

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

JOSÉ BEZERRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO FORMAL AFRO-QUILOMBOLA EM ALAGOAS: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Maceió
2012

JOSÉ BEZERRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO FORMAL AFRO-QUILOMBOLA EM ALAGOAS: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Bertoldo

Maceió
2012

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

S586e Silva, José Bezerra da.
A educação formal afro-quilombola em Alagoas : limites e possibilidades de emancipação humana / José Bezerra da Silva. – 2012.
98 f.

Orientador: Edna Bertoldo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 90-94.
Apêndices: f. 95-97.
Anexos: f. 98.

1. Educação afro-quilombola. 2. Comunidade quilombola – Alagoas.
3. Emancipação humana. 4. Neoliberalismo. 5. Banco Mundial. I. Título.

CDU: 376.74(813.5)


Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Educação Formal Afro-Quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana.

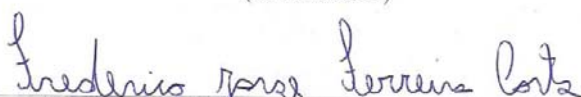
JOSÉ BEZERRA DA SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de março de 2012.

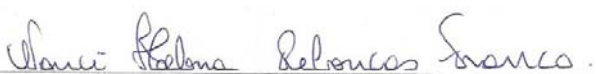
Banca Examinadora:



Profª. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (UECE)
(Examinador Externo)



Profª. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

Ao Cordeiro, o Ungido do Pai.

Ao meu inesquecível Padre Luiz Farias Torres (*in memoriam*), por ter me ensinado a ler, a amar os livros e a gostar de lê-los.

A minha querida mãe, que mesmo em tempos ruins me dava diariamente dinheiro para o lanche e mandava baixar o volume do rádio para não atrapalhar minhas leituras.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

À Maria Luíza, companheira, forte o bastante para aceitar as minhas ausências.

Aos meus filhos Raquel, Kelsen e Rick e aos demais familiares.

Ao amigo e irmão professor José Ivamilson Barbalho, que fomentou em mim o ideário de pesquisador e sem a contribuição dele não teria produzido este trabalho.

Aos meus estimados educadores de outrora: dona Salete, Severino Ferreira, Uilson, Célia Margarida (*in memoriam*), Felisberto (*in memoriam*). Aos atuais, especialmente aqueles e aquelas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL): Ana Gama Florêncio, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira, Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Walter Matias Lima e Maria Antonieta Albuquerque Oliveira, bem como à coordenadora da pós, Laura Cristina Vieira Pizzi.

À minha amável professora, orientadora Dra. Edna Bertoldo, tanto pela lucidez teórica, como pela predisposição nata em equilibrar exigência com cordialidade.

Aos professores integrantes da Banca de Qualificação: Dra. Nanci Helena Rebouças Franco, Dr. Alberto Vivar Flores e Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa, os quais, com suas observações críticas, não somente me ajudaram na melhoria do texto, como ainda abriram brechas para futuros desafios.

Aos colegas de mestrado, especialmente os da primeira turma, cujo sentimento de união ainda nos contagia.

Aos servidores da secretaria do mestrado e da biblioteca, sobretudo a Rose, pela sua competência e cordialidade.

Ao meu amigo Djair Ferreira pela percepção investigativa e pelas sugestões competentes.

Aos que fazem a Faculdade Santo Tomás de Aquino – FACESTA.

Aos professores e professoras, diretores e diretoras, e às lideranças das comunidades quilombolas visitadas tanto pela cordialidade em nos receber como pelas muitas informações concedidas.

NEGRO-HERMANO

Regístrase en la Arqueología
que en el Continente Africano
tuvo origen el Ser Humano
y, con él, la Antropología.

El simple “Tratado del Hombre”,
aún sin nombre todavía,
nacía vivo hecho Poesía.
!Era la época del Hombre!

Mas a lo largo de los siglos
alguna cosa aconteció
que el Continente Americano
vio llegar al negro-hermano.

Según lo narran viejas Crónicas,
de África fueron llegando
no como hombres, mas como esclavos
desfigurados por los clavos.

