator essencial para outras realizações, inclusive as intelectuais. Nesse diapasão, Marcuse (1973a, p.14) diz que esses esforços adquirem sentido e significado quando fundamentam a ideia de que a “vida é digna de se viver”. Por esse caminho, faz-se necessário proceder à libertação de Eros dos ditames impostos pelo princípio de desempenho para, enfim, enaltecer a vida prazerosa, representada na arte – que, na visão de Marcuse (1977, p.21), “permanece uma força dissidente”.

Mais adiante, Marcuse (1977, p.42) complementa a ideia anterior, dizendo: “a arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres que poderiam mudar o mundo”. Desse modo, determinados indivíduos, munidos pela força contestadora da arte, concorrem para a negação da formação socioeconômica vigente, negando-a, pelo fato de ser gestora de vidas precarizadas.

Outro aspecto presente na citação de Schütz é a ideia de reestabelecimento de uma nova relação produtiva e complementar com a natureza. Dizendo de outro modo, os seres humanos necessitam reconciliar-se com o ambiente natural, continuamente destruído em favor dos interesses do capital. Uma reconciliação produtiva

homem/natureza significa rompimento com a ordem social atual, dada a disposição destrutiva do ambiente natural, de maneira contínua e incorrigível, pelo ser humano.

O último aspecto desta série corresponde à recuperação do caráter revolucionário da dimensão estética, que, para Marcuse (1969d, p.31), apresenta-se “en su doble connotación de perteneciente a los sentidos y perteneciente al arte, puede servir para designar la cualidad del proceso productivo-creativo en un medio ambiente de libertad<sup>31</sup>”.

Desse modo, então, a estética explora o âmbito da consciência de que emerge a obra de arte, que, segundo Marcuse (1977, p.13), assume postura revolucionária quando

em virtude da transformação estética representar, no destino exemplar dos indivíduos, a predominante ausência de liberdade e as forças de rebelião, rompendo assim com a realidade social mistificada (e petrificada) e abrindo os horizontes da mudança (libertação).

A obra de arte, representação do belo pela consciência, impacta os sentidos e a própria subjetividade, modificando a maneira de pensar, sentir e agir dos indivíduos, levando-os a subverter a ordem existente, estruturada sobre o aparato, o processo da máquina e a eficiência lucrativa. Essa movimentação da consciência libera os sentidos até então presos a uma visão unidimensional da realidade. Os sentidos liberados provocam a substituição do princípio de desempenho pelo novo princípio de realidade, que rompe com a lógica do capital e sinaliza para outras formas de convivência social, substancialmente livres.

De fato, seguindo o pensamento de Schütz (2013, p.705), o novo princípio de realidade introduz significativas mudanças no comportamento dos seres humanos, por trazer “consigo uma mudança radical no plano psíquico, assim como no próprio plano histórico-social”. Essas mudanças, na dicção de Marcuse (1973b, p.36), atuam “dissipando a falsa e mutilada consciência das pessoas, para que elas próprias compreendam a sua condição e a necessidade vital de abolição desta, e para que se apercebam dos processos e meios conducentes à sua libertação”.

As mudanças perpetradas no plano psíquico sinalizam, no dizer de Ulguim (2014), para a educação e a arte como movimentos contrários à alienação. No plano histórico-social, o citado autor indica a existência de uma racionalidade estética, pensada para transcender a lógica predominante do princípio de desempenho e das

---

<sup>31</sup> “Em sua dupla conotação de pertencimento aos sentidos e pertencimento à arte, podendo servir para designar a qualidade do processo produtivo-criativo em ambiente de liberdade” (tradução nossa).

pretensões burguesas de instaurar a unidimensionalidade e, por outro lado, visa ensinar a ação radical na direção da justiça e da realização humana.

A transformação social exige posições radicais frente à hegemonia do capital. Essas posições fundam-se numa nova sensibilidade, para a que concorrem os sentidos e o aparelho mental, pois, como assevera Marcuse (1973b, p.74),

A sociedade existente é reproduzida não só na mente, na consciência do homem, mas também nos seus sentidos; e nenhuma persuasão, nenhuma teoria, nenhuma argumentação pode romper essa prisão, a menos que a sensibilidade fixa, petrificada, dos indivíduos seja “dissolvida”, aberta a uma nova dimensão da história, até que a familiaridade opressiva com o mundo objetual seja quebrada.

Nota-se, na citação acima, a existência de uma sensibilidade endurecida e uma nova sensibilidade, aberta à história. Esta concorre com aquela, com pretensões de dissolvê-la, e, somente desse modo, visualiza-se outra sociabilidade, destituída do engodo da violência e da agressão. A nova sensibilidade é o indicativo, na acepção de Marcuse (1969d, p.34), de “un universo de relaciones humanas que ya esté mediatizado por el mercado, que ya no se base em la explotación competitiva o el terror<sup>32</sup>”.

Os sentidos são a ponte de passagem do mundo externo para a consciência e o caminho de volta, ou seja, da consciência para o mundo externo. Desenrola-se, nesse contexto, uma contínua troca de informações que, quando demarcadas pela história, permitem o amolecimento da consciência, contribuindo, desse modo, para a entrada de elementos diversos e diversificados, facilitadores do surgimento de uma nova sensibilidade, que, segundo Marcuse (1969d), é um fator político e, como tal, deve ser integrada à teoria crítica.

Essa sensibilidade contrapõe-se à sociabilidade assentada sobre os ditames do mercado. Por isso, ela se insurge contra a separação entre ciência e poesia e, como práxis, nega a violência da exploração, bem como do sistema estabelecido, de sua moralidade e cultura, para, enfim, anunciar o belo, o sereno, o lúdico estampado na arte, na poesia e na música.

Trata-se de uma sensibilidade nova, alimento de um novo princípio de realidade, cuja postura advém de um olhar novo para o mundo da vida, da moralidade estética, centrada na boniteza da existência e na negação do sistema econômico que comercializa a natureza.

---

<sup>32</sup> “Um universo de relações humanas que não esteja mediatizado pelo mercado, que não é mais baseado na exploração competitiva ou no terror” (tradução nossa).

Dito isso, constatamos que a nova sensibilidade, as alterações significativas no psiquismo humano e a moral estética alimentam o novo princípio de realidade, que tem como função negar o princípio de realidade transmutado em princípio de desempenho, base espiritual da formação socioeconômica vigente.

Por conseguinte, o novo princípio de realidade e os fatores que o alimentam não estão naturalmente guardados na consciência, à espera de um momento propício para emergir. Pelo contrário, o mundo externo, âmbito conflitual das lutas de classes, de práticas racistas e discriminatórias, do belo constatado em lúdico, arte, poesia e música, é percebido pelos sentidos – que relatam à consciência este mundo, mas de maneira incompleta e inconclusa. A consciência devolve ao mundo externo as notícias recebidas, agora ressignificadas. Esse movimento ininterrupto é consertado somente por meio da educação, que, segundo Brandão (1986, p.7),

Ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem trocas e símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.

A educação é fundamental para o aperfeiçoamento e a sobrevivência dos seres humanos, cultural e materialmente. Tomada em sentido amplo, ela integra todas as sociedades e os agrupamentos humanos desde sempre. Em sentido restrito, adquiriu formalidade quando se deu, segundo Brandão (1986, p.16), “a divisão social do trabalho e, portanto, do poder”.

Com a divisão social do trabalho, agora traçado em manual e intelectual, a educação foi também cindida e passou ao crivo do segmento social dominante. Sua força coordenada tornou-se meio de reprodução do *status quo*. É com esse desiderato que a educação adquire formalidade no ambiente escolar.

A educação na sociedade brasileira está assentada sobre essa dualidade. Por isso, as tentativas de torná-la unidimensional são no sentido de sobreposição do modelo prevalecente sobre os demais. Em contraposição, como enfatizado na seção 5 desta tese, a educação escolar quilombola, devidamente caracterizada, é essencialmente emancipatória e, como tal, desempenha o papel de contribuir para a formalização do novo princípio de realidade. Mészáros (2008, p.65), atento ao papel da educação, preleciona:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução,

como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Notadamente, a educação escolar quilombola compartilha desses papéis e outros mais, por isso prosseguimos com o propósito de identificar como a citada modalidade de educação colabora com o processo de formatação do novo princípio de realidade. Para tanto, buscamos apoio nas DCNEEQ, que trazem elementos que projetam a nova sensibilidade, modificações no psiquismo e na moral estética, bases fundantes do referido princípio.