Nunca fue por voluntad de Dios,
como decían en los Conventos,
sino por el Capitalismo.
Tal y como denunció Karl Marx:

“El descubrimiento de América,
la circunavegación de África,
abrieron un nuevo campo de
acción a la burguesía naciente.”

Humanidades cosificadas,
ofendidas y humilladas
fueron “los Cristos azotados”
de Bartolomé de las Casas.

Y el Continente dijo: !Basta!
en la voz rebelde de Zumbí,
Toussaint L’Overture, Dessalines
y los que vinieron tras de si.

Desde dentro de la esclavitud
la fértil tierra americana
devolvía al “Tratado del Hombre”
su vigencia real y su virtud.

“Yo quiero que la primera Ley
de nuestra República sea

el culto de los cubanos a
la dignidad plena del Hombre.”

Decretaría José Martí,
fundador del principio angular
que estructuraría, hermano,
el humanismo americano.

Y el brasileño Paulo Freire
en su obra crítica enseñó
la “Pedagogía del Oprimido
como Práctica de la Libertad.”

Alberto Vivar Flores

RESUMO

Este estudo resulta de pesquisa realizada com professores/as de dez comunidades quilombolas alagoanas: Filús, Muquém, Quilombo, Pau D'Arco, Carrasco, Mamelucos, Poços do Lunga, Tabacaria, Guaximim e Cajá dos Negros, à luz do pensamento marxiano, segundo a concepção que tem no trabalho o agente matrizador do social, com vistas a identificar atividades educativas do ensino fundamental focadas na categoria marxiana da emancipação humana. Para tanto, foram utilizados diversos pensadores, dentre eles Tonet, Bertoldo, Moura e Costa. A investigação visa demonstrar que a educação quilombola está embutida num projeto bem mais amplo de educação para todos do Banco Mundial, que, por sua vez, tende a compatibilizar a educação dos países periféricos ao sentido do neoliberalismo atual, sob a ideia de que o sistema capitalista é o único modelo de sociabilidade possível e que através do Estado se buscará aprimorar principalmente a democracia, a cidadania e a liberdade em detrimento da igualdade. Noutras palavras, trata-se da emancipação política, pois sem dúvida não se pode negar sua importância para a humanidade e para os afro-brasileiros em particular. Contudo, é necessário deixar claros os seus limites quanto a tornar o homem plenamente livre. Por isso, é fundamental estabelecer a relação dialética com a emancipação humana na perspectiva marxiana, patamar de sociabilidade não somente possível como viável, e que encontra na educação um dos mais eficazes instrumentos de contribuição.

Palavras-chave: Educação quilombola em Alagoas. Emancipação. Neoliberalismo. Banco Mundial.

ABSTRACT

This study results from research conducted with teachers / the ten maroon communities in Alagoas: Fillus, Muquém, Quilombo, Pau D'Arco, Carrasco, Mamluks, Wells Lunga, Tobacconist, and Caja Guaximim of Blacks in the light of Marxian thought according to the conception that the agent is at labor social matrix, in order to identify the elementary school educational activities focused on marxian category of human emancipation. For this, we used various thinkers, among them Tonet, Bertold, Moura and Costa. The text aims to demonstrate that education is embedded in a maroon much larger project of education for all World Bank, which in turn tends to match the education of peripheral countries to the current order of neoliberalism, spanning the idea that the capitalist system is the only possible model of sociability, in which we must seek primarily to enhance democracy, citizenship and freedom over equality, in other words, the political emancipation, which does not deny its immense importance to mankind and the african-Brazilians in particular. However, we have made clear their limits to become fully free man. Therefore, we turn to human emancipation in the Marxian perspective, level of sociability not only possible but practicable, that education is one of the most effective instruments of contribution.

Keywords: Education maroon in Alagoas. Emancipation. Neoliberalism. The World Bank.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 DESDOBRAMENTOS DA ESCRAVIDÃO MODERNA: OS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS	17
1.1 A escravidão moderna sob os auspícios do capitalismo mercantil.....	17
1.2 De resistência em resistência chegamos aos quilombos contemporâneos.....	20
1.3 Negros e educação para negros em Alagoas.....	25
2 EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA OS AFRO-BRASILEIROS.....	30
2.1 O projeto educacional para os afro-brasileiros.....	30
2.2 Potencializando a educação dos remanescentes de quilombo.....	40
2.3 A educação quilombola sob a chancela neoliberal.....	44
3 EMANCIPAÇÃO POLÍTICA X EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	49
3.1 Lutas por emancipação dos afroquilombados.....	49
3.2 A emancipação política – dispositivo de inspiração do sistema social capitalista.....	50
3.3 Construindo a emancipação humana na perspectiva marxiana.....	53
4 A EDUCAÇÃO FORMAL DOS AFROAQUILOMBADOSALAGOANOS: EMANCIPAÇÃO HUMANA OU EMANCIPAÇÃO POLÍTICA?.....	59
4.1 A certificação das comunidades quilombolas alagoanas.....	59
4.2 O perfil dos professores e das professoras dessas comunidades.....	63
4.3 Atividades educativas para a emancipação ou para quê?.....	72

5	ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	79
5.1	A educação enquanto mediação entre o capitalismo e uma sociedade emancipada na perspectiva marxiana	79
5.2	Possibilidades e limites de atividades educativas emancipadoras no contexto das comunidades quilombolas alagoanas.....	84
	NOTAS CONCLUSIVAS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICES.....	97
	ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

A nossa participação em movimentos sociais e a produção de um trabalho de especialização sobre o Quilombo, em Santa Luzia do Norte, Alagoas, aos poucos, nos despertaram para a problemática dos afro-brasileiros, especificamente os quilombolas. Assim, estabelecemos contato com várias lideranças, através de visitas às comunidades, participando de suas festas e inclusive das reuniões da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas Alagoanas, nas quais, por ocasião da minha presença, nunca se falou em educação. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que tais reuniões foram coordenadas por representante do aparelho estatal, que estava preocupada com outros projetos, alguns interessantes, mas de pouca incidência prática.

No mais, as análises dos problemas eram focadas em aspectos culturais, sem estabelecer nenhum vínculo com a escravidão e menos ainda com o viés classe social. Porém a realidade nos impunha contínuos questionamentos, que se tornavam intrigantes quando buscávamos respostas nas leituras de alguns pós-modernos, como Zygmunt Bauman (2001), que nos criara mais insatisfações, pois estávamos diante de textos indicadores de constantes transformações no cenário social. Contudo, tais transformações eram percebidas apenas no campo da mídia, da tecnologia e na sedimentação do mercado globalizado, sem se constituírem, de fato, numa resposta eficiente à problemática da falta de moradia, saúde, alimentação, segurança e lazer, meios necessários à dignidade humana.

Por isso adentramos na leitura de Marx e de alguns marxistas, perseguindo a versão do trabalho como gênese matriz do ser social, defendida, entre outros, por Tonet (2005), Bertoldo (2009) e Lessa (2008). Por esse caminho, a realidade se tornou suficientemente clara e pudemos relacionar o desempenho do capitalismo na sua fase especulativa com a programada política de ações afirmativas, cujo foco central é o combate ao racismo e à discriminação racial, entendidas como fatores geradores das desigualdades sociais.

Desse modo, nos inscrevemos na disciplina Concepção Marxista de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFAL e, em seguida, passamos a integrar o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana, ambos coordenados pela professora Dra. Edna Bertoldo.

Bem antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, já mantínhamos contato com vários professores e professoras de diferentes comunidades quilombolas e pudemos perceber acentuado desconhecimento da Lei nº 10.639/2003 (modificada com acréscimo pela Lei nº 11.645/2008), norma modificadora da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Ldben, que determina introduzir a história da África e dos africanos, a cultura afro e as lutas da população afro-brasileira no sistema de ensino formal.

Coincidentemente ou não, o projeto Brasil Justo, Competitivo e Sustentável, do Banco Mundial, publicado em 2002, vem investindo maciçamente na educação básica, cujo tempo de duração coincide com o nosso ensino fundamental. No ano anterior à publicação, a Terceira Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação, a Xenofobia e a Discriminações Correlatas, ocorrida em Durban, África do Sul, optou também pelo ensino fundamental, que, por sua vez, nas palavras da Organização das Nações Unidas (ONU), era visto como instrumento útil no combate às desigualdades sociais, as quais foram originadas das práticas racistas e discriminatórias.