A nova sensibilidade contrapõe-se à sensibilidade reinante no princípio de desempenho. Ela advoga uma sociabilidade vinculada a Eros, portanto, sem violência ou repressão advindas das práticas discriminatórias e racistas. Por isso, a educação escolar quilombola combate essas fontes geradoras de violência, além do que sugere e enaltece experiências culturais voltadas ao lúdico, ao prazer de viver, à alegria ao encantamento do sorriso. Nesse sentido, as Diretrizes (BRASIL, 2012) normatizam:

Art. 1º - § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:  
I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:  
[...]  
g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Determinados trabalhos nos espaços quilombolas combinam esforço físico com muita alegria, a exemplo, das farinhadas, ocasião festiva em que os mais velhos “soltam o verbo” e rememoram o passado da comunidade e dos ancestrais e as anedotas folclorizadas de lutas e resistências contra a opressão.

A repetição desses enredos, a continuidade de práticas culturais, como festas religiosas e celebrações, são revividas e ressignificadas. E, por determinação normativa, devem constar dos currículos escolares das escolas quilombolas e escolas receptoras de estudantes quilombolas, pois criam novos imaginários, suficientes para desenvolver nos interessados novas sensibilidades, marcadas por percepções vinculadas a outro jeito de se compartilhar a existência.

Essas vivências afetam o psiquismo humano. Criam possibilidades de se ver a si próprio e ver o mundo de outra maneira, mas sempre em consonância com a paz, a cordialidade. Citemos, a título de exemplo, a festa da beleza negra da comunidade quilombola Paus Pretos, na zona rural de Monteirópolis, Sertão alagoano, em que a participação é livre e todos e todas são aplaudidos e ninguém é vaiado, mesmo que seja



idoso ou idosa. A comunidade entende que a beleza negra está em todos e todas, por isso ninguém lá é feio.

Esses fatos adentram o âmbito escolar, por isso as Diretrizes indicam, no inciso V do artigo 1º, que: “deve[-se] garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012). Esses conhecimentos renovam-se a cada dia porque, à medida que são narrados oralmente, os envolvidos são provocados a lhes acrescentar algo, a melhorar sua qualidade e a esconder elementos desabonadores da vida da comunidade.

O campo psíquico ou aparelho mental retém as informações consideradas valiosas para os indivíduos e para a comunidade. Nesse aspecto, alguns quilombolas, ao deixarem sua comunidade em busca de trabalho em outros lugares, ou por causa de casamento ou outros motivos, conservam grande saudade de seu torrão, sua pátria miniaturizada, com quem mantêm contatos quase diários. Desse modo, a territorialidade (letra h do artigo 1º das Diretrizes) vincula os indivíduos ao seu território, marcado por laços familiares e de parentesco (BRASIL, 2012).

As informações valorativas fixam-se no aparelho mental e passam a influenciar as ações, os comportamentos e as decisões políticas. Quando essas informações rememoram a ancestralidade, a cultura e outros aspectos básicos da comunidade, influenciam positivamente o processo de construção de algo novo, a exemplo do novo princípio de realidade.

A escola, recebedora de estudantes quilombolas, manter-se-á atenta à formação das subjetividades desses estudantes, e os dados e as informações recebidas da comunidade constarão da sua matriz curricular, que, por sua vez, é considerada como práticas sociais tradicionais que compõem o aparelho mental deles. Considerando esses dados e as informações, ao tratar dos objetivos da citada modalidade de educação, as Diretrizes, no inciso III do artigo 6º, determinam:

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012).

Essas informações constarão, necessariamente, de livros e obras direcionados aos quilombolas, com vistas a valorizar e respeitar sua cultura, conforme normativa do §2º do artigo 14 das Diretrizes (BRASIL, 2012): “a União, Estados e Municípios que

adquiram e distribuam livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas”.

A estética moral, trazida a lume pelos estudos filosóficos marcuseanos, é de imensa importância no contexto normativo da educação escolar quilombola, pois Marcuse dá grande destaque à arte, à poesia, à literatura, à música e ao lúdico em geral. A educação escolar quilombola também, como se demonstra pelo estatuído no artigo 16, §1º das Diretrizes (BRASIL, 2012), que se reportam à elaboração de material didático para a educação de crianças quilombolas. Nesse material, prevalecem o lúdico, a arte, a fantasia. Leiamos o parágrafo na íntegra:

Artigo 16. §1º - Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

Esses elementos já estão presentes no universo quilombola. Sua introdução nos espaços escolares é um sucedâneo normal e atende às exigências das Diretrizes (BRASIL, 2012) para fazer incluir na sistemática educativa os valores culturais, ancestrais, religiosos e identitários das comunidades quilombolas consideradas individual e coletivamente.

Pelo visto, a modalidade de educação estudada oferece grande contribuição para a consecução do novo princípio de realidade. Essa contribuição dá-se em três momentos descritos: quando focaliza aspectos voltados à nova sensibilidade, retratados nas vivências alegres, festeiras e transmitidas oralmente; quando se reporta ao psiquismo humano, permitindo-lhe aberturas de aceitação de elementos advindos de fora; ao chegar às consciências, tendem a torná-las flexíveis, a fim de recepcionar coisas novas e as diversidades, e, por último, a retomada da arte, fator central do universo quilombola, dinamizado pelo lúdico, pela música e pelas expressões artísticas específicas de cada comunidade.

As lutas e resistências quilombolas não menosprezam a musicalidade existencial. Boa parte de seus cantos enaltecedores dos antepassados denunciam ações opressoras do presente, consubstanciadas em racismo e discriminação. A alegria quilombola é uma forma peculiar de resistência. Ou, na melhor das hipóteses, a maneira de como poetizar a vida para torná-la vivível e com esses dispositivos, e somente com eles, é que a educação escolar quilombola poderá contribuir para a construção do novo

princípio de realidade, negando criticamente a formação socioeconômica preponderante e suas categorias opressivas: mercadoria, capital e Estado.

Damos por concluída esta parte e prosseguiremos com nossa investigação, agora sobre a emancipação humana, com o devido cuidado para não se tornar uma repetição do que foi dito na seção 3. Trataremos, então, de suas peculiaridades e de como a educação escolar quilombola articula-se com esse tipo de emancipação, cientes de que ela (a emancipação humana) foi sugerida pelo filósofo Herbert Marcuse.

### **6.3 A projeção da emancipação humana**

Iniciamos esta subseção pelo conceito de emancipação, seguida de uma ligeira incursão sobre os tipos de emancipação estudados na seção 3 desta tese. Vale salientar que o conceito de emancipação tem o significado de liberdade, sendo, porém, uma realidade concreta; por isso, faz-se necessário percorrer suas especificidades e seus desdobramentos.

De fato, emancipação, para além do que foi dito, firma-se como uma maneira específica de vivência social, consubstanciada na liberdade, que se desdobra em justiça e reconhecimento sociais e somente é reivindicada quando há carência de um ou mais de um dos aspectos valorativos citados. Pode ser definida como um estágio de vida social constituído pelos citados aspectos, com resultados positivos nas dimensões histórica, social e econômica.

As lutas reivindicatórias por emancipação somente são desencadeadas porque existem situações de opressão, de vidas precarizadas no contexto da formação socioeconômica prevalente. Ora, como o sistema capitalista não consegue extinguir a precarização da existência humana na sua totalidade, os subprivilegiados “arrogam-se” no direito de encontrar uma saída digna para suas existências, qual seja: a superação do *status quo* mediante ação revolucionária.

A efetividade da emancipação é uma possibilidade histórica possível, mas a depender de circunstâncias, pois, como ensina Marx (2011, p.250), “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

As circunstâncias históricas demandam condições objetivas, construídas pelos próprios sujeitos: homens e mulheres, momentaneamente subjugados pelo processo de expropriação do capital. São estes sujeitos, se assim o quiserem, que implementarão a

transformação qualitativa, com vistas a evitar a autodestruição dos seres humanos e do ambiente natural.

Há, porém, determinados indivíduos, organizados em classe, que se opõem a esse ideário emancipatório e empenham muito esforço para coibi-lo ou ao menos adiá-lo para um tempo bem distante. Esse fato corrobora a tese de que a sociedade manejada pelo capital é conflitual, pois segmentos sociais em posições opostas impulsionam diuturnamente intenso enfrentamento, uns com vistas a conservar o modelo social prevalecente, outros, os subprivilegiados, em busca de emancipação.

Da maneira como vimos lendo a sociedade nacional, intercalamos classe e raça para melhor explicitar o fenômeno da dominação, sendo que raça vem desdobrada em racismo, discriminação e preconceito. Mas o pensamento dominante alardeia a inexistência desses fenômenos, mesmo que não consiga explicar a alocação da população negra no mais baixo patamar da escala social.