Por esta época, o governo brasileiro assumiu publicamente que no nosso país há práticas racistas e discriminatórias que relegam a população afro-brasileira aos últimos patamares sociais. E que tais práticas devem ser combatidas, sobretudo, por meio da educação formal. É desta época também o crescimento vertiginoso dos investimentos do Banco Mundial no campo educacional, fato incrementador do ensino fundamental no nosso país, consubstanciado nos atos de ler, escrever e contar.

Enquanto o Banco Mundial subsidia parcelas da educação escolar nacional, contemplando plenamente os afro-brasileiros, historicamente impedidos de frequentar o ensino regular, empresas e governos dos países centrais – Estados Unidos e países da Europa – lucram por causa da imensa massa de negócios que dá sustentação aos investimentos no campo da educação. Pois o pacote do Banco Mundial direcionado aos países de capitalismo periférico, em que a educação desponta como fator estratégico, condiciona a captação de recursos à abertura do mercado interno a produtos estrangeiros, com especialidade no campo tecnológico – multimídia, informática e telecomunicação, carreando, desse modo, volumosos dividendos às empresas dos países centrais, além de priorizar a privatização do ensino, fortalecendo seu caráter mercadológico.

Esses fatos todos, se devidamente investigados, resvalam para a reestruturação neoliberal do capital, cujo ideário foi montado por vários pensadores, com destaque para Friedrich Hayek (1899-1992), Milton Friedman (1912-2006) e Rose Friedman (1910-2009), e outros mais. É que os países de capitalismo periférico acordaram de maneira subserviente, como é o caso brasileiro e do Estado de Alagoas, que também vem negociando diretamente com o Banco Mundial, inclusive a dívida que tem com a União Federal.

Desse modo, o ensino fundamental, vantajoso como é aos brasileiros em geral, é também um rearranjo do capitalismo do centro, que através do Banco Mundial busca paliativamente minimizar a pobreza dos países empobrecidos e ao mesmo tempo tornar os pobres trabalhadores produtivos e cidadãos consumidores, especialmente das tecnologias de ponta.

Sem embargo, embasados em autores como Marx (2009; 2010); Tonet (2005a); Bertoldo (2009); Iasi (2007); Mészáros (2008) e outros, analisar-se-á, a partir da ontologia marxiana, as atividades educativas de professores/as de alunos quilombolas inclusas no macroprojeto de educação dos afro-brasileiros, que desde o I Seminário Nacional de Educação Quilombola (SNEQ), ocorrido em Brasília, em novembro de 2010, tem movimentado diversos órgãos do governo federal na elaboração do Plano Nacional de Educação Quilombola, até mesmo com a realização de audiências públicas em diversos estados do país.

Numa sociedade de classes como a nossa, a educação pode servir a diferentes papéis, como para o desencadeamento de muitas lutas voltadas à satisfação de importantes direitos, consubstanciados na cidadania e na democracia, sem, contudo, romper com o sistema capitalista, ou seja, lutas por emancipação política, que são de muitíssima importância, especialmente entre os aquilombados, como ainda indicar outro horizonte para a humanidade, que se perfaz na emancipação humana, rompendo decerto com a sociabilidade do capital. As atividades educativas visualizadas nesta pesquisa se enquadram nesses papéis.

Assim, em atendimento às condições objetivas, selecionamos dez das sessenta e quatro comunidades quilombolas alagoanas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) – Filús, Muquém, Quilombo, Mamelucos, Poços do Lunga, Tabacaria, Pau D’Arco, Carrasco, Cajá dos Negros e Guaxinim (Cf. Anexo A) – para a realização da nossa pesquisa. Para tanto, levantamos o seguinte problema: há professores ou professoras do ensino fundamental que lecionam em escola quilombola ou naquela que recebe aluno quilombola que desenvolvam atividades educativas fundadas na categoria marxiana da emancipação humana? Dadas as condições do

ensino nas escolas visitadas, as quais funcionam sob a orientação do Estado e se utilizam de textos produzidos por órgãos estatais, nos apoiamos, preliminarmente, na hipótese segundo a qual inexistem atividades educativas fundadas na categoria marxiana da emancipação humana.

Como está posto, seguimos a perspectiva marxiana que tem no trabalho a gênese do ser social, circundada pela movimentação do abstrato ao concreto e vice-versa, procedendo à articulação entre as categorias da totalidade, da singularidade e da particularidade, sem destoar da dialeticidade como atributo da realidade e não do pensamento, conforme acentua Frigotto (2001, p. 79). Nesta via de captura da realidade, aplicamos um questionário, que foi respondido por cerca de 152 professores/as. Dentre esses, 61 afirmaram conhecer a categoria marxiana da emancipação humana, sendo por isso selecionados para a entrevista, contudo apenas 50 foram, de fato, entrevistados.

Neste diapasão, dividimos nosso estudo em cinco tópicos. No primeiro abordamos os aspectos básicos da escravidão moderna e seus vínculos com o sistema capitalista mercantil, bem como demonstramos a incapacidade de o Estado brasileiro, pós-abolição, para resolver a problemática do negro, que foi, desde a escravidão até os albores da Constituição Federal de 1988, relegado social, política e economicamente.

No segundo tópico nos volvemos para a escolarização dos afro-brasileiros, as dificuldades encontradas e o descaso do Estado em conceder educação aos saídos da escravidão. Trazemos, a título de informação, que a reparação a que o Estado brasileiro se propôs, através da disseminação do ensino fundamental aos afro-brasileiros e aos aquilombados, se coaduna com os ditames neoliberais.

No terceiro tópico intitulado Emancipação Política x Emancipação Humana, esclarecemos essas duas categorias à luz marxiana, pondo em destaque os limites da emancipação política, mas admitindo a sua grande importância para a humanidade em geral e para os aquilombados em particular, e as possibilidades de se realizarem atividades educativas emancipadoras, as quais ensejarão uma sociabilidade para além do capital.

No quarto tópico analisamos o resultado da nossa pesquisa, realizada em dois momentos. No primeiro momento, os professores e as professoras responderam a um questionário (Cf. Apêndice A). No segundo momento, foram feitas entrevistas (Cf. Apêndice B) com aqueles professores e professoras que afirmaram conhecer a categoria marxiana da emancipação humana.

Ainda neste tópico tratou-se sobre o perfil dos professores/as pesquisados e foi feito um balanço sobre as suas atividades.

No quinto e último tópico, discorremos sobre a possibilidade de serem desenvolvidas atividades educativas revolucionárias, inclusive no âmbito escolar quilombola, que muito contribuiria com as lutas por melhorias sociais e coadjuvária os quilombados não somente na aquisição de cidadania e de direitos, mas sobretudo, no processo de transformação radical da sociedade capitalista, apontando para uma sociedade autenticamente humana, ou seja, comunista.

Esta pesquisa, nos limites em que foi proposta, é de muitíssima importância no cenário da educação e da educação quilombola nacional, pois se desenvolve por ocasião das discussões em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação Quilombola e retoma o pensamento marxiano como ponto de partida, fato pouco visto nas produções acadêmicas. No mais, tece consideráveis críticas ao modelo de educação elaborado pelo Banco Mundial para os países periféricos, privilegiando o ensino fundamental, voltando-se para os atos de ler, escrever e contar como forma de tornar os pobres em trabalhadores produtivos e desse modo aliviar a pobreza, provavelmente dos 40% mais pobres, dentre os quais estão os afrodescendentes, e no bojo destes, os quilombados. Desse modo, nossa pesquisa preenche diversas lacunas, desde aquela inerente à educação quilombola, que por ser elaborada pelo Estado apresenta-se desvinculada das condições materiais de existência e prende-se exclusivamente à lógica do mercado, como ao fato de se perceber esta educação desde a práxis marxiana, pondo em evidência as categorias da emancipação política, com os seus limites, mas sem negar a sua importância e a emancipação humana, patamar em que a humanidade pode, de fato, tornar-se plenamente livre. E pelo fato também demonstrado de que o pensamento marxiano, hoje em voga, pode e muito bem ser utilizado em diferentes recortes da realidade, negando a ideia de que o marxismo só se presta a análises contextualizadas por classes sociais. Assim, a nossa pesquisa contribuirá na clarificação do projeto educacional direcionado aos afroquilombados, disponibilizando outro horizonte para as atividades educativas, e ainda, ao lado de tantas outras pesquisas, denuncia a sociabilidade do capital e aponta para o horizonte do trabalho livre associado não somente como possível, mas sobretudo, como necessário a fim de extinguir a barbárie.