Os que hegemonicamente dominam forçam a sociedade a aceitar sua forma de pensar, sentir e agir como sendo válida para todos. Tentam, a todo custo, tornar a sociedade unidimensional. Iasi (2007, p.21) explicita esse fenômeno com as seguintes palavras:

Quando, numa sociedade de classes, uma delas detém os meios de produção, tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem a sua dominação econômica.

A educação escolar quilombola impõe-se em contraposição a essas posições sociais hegemônicas, formalizadas no pensamento único e em ações racistas e discriminatórias. Sua dinamicidade aprimora as faculdades cognitivas e a sensibilidade dos membros de seu repertório, deixando-os capacitados, conforme ensinamento de Marcuse (1973a, p.126), “para distinguir o que é verdadeiro e o que é falso, na medida em que a verdade (e a falsidade) é primordialmente uma condição do Ser, da Realidade”.

De fato, a modalidade de educação em apreço encaminha-se no sentido do esclarecimento da realidade histórica vivida pelo povo brasileiro, cuja narrativa assume uma postura adversa da predominante, centrada em fatos e aspectos que deixam de lado as lutas e os valores de determinados segmentos sociais, que somente serão enaltecidos por outra visão de mundo, contraposta à primeira. É fazendo oposição ao modelo educativo predominante que a modalidade de educação apreciada demonstra sua força e potencialidade, em especial restaurando a quilombagem.

Como resultado dessas explicações, reafirmamos que a modalidade de educação citada articula-se e contribui com as emancipações anteriormente descritas e com seus respectivos elementos relacionais: razão, inclusão socioeconômica e revolução. Assim é porque se interessa pelo esclarecimento, pela cidadania e pela efetivação de uma sociedade emancipada.

Ambas, articulação e contribuição, consolidam a dialogicidade da educação escolar quilombola com as emancipações descritas, pois o conceito de educação prima, essencialmente, pelo conhecimento, pelo saber, base fundante daquelas emancipações, cujas diferenças serão apresentadas em conexão com a emancipação humana, desenvolvida por Marx (2009) por ocasião da crítica desencadeada contra a emancipação política.

Iasi (2007) aponta a possibilidade de que a emancipação humana marxiana possa estar na esteira do pensamento kantiano quando focaliza o esclarecimento. Por isso, Iasi (2007, p.59) interroga: “Não seria a afirmação marxiana sobre a possibilidade da emancipação humana, mesmo que nos contornos revolucionários e anti-revolucionários, uma representação da velha tese kantiana do esclarecimento (*aufklärung*)?”.

Trouxemos este ponto apenas para mostrar o quão próximas estão as emancipações analisadas, mas adiantamos que a emancipação humana, ora apresentada, marca uma ruptura com as outras duas emancipações em diversos aspectos e por diferentes razões, dentre outras, pelo fato de não receber mediações de mercadoria, capital, Estado e religião para sua consecução, sendo, desse modo, obra de determinados indivíduos, motivados pela necessidade de transformar a realidade em que estão inseridos, visto terem sido esbulhados da sua condição humana ao exporem à venda sua força de trabalho como condição sem a que não conseguem dispor de meios para sobreviver.

Desse modo, a emancipação humana rompe em definitivo com a formação socioeconômica prevalecente, com o princípio de desempenho e com a proposição em voga, atualmente, da obtenção da liberdade através da via democrática, cujo ápice dá-se com a cidadania. Assim, a citada emancipação dispõe de um formato próprio, radicalmente diverso da emancipação política e iluminista, que, por sua vez, interpõem o Estado entre a liberdade e o indivíduo.

Mas, então, o que é mesmo emancipação humana? Quais as suas características? A educação escolar quilombola articula-se e contribui para que esse tipo de emancipação tenha êxito? A formalização do conceito de emancipação humana é de grande importância, pois indica uma nova vivência social, em que os seres humanos

possam, de fato, conviver socialmente sob princípios e valores realmente humanos, sem o engodo da liberdade e da igualdade burguesas, cedidas apenas na esfera formal.

Trata-se de uma realidade possível a ser construída, cuja realização volta-se contra as mediações citadas acima, seguindo a lição de Tonet (2005, p.167), para quem emancipação humana “não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade”, em que os seres humanos serão efetivamente livres.

Ser efetivamente livre dentro da lógica de que os indivíduos possam conscientemente fazer escolhas, certamente as melhores, sem causar prejuízos aos demais e ao meio ambiente, mantendo, conforme a lição de Tonet (2005, p.135), o “controle livre e consciente dos produtores sobre a produção”. Desse modo, a emancipação humana, conforme a narrativa de Tonet (2005, p.156), “é um valor e não um dado de fato”.

Marx (2009; 2010), ao discorrer sobre a emancipação humana, fixa-se, em maior tempo, a criticar a emancipação política, justamente porque esta estava e permanece “dando as cartas” na sociedade, enquanto aquela passa por um processo de construção, que exige a superação de determinadas mediações. Iasi (2007, p. 56) preleciona:

Por isso, podemos agora afirmar que a emancipação humana – tal como pensada por Marx, como a restituição do mundo e das relações humanas aos próprios seres humanos – exige a superação de três mediações essenciais: da mercadoria, do capital e do Estado. [...] Marx era otimista e imaginava que a própria ordem do capital e da emancipação política através do Estado burguês já havia dado os passos fundamentais para a superação da religião.

A projeção da emancipação humana não conta com mediações. Sua possível efetividade decorre da ação direta dos indivíduos, historicamente situados, conscientes como classe. Marcuse denominou este formato social de transformação social qualitativa, em que os seres humanos identificam a história como sendo obra dos próprios homens e mulheres socialmente interconectados. Sobre esse assunto, Iasi (2007, p.59) é por demais explícito:

A emancipação humana, fim da pré-história da humanidade, exige a superação das mediações que interpõem entre o humano e o mundo. Para que a humanidade, reconhecendo a história como sua própria obra, possa decidir dirigi-la para outro caminho, diferente do beco sem saída para o qual a sociedade capitalista mundial levou a espécie. Nos termos de Marx, assumir de forma consciente e planejada o controle do destino humano.

A seguir, exporemos sucintas considerações sobre os quatro tipos de mediações que devem ser evitadas no encaminhamento da obtenção do patamar social em que os indivíduos tornem-se plenamente livres. Prosseguimos por mercadoria, capital, Estado e religião. Na referência ao capital, comentamos duas categorias suas: alienação e propriedade privada.

O conceito mercadoria, conforme análise de Marx (1998, p.57), “é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”.

Marcuse (1969c, p.250), leitor de Marx, entende que o homem “se transforma numa mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias ele produz”. Mais adiante, Marcuse (idem, p.255) complementa: “o sistema capitalista relaciona os homens uns com os outros por meio das mercadorias que eles trocam. A condição social dos indivíduos, seu padrão de vida, a satisfação de seus desejos, sua liberdade e seu poder são inteiramente determinados pelo valor de suas mercadorias”.

As relações mercadológicas no contexto do modo de produção capitalista são, fundamentalmente, relações humanas. Mesmo quem expropria força de trabalho executa relação social primária entre indivíduos. Sua desumanidade aparece porque essa relação coisifica o outro, expropriando-o: ao vender sua força de trabalho, suas qualidades de ser humano vão junto, tornando-o uma mercadoria, certamente lucrativa.

O conceito de capital envolve diversos sentidos e significados. Marx tratou dele em vários momentos e de diferentes formas. Por enquanto, faremos um curto comentário, a fim de não fugir do escopo deste estudo. Portanto, capital é uma relação social que envolve indivíduos em radical contradição, pois, dentre outras realizações do capital, está a expropriação do trabalho com fins de obtenção de lucro. Marx (2011, p.193) diz ser “o capital uma soma de valores”, sendo que toda soma de valores é um valor de troca. Inicialmente, troca de mercadorias; depois, mercadoria por dinheiro.

Desse modo, a mediação da liberdade pelo capital desencadeia uma forma enganosa de convivência social, em que permanece com o sentido de normal a comercialização da força de trabalho, fonte produtora de riquezas, que ficam concentradas em mãos dos proprietários dos meios de produção.

Na sequência, analisamos duas categorias importantes do capital: a alienação e a propriedade privada. Ambas não somente dão sustentação ao modelo social prevalente, como ainda fortalecem sua reprodução.

Para Marcuse, a alienação está vinculada ao ato do trabalho, por isso gera a falsificação das consciências dos trabalhadores e trabalhadoras, que são induzidos a fazer uma leitura errônea de suas existências. Segundo o autor (1969c, p.253), “o trabalhador alienado do seu produto está, ao mesmo tempo, alienado de si mesmo. Seu próprio trabalho não é mais seu, e o fato de que se torne propriedade de outro anuncia uma expropriação que atinge a essência mesma do homem”. Noutra passagem Marcuse (1969c, p.254) preleciona: “Por conseguinte, ele começa a sentir que está consigo mesmo quando se livra do trabalho, e apartado de si quando trabalha”.

A alienação é concebida também entre os donos dos meios de produção. Sob esse aspecto, Marcuse (1969c, p.254) expressa-se da maneira seguinte: “O processo de alienação afeta a todas as camadas da sociedade, deformando mesmo as funções ‘naturais’ do homem. Os sentidos, as fontes primárias de liberdade e de felicidade, segundo Feuerbach, são reduzidos a um ‘sentido de posse’”.

A alienação vem conectada à propriedade privada burguesa, cujo surgimento deu-se por ocasião da Revolução Francesa, normatizada no Código Napoleônico, sancionado em 1804. Posteriormente, quase todos os países assumiram esse formato de distribuição de bens, terra, meios de produção e força produtiva. Nosso país aderiu a esse formato de propriedade, passando a normatizá-lo constitucionalmente. Para Andrade (2018, p.409), “a partir da revolução agrária e da monopolização das terras e, por meio do direito burguês, a propriedade privada capitalista tornou-se absoluta e exclusiva, elevada ao patamar de direito absoluto, estável, protegida em todo o mundo pelas leis, pela polícia e pelos tribunais”.

A propriedade privada coaduna-se, necessariamente, ao processo de alienação e coisificação dos seres humanos. Para Marcuse (1969c, p.254), “mesmo a instituição da propriedade privada aparece como ‘o produto, o resultado e a consequência inevitável do modo de trabalho alienado’, e deriva dos mecanismos do modo social de produção”. Assim, a propriedade privada, nos moldes da sociabilidade vigente, respalda a lógica de apropriação da força de trabalho e cria as possibilidades de reprodução do sistema.

Outro canal de mediação da liberdade é o Estado. Nos dois tipos de emancipação – iluminista e política –, a figura do ente estatal é de destaque. Sua função é de manipulação das liberdades, porquanto aplica-se aos dois a tese kantiana expressa nos termos: “racionai o quanto quiserdes e sobre o que quiserdes, mas obedecei”. Iasi (2007, p.65) repete a seguinte passagem de Kant: “os homens quando vivem em sociedade têm necessidade de um senhor, que quebre sua vontade particular e os obrigue a obedecer à vontade universalmente válida de modo que todos possam ser livres”.



Essa posição elogiosa do Estado feita por Kant é contraposta por Marx (2009, p.48) quando diz: “o Estado pode ser um Estado livre, sem que o homem seja livre”. Ainda noutra obra, Marx (2010, p.62) complementa: “O estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais”. Embora essas críticas tenham fundamento, o Estado tem prestado algumas melhorias sociais em benefício dos afro-brasileiros, que se firmam na obtenção da cidadania, ponto mais alto da emancipação política. Vale dizer, contudo, que esse estágio ainda não é o ponto mais alto de emancipação que os indivíduos podem alcançar.

Seguindo adiante, temos a última categoria mediadora da liberdade: a religião. Tanto Tonet quanto Iasi põem-se contra o fenômeno religioso e ambos propõem a sua extinção. Iasi (2007) informa, com base no pensamento marxiano, que a religião tinha entrado em processo de superação ainda no âmbito da emancipação política, sob os auspícios do Estado burguês. Tonet (2016) tece eloquente comentário sobre a religiosidade, dialoga com o cristianismo para negar a existência do Deus dos cristãos e certamente, segundo ele, numa sociedade emancipada, a religião se extinguirá.

Entendemos com bastante clareza a necessidade de superação das três mediações indicadas – mercadoria, capital e Estado – para a consecução da emancipação humana. Quanto à religião, estamos de acordo com as lutas revolucionárias ocorridas no continente latino-americano, sob a regência de negros, negras, quilombolas, indígenas, sem-terra e outros tantos, motivados por suas religiões e em amigável aproximação com o pensamento marxista.

Contudo, isto são apenas mudanças dos tempos, pois os movimentos sociais, agrupamentos humanos, indivíduos, jovens e idosos estão continuamente enfrentando o sistema vigente, e muitos se servindo das mesmas armas: Marxismo e Teologia da Libertação<sup>33</sup>. Essas duas doutrinas visualizam a construção de uma nova ordem social, não somente no Brasil, mas mundial, dado o perfil mundial assumido pela referida teologia nos anos mais recentes. (SILVA, 2018, p.258).

E a considerar o que foi dito em páginas anteriores, de que em África não há ateus, divisamos na religiosidade, esparramada em diversas religiões, a exemplo do cristianismo, uma dimensão dos seres humanos, assumida conscientemente, sem

---

<sup>33</sup> A Teologia da Libertação teve início nos anos 1970, com a publicação do livro *Teologia da Libertação*, do padre peruano Gustavo Gutiérrez. Na primeira metade dos anos 1980, a Igreja Católica se indispôs contra a citada teologia. Atualmente, há grande interesse por essa forma da expressão de fé. Por aqui, tivemos a publicação da obra *Ao Lado dos Pobres*, de Gerhard Ludwig Müller e Gustavo Gutierrez (2014).

fanatismos ou alienação, como sendo mais uma esfera a contribuir com a construção de uma sociabilidade efetivamente livre.

Como delineado até agora, tem ficado claro que a emancipação humana é uma construção histórica, cuja possibilidade de realização fica por conta dos seres humanos. Nesse novo patamar, a realização pessoal toma novos rumos, diversos daqueles específicos da sociabilidade capitalista, que, na lição de Tonet (2005a, p.185), significam “estar bem consigo mesmo” ou “ter sucesso na vida”.

Sob o crivo dessa emancipação, os seres humanos alcançariam um novo patamar civilizacional, em que se tornariam efetivamente livres e todos e todas participariam dos bens produzidos, de acordo com a capacidade e a necessidade de cada um, com grande sobra de tempo para as práticas culturais. A realização desse ideário está por conta dos trabalhadores e trabalhadoras, através da ação revolucionária. Na lição de Marx (2010), pode ter início no âmbito singular e ser desenvolvida por algum segmento social individualizado, porque o que importa é a sua radicalidade.

Vale ressaltar também a projeção mundial dessa radicalidade, pois ela expressa o sentimento de seres humanos espalhados por todos os recantos do globo.

Uma revolução social se situa do ponto de vista da totalidade porque – mesmo que aconteça apenas em um distrito industrial – ela é um protesto do homem contra a vida desumanizada, porque parte do ponto de vista do indivíduo singular real, porque a comunidade, contra cuja separação o indivíduo reage, é a verdadeira comunidade do homem, é a essência humana. (MARX, 2010, p.76).

A luta revolucionária, nos moldes apresentados, propõe-se a extinguir o modo de produção vigente e substituí-lo por outro, o socialismo democrático, certamente para diferenciá-lo do socialismo soviético, de que Marcuse discordava. O socialismo democrático faria a humanidade sair da Pré-História e adentrar a verdadeira História humana.

Importa dizer que a via revolucionária marcuseana encontra respaldo nos movimentos sociais feministas, negros, juvenis e outros mais, sem, porém, negar a possibilidade de avançar rumo ao socialismo. Essa experiência, conforme preceitua Tonet (2005a, p.155), “trata-se de um salto que levará a construir uma forma de sociabilidade que permitirá aos homens serem efetivamente livres, isto é, senhores do seu destino”.

Dois aspectos devem ser melhor esclarecidos: Marcuse enfatiza a via revolucionária como técnica de transformação social; no entanto, ele evidencia que o

modelo de revolução tradicional deve ser esquecido e, para compor esse espaço, deposita confiança nos movimentos sociais. O que se espera desses movimentos é sua atuação de maneira radical o suficiente que fique claro para todos o rompimento com o *status quo*. O outro aspecto a nos chamar a atenção é que os conceitos e as características da emancipação humana, quase todos, indicam tratar-se de um patamar social denominado comunismo. No entanto, seguindo o caminho aberto por Marx, entendemos que o conceito de revolução está voltado à implementação do socialismo, fase anterior ao comunismo.

Sendo assim, defendemos como válida a tese de que a emancipação humana, considerando as condições do mundo atual, que atuam em oposição a qualquer tipo de emancipação, constitui-se de um patamar de vivência social radicalmente diverso do capitalismo, demarcado pela extinção da precarização de vidas humanas e pela destruição do ambiente natural.