1 DESDOBRAMENTOS DA ESCRAVIDÃO MODERNA: OS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS

Neste tópico descreveremos, de forma sucinta, aspectos importantes da escravidão moderna, iniciada no século XV, com a captura de negros na África para trabalharem nas plantagens do Novo Mundo. Com base em Queiroz (1987) e Williams (1975), para quem a escravidão africana se deu nos albores do modo de produção capitalista mercantil, optamos pelo conceito de escravidão moderna, pois Lessa e Tonet (2008), Netto e Braz (2008) deixam claro que o modo de produção escravista é peculiar ao mundo antigo. Os dois últimos autores supracitados, em nota de rodapé da página 66, esclarecem: “a escravatura instaurada nas Américas, no processo de colonização que se seguiu à expansão marítima, será subordinada às formas sociais do modo de produção capitalista” .

Trataremos ainda da resistência escrava no nosso país, pondo em destaque a formação de quilombos, cujos remanescentes alcançaram os dias atuais com a denominação de quilombos contemporâneos. Descreveremos também neste tópico casos de resistência quilombola no território alagoano, quando ainda compunha a capitania de Pernambuco. Destacaremos também a negação da educação para os escravos, a normatização dessa negação na Constituição de 1824, na Reforma de Couto Ferraz, em 1854, bem como as dificuldades de sua implantação a partir da Lei do Ventre Livre, em 1871, até a promulgação da Constituição Federal de 1988. Por último, demonstraremos que as decisões nacionais perduraram na província e no Estado das Alagoas, tendo em alguns casos práticas educativas voltadas à população negra, cujo objetivo fundamental era limpar as ruas das cidades da presença de pedintes e empobrecidos. Assim, algumas entidades, inclusive abolicionistas, propuseram educação para os libertos e ex-escravos, mas sem contar com uma política estatal direcionada para este fim.

1.1 A escravidão moderna sob os auspícios do capitalismo mercantil

A assim chamada escravidão moderna, cujas vítimas foram os negros africanos, na sua maioria, e os autóctones dos territórios invadidos, se deu no contexto do modo de produção capitalista, conforme preceituam Queiroz (1987), Williams (1975), Netto e Braz (2008), Lessa e Tonet (2008), contrariando o pensamento de Gorender (1990) e Moura (1988), que entendem a escravidão colonial como sendo o modo de produção escravista. Lindoso (20011, p. 54), ao estudar a mesma questão, diz que “a diferença fundamental entre a escravidão clássica e a escravidão moderna é que a escravidão clássica é um modo de produção e a escravidão moderna

é um processo de acumulação primitiva de capital no interior do modo de produção do capitalismo”. Portanto, a escravidão moderna se tornou uma das forças propulsoras do modo de produção capitalista, cujo início vem do incipiente comércio e das feiras da Idade Média, que aos poucos impulsionaram esse modo de produção. No século XVI, favorecido pelo incremento da ciência, das invasões de novas terras e pela escravização da população negra africana, traduzida por escravidão moderna, suplantou o modo de produção servil e se tornou predominante. Por isso, a escravidão moderna, desencadeada no interior do recém-formado modo de produção, “em relação à anterior, apresenta expressivas divergências quanto à origem, funcionamento e significado” (QUEIROZ, 1987, p. 6). Não é nossa intenção retomar a escravidão antiga e compará-la à escravidão moderna. Sugerimos a leitura de Maestri (1994a), Lessa e Tonet (2008), e Lindoso (2011), pois esses autores tratam daquela pormenorizadamente. Quanto às divergências de origem, funcionamento e significado, percebe-se que a escravidão moderna foi um fenômeno peculiar ao sistema capitalista, na sua fase inicial, em que a apropriação da força de trabalho levou junto também o trabalhador. Para Costa (1998, p. 17), “a escravidão moderna, aquela que se inaugurou no século XVI, após os descobrimentos, é uma instituição diretamente relacionada com o sistema colonial”. Apesar de a autora citar o século XVI como o início da escravidão moderna, Portugal, desde o século anterior, já se utilizava de escravos negros em seu território, conforme nos ensinam Queiroz (1987) e Williams (1975).