Como são, portanto, os indivíduos que transformam as condições sociais objetivas, certamente a educação é de imensa valia para a realização desse propósito. E, levando em consideração as singularidades, a educação escolar quilombola, dadas as suas características, oferece aos quilombolas e à sociedade elementos que se articulam e contribuem com a emancipação humana, pois dispõe de instrumentos apropriados à crítica do sistema vigente, bem como para a construção de uma nova sociabilidade.

A articulação da educação escolar quilombola com a emancipação humana dá-se por diversas vias. Primeira: o fato de a citada modalidade de educação poder atualizar a quilombagem, tema discutido na seção 2. A quilombagem propõe fazer a viagem de volta ao escravismo e colher lá quem enfrentou o sistema, quem lutou por liberdade. Esse retorno ao passado sob o crivo do método crítico-dialético permite perceber os condicionantes daquele período, retratados nas dificuldades encontradas para a sobrevivência dos quilombos, a contínua perseguição, seguida depois pela invisibilidade social. É de se notar, então, que o território brasileiro foi campo de resistência negra, de intensa luta de classes e de práticas racistas e discriminatórias, onde os quilombos pululavam como oásis em meio à barbárie.

A segunda é a aproximação histórica entre Brasil e África, consubstanciada pelas características: religiosidade, ancestralidade, oralidade, memória, identidade e cultura, já estudadas na seção 5. Essa aproximação não é uma casualidade momentânea. Ela tem seus pés fincados na história de povos que se conduziram para modos de vida livres. Assim, retomar o passado em África significa viver ludicamente em liberdade, mas, para consegui-la, somente, como diz Marcuse (1973a), pelo caminho da libertação.

A terceira via é expressa pela interlocução que a citada modalidade de educação estabelece com as lutas sociais, representadas por movimentos sociais negros, movimentos sociais em geral, Via Campesina, educação do campo e educação escolar indígena. Essa interlocução põe em destaque a singularidade de cada comunidade, suas lutas por direitos, a organização interna e a possibilidade aberta de radicalizar frente ao modelo social prevalecente.

As contribuições ofertadas pela educação escolar quilombola ao projeto da emancipação humana podem ser visualizadas, em primeiro lugar, na possibilidade aberta de se firmar o novo princípio de realidade em negação ao princípio de desempenho, deixando claro que negar este último princípio é negar também o racismo, a discriminação e o preconceito.

Em segundo lugar, pela renovação da narrativa da história nacional, de quem devem constar as lutas e rebeldias quilombolas, direcionadas à construção de vivências livres, sendo os quilombos verdadeiras utopias negras. Nesse campo, toma destaque a Lei nº 11.645/2008, em que constam as ações afro-brasileiras – compreendendo nelas as lutas e ações dos quilombolas – como dispositivo do processo civilizacional nacional.

E, em terceiro lugar, a introdução de novas luzes aos conceitos de revolução e sujeito revolucionário, pois, na esteira do pensamento de Moura (2001), acatado nesta tese, a quilombagem foi, de fato, uma prática revolucionária, embora restringida pelo escravismo, pela geografia da época e pelas imensas dificuldades de comunicação. A soma desses fatores enseja a destruição dos quilombos e, posteriormente, sua invisibilidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto pesquisado – educação escolar quilombola e o pensamento filosófico de Herbert Marcuse – permitiu-nos não somente aprofundar nossos estudos de mestrado, bem como aprofundar temas até então percebidos aligeiramente, como foi o caso do escravismo e suas consequências estampadas no racismo, na discriminação e no preconceito. Vimos também a rebeldia quilombola, em que negros e negras rebeldes queriam, antes de tudo, extinguir a escravidão, pois a ideia de superação do modo de produção vigente vai surgir somente em fins do século XVII, com as lutas de Zumbi dos Palmares, e no século seguinte, com a revolução no Haiti, sob a influência dos princípios norteadores da Revolução Francesa.

Por conseguinte, o estudo da educação escolar quilombola e suas características – território, cultura, oralidade, ancestralidade, memória, religiosidade, identidade e resistência – contribuíram, sobremaneira, na constatação de que essa modalidade de educação é emancipatória, pois retoma a quilombagem, denuncia a formação excludente preconceituosa da sociedade brasileira e a formação socioeconômica prevalecente, além de manter interconexão com os movimentos sociais negros, a Via Campesina e o Continente Africano e deixar abertos espaços de articulação com o pensamento filosófico de Herbert Marcuse.

De fato, a filosofia marcuseana, dado o seu caráter emancipatório, dialoga com a educação escolar quilombola e ainda enfatiza como sendo de importância fundamental desenvolver esforços favoráveis à construção da emancipação humana. Nesse mesmo sentido, a utopia marcuseana e a educação escolar quilombola propõem-se à transformação social qualitativa, antecipada de uma crítica aprofundada ao modo de produção capitalista.

No conjunto do pensamento de Marcuse, foram analisados vários temas, dentre outros diversos princípios, a exemplo do princípio de prazer e do nirvana, com maior destaque para o princípio de realidade transmudado em princípio de desempenho, coadjuvante psíquico do modo de produção vigente, que se definiu por uma nova sociabilidade, denominada utopia concreta, cuja efetividade é de responsabilidade de determinados indivíduos, os sujeitos históricos revolucionários – que, conforme apreciação feita pelo citado filósofo, estão integrados ao sistema e inidentificáveis contemporaneamente, podendo qualquer segmento social, como negros, quilombolas, indígenas, sem-terra, movimentos ribeirinhos, além de outros, vir a se indispor de

maneira radical à sistemática expropriação do capital e, desse modo, provocar movimentações direcionadas à superação da formação socioeconômica preponderante.

Marcuse advoga a adesão de novas formas de luta por transformação, diversas das formas revolucionárias tradicionais, devido às mudanças introduzidas pelo desempenho do capital no cenário mundial. Desse modo, atualmente, conta-se com as ações dos movimentos sociais, de partidos políticos de esquerda e de segmentos sociais organizados em torno de um projeto emancipatório. Dessa maneira, encaminha-se a emancipação, sempre de acordo com as condições sociais objetivas.

Notamos, ainda, a interlocução de Marcuse com os movimentos sociais surgidos nos anos 1960 – as lutas juvenis e de negros –, sendo porta-voz de segmentos estadunidenses contrários à Guerra do Vietnã. Esse comprometimento político fez com que ele elaborasse um conceito diferenciado para filósofo, explicitado da seguinte maneira: “alguém que com base no que aprendeu e na sua experiência possa realmente entender, descobrir e transformar a realidade em que vive” (MARCUSE, 1999b, p.12).

Após as leituras e as reflexões feitas, constatamos que a educação escolar quilombola é emancipatória tanto quanto a filosofia marcuseana. Não somente por isso, mas também por isso, ambas aproximam-se e, juntas, apontam para uma nova sociabilidade, a depender do envolvimento de diversos indivíduos com essa modalidade educativa, a começar das lideranças quilombolas, dos próprios estudantes que compartilham da ideia de superação das formas de vida precarizadas persistentes em suas comunidades, da opção prática dos envolvidos com a educação – funcionários, direção escolar, professores, professoras, movimentos negros e outros interessados nessa temática.

Assim, estamos convictos de que, neste estudo de doutoramento, os objetivos da pesquisa foram devidamente alcançados, porque conseguimos perceber a relação dialógica entre a educação escolar quilombola e a emancipação sugerida por Marcuse a partir dos estudos dos três tipos de emancipação, da compreensão da emancipação defendida pelo referido filósofo e do caráter emancipatório e crítico da modalidade de educação em apreço, após analisadas as suas características. Por consequência, temos por evidente que a tese foi devidamente comprovada.

A metodologia, estruturada na leitura, na reflexão dos textos e na escrita da tese, contribuiu, sobremaneira, para o alcance dos objetivos, visto ter facilitado a apreensão dos conteúdos e sua utilização de maneira conexa através do método crítico-dialético. Assim, pudemos perceber os quilombolas integrados à população afro-brasileira e esta à sociedade nacional.

Com este procedimento, munimo-nos de conhecimentos para responder/solucionar o problema da pesquisa, formalizado nos seguintes termos: de que maneira se estabelece a relação dialógica entre a educação escolar quilombola e a emancipação proposta por Marcuse? Com o propósito de explicitar a resposta da melhor forma possível, faremos um rápido comentário sobre o conceito de relação dialógica, por considerar importante esclarecer o que de fato há ou pode existir entre a modalidade de educação comentada e a emancipação marcuseana.

Freire (1987), ao elaborar a teoria da ação dialógica, colocou, como agentes de diálogo, homens e mulheres, por ele chamados de sujeitos. *Mutatis mutandis*, nós nos apropriamos dessa teoria, cômnicos de que a relação que propusemos é, entre coisas, a educação escolar quilombola e o pensamento filosófico de Herbert Marcuse, somente efetivada através da ação de sujeitos, homens e mulheres, historicamente situados.

De qualquer modo, portanto, a ventilada dialogicidade é uma categoria somente de uso dos seres humanos, mesmo que seja firmada descritivamente entre realidades diversas deles. Nesse sentido, Freire (1987, p.103-104) ensina: “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. [...] Os sujeitos na relação dialógica transformam o mundo para a liberdade”.

Como vemos, a relação dialógica é uma relação de meios e fins, pois a educação escolar quilombola e o pensamento marcuseano são instrumentalizáveis para a consecução de determinada finalidade. Quem pode utilizá-los são, em princípio, professores e professoras de estudantes quilombolas e demais interessados, lideranças quilombolas e movimentos sociais. Eles dispõem dos meios objetivamente dados, presentes no cotidiano escolar, e serão eles que decidirão pelos fins a ser alcançados.

Isso posto, temos por certo que a relação dialógica entre a educação escolar quilombola e a emancipação sugerida por Marcuse se estabelece pela negação feita por ambas ao modo de produção capitalista e das práticas racistas e discriminatórias investidas contra a população afro-brasileira em geral e os afro-quilombolas, em particular; pela negação do princípio de desempenho trasmudado em princípio de realidade, dinamizado pela mais-repressão, verdadeira ofensiva contra a população negra brasileira, e pela coalizão favorável de ambas para a construção de uma nova sociabilidade, formalizada acima com o nome de emancipação humana.

Quanto às hipóteses, optamos pela primeira – a relação dialógica aventada se estabelece naturalmente, visto que a emancipação marcuseana articula-se com diversas características da educação escolar quilombola – e negamos as demais, porque, como já foi demonstrado, a educação escolar quilombola e o pensamento filosófico de Marcuse

são emancipatórios, por isso repletos de elementos voltados à transformação social e baseados na história dos quilombolas, da população afro-brasileira e nos movimentos negros.

A pesquisa que resultou nesta tese alcançou seus objetivos e respondeu adequadamente ao problema. Por conseguinte, trará importantes contribuições para as esferas acadêmica e social, visto se tratar de um trabalho inédito e, por isso, vindo preencher a lacuna até então existente. Também será de grande valia no contexto social, pois pode servir como mais um instrumento em colaboração com os debates e as lutas reivindicatórias dos quilombolas, dos afrodescendentes e de segmentos sociais engajados com o processo de transformação social.

Embora tenhamos sido exitosos nesta empreitada, havemos de considerar algumas limitações que circundam este estudo. Dizer dessas limitações não é pedantismo, mas simplesmente apresentar aspectos relevantes que foram deixados de lado, devido, sobretudo, à grande abrangência do objeto pesquisado e à tentativa de coerência epistemológica.

Nesse caso, não aprofundamos estudos sobre cultura, apesar de ter sido muito bem estudada por Marcuse e se fazer presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) (BRASIL, 2012), além do que goza de grande prestígio no cenário afro-brasileiro, carreando para si diversificadas políticas públicas.

Outra limitação significativa deu-se pelo fato de não termos conseguido articular aproximações com professor/professora ou grupo de estudos de países africanos. Fizemos uma tentativa, mas não foi aceita e o professor contactado alegou estar sobrecarregado de compromissos acadêmicos e não poder somar mais um.

A última limitação gira em torno do conceito de revolução. Marcuse criticou a chamada revolução tradicional e disse ser a transformação social qualitativa obra e graça dos movimentos sociais. Mas não conseguimos perceber qual o meio ou o instrumento a ser utilizado por algum movimento radical para impulsionar a transformação.

A pesquisa ora transformada nesta tese, em vista do grande volume de informações e também do lugar de ineditismo que passou a ocupar no cenário acadêmico alagoano e brasileiro, põe-se à disposição dos interessados, especialmente quilombolas, movimentos quilombolas, educadores e educadores de estudantes quilombolas, lideranças e interessados em geral, para, assim querendo, desenvolver pesquisas de maior abrangência e relevância sobre a temática ora investigada e a



realizar estudos sobre assuntos aqui negligenciados, ou simplesmente, com o intuito de seguir adiante, motivados pelo desejo científico de superação.

A pesquisa, enquanto aspecto de produção de conhecimento científico, demanda seriedade e objetividade. Sem incorrer no risco de banalizar esses aspectos relevantes, temos por certa a ideia de que a musicalidade poética integra também esse campo. Por isso, deixamo-nos guiar por momentos de satisfação prazerosa, quando, por exemplo, fizemos uma descoberta a partir de um texto, que fora lido por diversas vezes, mas só agora, motivados pela pesquisa, pudemos perceber informações que pareciam escondidas.

A alegria poética embutida no ato de querer conhecer mais do muito que é o saber produzido sobre os quilombolas e a população afro-brasileira conduziu-nos ao cansaço e à incerteza se daríamos conta do projeto em tempo hábil. No entanto, o gosto pela pesquisa nos rejuvenesceu e nos impôs o desejo contínuo de ler, refletir e rabiscar folhas de papel, depois repetir o mesmo gesto.

Estamos convictos de que esta pesquisa encantou-nos com os seus encantos, fez-nos enxergar o mundo da vida pelas lentes da grandiosidade do conhecimento humano e impôs a nós o desejo indomável de seguir adiante e fazer-nos compromissados com a produção de conhecimentos, sem a vaidade e a petulância peculiares aos incautos, mas como um serviço à humanidade, ao Brasil, aos afrodescendentes, aos quilombolas.

Vale dizer: o percurso que realizamos reavivou em nós sentimentos de respeito e de admiração à prática professoral, realizada por mulheres e homens comprometidos com o saber, o conhecimento e a projeção de uma sociedade composta por indivíduos livres das amarras unidimensionais, forjadoras de relações sociais destituídas de justiça e reconhecimento sociais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Hucitec, 1998.
- ABROMEIT, John. Heideggerianismo de esquerda ou marxismo fenomenológico? Reconsiderando a teoria crítica da tecnologia de Herbert Marcuse. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.62, p.285-305, mai.-ago. 2011.
- ADORNOR, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as comunidades quilombolas de Alagoas**. Maceió: Seplag, 2015.
- ALMADA, Pablo. Dialética, utopia e alternativas: o movimento estudantil e os “novos sujeitos revolucionários” em Herbert Marcuse. **Revista de Teoria da História**, ano 7, v.14, n.2, nov.2015. Goiânia: Universidade de Goiás, 2015.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMORIM, Liliane Pereira de; TÁRREGA, Maria Cristina V. Blanco. O acesso à terra: a Lei de Terras “1850” como obstáculo ao direito territorial quilombola. **Emblemas: Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais**, Goiânia, v.16, n.1. Goiânia: UFG/CAC, 2019.
- ANDERSON, Perry. Modernidade e revolução. **Revista Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.14, p.2-15, fev. 1986.
- ANDRADE, Diogo de Calasans Melo. Historicidade da propriedade privada capitalista e os cercamentos. **Revista Debates e Tendências**, Passo Fundo, v.18, n.3, set.-dez. 2018.
- ANDRADE, Pedro Duarte de. A filosofia e os anos 1960. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.25, n.49, p.13-30, jan.-jun. 2012.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África brasileira: geografia e territorialidade. **Revista Palmares: Cultura afro-brasileira**, Brasília, v.5, n.5, ago. 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANTES, Adlene Silva. **Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945)**. 2014. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- ARCARY, Valério. **O encontro da Revolução com a História**. São Paulo: Xamã, 2006.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.23, p.107-142, jan.-abr. 2017.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, jan. 2002.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural pankará**. Recife: Edição do Autor, 2013.

BARBOSA, Marcelo. Marcuse: a descoberta do princípio de desempenho enquanto princípio de realidade da sociedade capitalista. **Revista Alamedas**, Cascavel, v.8, n.1, 2020.

BARRETTO, Vicente. Interpretação constitucional e Estado Democrático de Direito. **Revista Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n.203, p.11-23, jan.-mar. 1996.

BATISTA, Andrea Francine. **Consciência e territorialização contra-hegemônica: uma análise da Via Campesina**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

BERTOLDO, Edna. A categoria do trabalho em Marx e Marcuse. **Revista Novos Rumos**, Marília, ano 17, n.38, 2002.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e Educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Maceió: Edufal, 2015.

BONVINI, Emílio. Tradição oral afro-brasileira: as razões de uma vitalidade. **Revista Projeto História**, São Paulo, v.22, jan.-jun. 2001.

BORGES, Abel Silva. Notas para uma teoria da mudança social em Herbert Marcuse. **Psicologia e Sociedade**, Recife, v.26, n.3, p.533-539, 2014.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988a. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1318, de 30 de janeiro de 1854**. Manda executar a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. 1854. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm). Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [www.gov.br/mec/pt-br](http://www.gov.br/mec/pt-br). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/programa-brasil-quilombola-2004/view>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. **Documento Final da Primeira Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <https://bit.ly/40G8ujv>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.04, 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4504-30-novembro-1964-377628-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 – Lei de Terras**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. 1850. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/10601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm). Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP e dá outras providências. Brasília, DF, 1988b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17668.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17668.htm). Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Declaração e Programa de Ação da III Conferência mundial de combate ao racismo, à discriminação, xenofobia e discriminações correlatas**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3xdScAS>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3xgKYfn>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Primeiro Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://educacaoquilombola.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola (PBQ)**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 fev. 2022.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester *et al.* **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAETANO, Marcello. As sesmarias no direito luso-brasileiro. **Revista [do] Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)**, n.348, jul./set. 1985. Acesso em: 16 mar. 2022.

CARNAÚBA, Maria Erbia Cassia. **Teoria crítica e utopia**. 2017. 329f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CARNEIRO, Sueli. A Batalha de Durban. **Revista de Estudos Femininos**, Florianópolis, v.10, n.1, 2002.

CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Roberta Monique Amâncio; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Comunidades quilombolas, territorialidade e a legislação no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, n.39, out.2013.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Evangelização, catequese e educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v.11, n.1, mai. 2009.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: Unicamp, 1992.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação, economia, sociedade e cultura: a sociedade em rede**. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. v.2. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação de oligopólios**. Disponível em: [anpae.org.br/simposio2009/351.pdf](http://anpae.org.br/simposio2009/351.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

COELHO, Marcelo Báfica; ARREGUY, Marília Etienne. Naturalização da diferença enquanto raça: sintomas do racismo coletivo à luz da psicanálise. In: ARREGUY, Marília Etienne; COELHO, Marcelo Báfica; CABRAL, Sandra. **Racismo, capitalismo e subjetividade: leituras psicanalíticas e filosóficas**. Niterói: Eduff, 2018.

CORTEZ, Cacia *et al.* **Derli Casali: o pensamento de um incansável militante camponês**. Candiota: Instituto Cultural Padre Josimo, 2019.

COSTA, Bruno Marcelo de Souza; VIDEIRA, Piedade Lino; VIEIRA, Enilton Ferreira; VASCONCELOS, José Gerardo. Práticas Pedagógicas: arte/educação infantil na perspectiva étnico-racial. **Revista da ABPN**, São Paulo, v.12, n.33, p.134-159, jun./ago. 2020.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Unesp, 1998.

COSTA, João Craveiro. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas & outros ensaios**. Maceió: Edufal, 2011.

CUNHA JR., Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: CUNHA JR., Henrique *et al.* **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

D'ADESKY, Jacques. **Percursos para o reconhecimento, igualdade e respeito**. Rio de Janeiro: Cassará, 2018.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOSSIÊ HERBERT MARCUSE. **Revista Dissonância de teoria e crítica**, Campinas, v.2, n.1-1, jun. 2018. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/teoriacritica>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Edipro, 2011.

ESTEVES, Anderson Alves. **Do socialismo científico ao socialismo utópico: o projeto emancipatório de Herbert Marcuse – política e estética nas décadas de 60 e 70**. 2016. 371f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FALOLA, Toyin Omoyeni. **O poder das culturas africanas**. Petrópolis: Vozes, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FIABANI, Aldemir. A expropriação das comunidades negras brasileiras: da Lei de Terras de 1850 ao Regulamento de terras de 1913. **Revista Contraponto**, Teresina, v.2, ago. 2015.

FIABANI, Aldemir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRERES, Helena R.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: Eduece, 2010.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRISOTTI, Heitor. **Passos do diálogo: Igreja Católica e religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Paulus, 1996.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). **Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: FCP, 2001.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). **Informações quilombolas**. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GAGLIETTI, Mauro. O que nos faz humanos: quando a raça e a etnicidade criam um mal-estar paradigmático. In: SILVA, Mozart Linhares da (Org.). **Ciência, raça e racismo na modernidade**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONÇALVES, Guilherme Leite. Apresentação. In: ANDERSON, Kevin B. **Marx nas margens: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais**. São Paulo: Boitempo, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.15, set.-dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/i/2000>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GORGËN, Frei Sérgio Antônio. **O plano camponês**. Candiota: Instituto Cultural Padre Josimo, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, n.54, jul.1999.

GUIMARÃES, Elione Silva. Propriedade e conflitos: transmissão do patrimônio rural para libertos (Vale do Paraíba mineiro – 1850-1920). In: OLINTO, Beatriz Anselmo *et al.* **História agrária, propriedade e conflito**. Guarapuava; Irati: Unicentro, 2008.

HABERMAS, Jurgen *et al.* Teoria e Política (entrevista). Dossiê Herbert Marcuse. **Revista Dissonância de Teoria e Crítica**, Campinas, v.2, n.1-2, jun.2018.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HAMBATÉ Bã, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. v.1. Brasília: Unesco, 2010.

HERRNSTEIN, Richard J.; MURRAY, Charles. **The bell curve: intelligence and class structure in American life**. Nova York: The Free Press, 1994.

HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções (1789-1848)**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v.1, n.42, 2003.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

IASI, Luis Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INIKORI, J.E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **História Geral da África: África do século XVI ao XVIII**. v.5. Brasília: Unesco, 2010.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

JACINO, Ramatis. **O branqueamento do trabalho**. São Paulo: Nefertiti, 2008.

JOBIM, Marcelo Barros. **Constitucionalismo decolonial: a questão da autonomia quilombola**. São Paulo: Dialética, 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, Immanuel. Das diferentes raças humanas. **Revista Kant e-prints**, Campinas, série 2, v.1, n.5, p.10-26, núm.esp., jul.-dez. 2010.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do Belo do Sublime: ensaio sobre as doenças mentais**. Campinas: Papyrus, 1993.



KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KELLNER, Douglas. Introdução. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: Nefi, 2021.

KONDER, Leandro. Marcuse, revolucionário. **Revista Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.15-28, 1998.

KOZLAREK, Oliver. El redescubrimiento de la utopia y de la vida en la imaginación sociológica. **Revista Mexicana de Ciências Políticas y Sociales**, Ciudad de Mexico, año LXI, n.227, may.-ago.2016.

LACERDA, João Batista. **Sobre os mestiços do Brasil**. 1911. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEAL, Rogério. Significados e sentidos do Estado Democrático de Direito enquanto modalidade ideal/constitucional do Estado brasileiro. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v.3, n.1, p.149-174, jul. 1998. Acesso em: 5 ago. 2020.

LIMA FILHO, José Edmar. Esclarecimento e Educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.42, p.59-84, abr.-jun. 2019.

LIMA, Marisa Melo de. Mercadorização do corpo, corpolatria e o papel do profissional de Educação Física. **Revista Estudos**, Goiânia, v.36, n.9/10, p.1061-1071, set.-out. 2009. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LORENZ, Federico. Resistências. **Revista Margens: Dossiê: literatura e resistência**, Abaetetuba, v.9, n.13, dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/index>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LOUREIRO, Isabel. Herbert Marcuse: a relação entre teoria e prática. In: LOUREIRO, Isabel Maria; MUSSE, Ricardo (Org.). **Capítulos do Marxismo Ocidental**. São Paulo: Unesp, 1998.

LOUREIRO, Isabel. Herbert Marcuse: anticapitalismo e emancipação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.28, n.2, p.7-20, 2005.

LUZ, Marco Aurélio; LUZ, Narcimária C.P. Educação na perspectiva da africanidade africano-brasileira. In: ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino *et al.* (Org.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: Edufes, 2013.

- MAAR, Wolfgang Leo. Marcuse: em busca de uma ética materialista. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- MAESTRI, Mário. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Livre, 1988.
- MAESTRI, Mário. **O escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, Goiânia, v.9, n.1, 1997.
- MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MARCUSE, Herbert. **A grande recusa hoje**. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.
- MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.
- MARCUSE, Herbert. **Calas en nuestro tiempo**. Barcelona, Espanha: Icaria editorial, 1983.
- MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- MARCUSE, Herbert. **Contra-revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARCUSE, Herbert. Ética e revolução. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- MARCUSE, Herbert. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MARCUSE, Herbert. Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- MARCUSE, Herbert. **Marxismo soviético**: uma análise crítica. Rio de Janeiro: Saga, 1969a.
- MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969b.
- MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. Rio de Janeiro: Saga, 1969c.
- MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARCUSE, Herbert. Sobre os fundamentos filosóficos do conceito de trabalho da ciência econômica. **Cultura e Sociedade**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999a.

MARCUSE, Herbert. Teoria e Política (entrevista concedida a Jurgen Habermas *et al.* em 1978). Dossiê Herbert Marcuse. **Revista Dissonância de Teoria e Crítica**, Campinas, v.2, n.1-2, jun.2018.

MARCUSE, Herbert. **Un ensayo sobre la liberación**. México: Cuadernos de Joaquim Mortiz, 1969d.

MARIA NETA, Francisca. **Caminhos da liberdade: história e memória dos quilombolas de Tabacaria**. Maceió: Olyver, 2021.

MARPIN, Ábia. **Luzes para uma face no escuro: a emergência para uma rede afroalagoana**. Maceió: Fapeal/Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

MARQUES, Danilo Luiz; SILVA, Gian Carlo de Melo; TEIXEIRA, Luana. **História da escravidão em Alagoas: diálogos contemporâneos**. Maceió: Edufal, 2017.

MARQUES, Maria Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. Disponível em: **Nera**, Presidente Prudente, ano 11, n.12, p.57-67, 2008.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. São Paulo: Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Revista Educar**, Curitiba, n.23, p.185-202, 2004.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil: século XVI-XIX**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió: Edufal, 2014.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Por uma espiritualidade do diálogo**: reconstruir a fraternidade e a esperança. Maceió: Olyver, 2021.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORAES, Wallace de; PFEIL, Cello Latini (Ed.). **Revista de Estudos Libertários**, Rio de Janeiro, v.4, n.12, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições e guerrilhas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020b.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v.28, p.56-63, dez.-fev. 1995/1996.

NAHRA, Cinara. Sobre o aperfeiçoamento moral como destino da espécie humana. **Com-textos Kantianos**, n.1, p.46-56, jun. 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NÉSPOLI, Daniella de Souza Santos. **Expressões quilombolas**: a arte na afirmação da identidade e da memória quilombola. 2021. 309f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204357>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo (Org.). **Mulheres camponesas**: trabalho produtivo e engajamento político. Niterói: Alternativa, 2013.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.18, n.2, p.193-202, mai.-ago. 2002.

- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana (Resafe)**, Brasília, n.18, p.28-47, mai.-out.2021.
- PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PINKER, Steven. **O Novo Iluminismo**: em defesa da ciência, da razão e do humanismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992.
- PORTUGUEZ, Anderson Pereira. **Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira**. Ituiutaba: Barlavento, 2015.
- RAMOS, Artur. **As culturas negras no Novo Mundo**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RISCADO, Jorge Luís de Souza; OLIVEIRA, Maria Aparecida Batista de (Org.). **Quilombolas, guerreiros alagoanos**: Aids, prevenção e vulnerabilidades. Maceió: Edufal, 2011.
- ROCHA, Ibraim *et al.* **Manual de Direito Agrário Constitucional**: lições de Direito Agroambiental. Belo Horizonte: Fórum, 2015.
- RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975.
- RODRIGUES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos**, Brasília, v.22, n.54, jul.1999. Disponível em: <https://bit.ly/3YFR1Ve>. Acesso em: 23 set. 2022.
- SABARÁ, Romeu. **O drama de um campesinato negro no Brasil**: a comunidade negra dos Arturos. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa, 2015.
- SANTANA, Ana Cristina Almeida; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Educação a Distância e a (re)leitura do esclarecimento em Kant. **Interfaces Científicas**: Educação, Aracaju, v.7, n.1, p.129-136, out. 2018.
- SANTILLI, Juliana. **Agrobiodiversidade e direito dos agricultores**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Marlene Pereira dos. **Tecendo africanidades como parâmetros para Educação Quilombola e do Campo**. 2020. 363f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

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

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.3, n22, jul.-ago. 1984.

SCHNIEDEWIND, William M. **Como a Bíblia tornou-se um livro**. São Paulo: Loyola, 2011.

SCHÜTZ, Rosalvo. Dialética da libertação: crítica e utopia na teoria da emancipação de Marcuse. In: Dossiê Herbert Marcuse. **Revista Dissonância de Teoria e Crítica: Parte 1**, Campinas, v.2, n.1., 2018.

SCHÜTZ, Rosalvo. Por um outro princípio de realidade: novos lugares e motivos sociais de negação segundo Herbert Marcuse. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.27, n.54, p.699-718, jul.-dez.2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando a inclusão combina com a exclusão. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEVILLA, Eduardo; MOLINA, Manuel Gonzalez de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da Interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos sociais negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secad/MEC, 2005.

SILVA, Givânia Maria da *et al.* **Educação quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, José Afonso da. O Estado Democrático de Direito. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v.173, p.15-34, jan.-mar. 1988.

SILVA, José Bezerra da. **Educação escolar quilombola: limites e perspectivas**. Palmeira dos Índios: Facesta, 2015.

SILVA, José Bezerra da; BARBALHO, José Ivamilson Silva; MENEZES, Anderson de Alencar. A quilombagem no século XXI: reconhecimento ou emancipação. **Revista de Ciências Humanas Caeté**, Delmiro Gouveia, v.2, n.3, p.99-111, 2020.

SILVA, José Bezerra da; MENEZES, Anderson de Alencar. A concepção de atividade filosófica em Herbert Marcuse. **Revista Ágora Filosófica**, Recife, v.22, n.1, p.96-116, jan.-abr. 2022.

SILVA, José Bezerra da; MENEZES, Anderson de Alencar. Juventude quilombola, reconhecimento e o Plano Estadual de Educação: do real ao ideal. **Sísifo**, Feira de Santana, n.14, jul.-dez. 2021. Disponível em: <http://www.revistasisifo.com>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, José Bezerra da; MENEZES, Anderson de Alencar. Teologia da Libertação e Marxismo: o que Deus uniu o homem não o separe. In: TRAJANO, Adriano; MENEZES, Anderson de Alencar (Org.). **Antologia de textos em Ciências da Religião**: debates, desafios e perspectivas plurais. Goiânia: Phillos, 2018.

SILVA, José Nunes. Atualidade do campesinato negro no Nordeste brasileiro e suas contribuições para a construção do conhecimento agroecológico. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v.14, n.2, ed.esp., p.80-96, 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. Ciência, raça e racismo: caminhos da eugenia. In: SILVA, Mozart Linhares da (Org.). **Ciência, raça e racismo na modernidade**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

SIMÃO, Azis. Os anarquistas: duas gerações distanciadas. **Tempo Social**, São Paulo, v.1, n.1, p.57-69, set. 1989.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, n.6, 2003. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/inde>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SOARES, Jorge Coelho. **Marcuse no Brasil**: entrevistas com filósofos. Londrina: Cefil, 1999.

SOMET, Yoporeka. A África e a Filosofia. **Sísifo**, Feira de Santana, v.1, n.4, nov. 2016. Disponível em: [www.revistasisifo.com](http://www.revistasisifo.com). Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUSA, José Vieira de. Apresentação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

TONET, Ivo. A propósito das *Glosas Críticas*. In: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. São Paulo: Boitempo, 2010.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

ULGUIM, Daltro Lucena. **A importância de um novo princípio de realidade para o pensamento educacional**: libertando Eros da mais-repressão. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/157-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/157-0.pdf). Acesso em: 01 nov. 2022.

ULGUIM, Daltro Lucena. **Educação para um novo princípio de realidade**: contribuições da filosofia de Herbert Marcuse. Porto Alegre: Buqui, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão**: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial. Petrópolis: Vozes, 1986.

VALLE, Maria Ribeiro do. Herbert Marcuse e a defesa da violência revolucionária nos anos 60. **Revista Estudos de Sociologia**, v.8, n.15, Araraquara, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/158>. Acesso em: 01 nov. 2022.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas**: História, histórias. Maceió: Edufal, 2006.

VIEIRA, Flávia Braga. Lutas camponesas em escala internacional: um estudo sobre a Via Campesina. **Nera**, ano 15, n.20, p.58-82, jan.-jun. 2012.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Reflexões sobre a sociedade civil e os direitos humanos. **SUR**: Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 1, n.1, jan.-jun. 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. As tensões ideológicas do capitalismo: universalismo *versus* racismo e sexismo. In: BALLIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação e classe**: as identidades ambíguas. São Paulo: Boitempo, 2021.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2003.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico e significação política. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

WILLAMS, Eric. **Capitalismo & escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.