Enquanto fenômeno específico do sistema capitalista, a escravidão moderna mercantilizou parcelas consideráveis de negros africanos, os quais foram trazidos às colônias, entre elas o Brasil. Se o escravo da antiguidade conservava parcelas consideráveis de sua personalidade, o escravo moderno a perdera totalmente. Por esse tempo a Europa expandiu o comércio de especiarias, de açúcar e de outros produtos coloniais. Se não bastasse, comercializou em larga escala a população oriunda de reinos africanos, por isso “o tráfico negreiro viria a contribuir em escala ponderável para a acumulação primitiva do capital que serviu de alicerce à sociedade atual” (idem, p. 51).

O sistema capitalista moderno desenvolveu duas fontes básicas de riqueza: uma – gerada pelo tráfico negreiro, em que particulares por si mesmos ou a serviço de abastadas corporações mercantis capturavam negros nas costas africanas para vendê-los nas Américas. Assim, “a escravidão foi um rendoso negócio: as atividades econômicas exigiam crescente número de braços, e o escravo era uma mercadoria que se podia comprar barato e vender caro” (QUEIROZ, 1987, p. 11). Esse comércio possibilitou o cultivo da cana-de-açúcar, a garimpagem do ouro, o

cultivo do café e a prestação de todos os serviços domésticos no Brasil (MAESTRI, 1988). Duas – o trabalho escravo gerou grande cabedal, por meio do qual senhores de engenho ostentavam grande luxo, desfilando publicamente com grande séquito de escravos, bem como favoreceu enormemente a Europa, para onde a maior parte da produção colonial era canalizada. Esse fato incrementou o desenvolvimento e a expansão do sistema capitalista, através da burguesia mercantil, atingindo os mais distantes recônditos da terra, e ao mesmo tempo se constituindo na ideologia a preencher as consciências.

O tráfico cumprira o seu papel: juntamente com o trabalho compulsório propiciara ao sistema capitalista a acumulação necessária ao salto qualitativo que se iniciara com a Revolução Industrial [...]. Dessa forma, o tráfico negreiro tornou-se um dos negócios mais lucrativos da época, de fundamental importância para manutenção e expansão da escravidão. Juntamente com esta, constituiu parte integrante do sistema capitalista mercantil. (QUEIROZ, 1987, p. 11 e 19).

Como vimos discorrendo, a escravidão moderna esteve vinculada à expansão capitalista, contribuindo eficazmente com o acúmulo de capital, necessário para conduzir o sistema a sua nova fase, a industrial. Em sendo assim, “a existência da escravidão nas colônias proporcionou o desenvolvimento do capitalismo industrial nas metrópoles” (MOURA, 1988, p. 53).

Embora pudesse ser um ‘recurso odioso’, como Marivale a chamou, a escravidão foi uma instituição econômica de primeira importância. Tinha sido a base da economia grega e erguera o Império Romano. Nos tempos modernos forneceu o açúcar para as xícaras de chá e café do mundo ocidental. Produziu algodão para servir de base ao capitalismo moderno. [...] Vista na perspectiva histórica, ela faz parte desse quadro geral do tratamento cruel das classes desprivilegiadas, das insensíveis leis dos pobres e severas leis feudais, e da indiferença com que a classe capitalista ascendente estava ‘começando a calcular a prosperidade em termos de libras esterlinas e... acostumando-se à idéia de sacrificar a vida humana ao imperativo sagrado do aumento da produção’. (WILLIAMS, 1975, p. 9).

A escravidão moderna, financiada pelas elites europeias, tornou-se em um dos esteios do capitalismo mercantil e subsídio necessário à Revolução Industrial. Esse comércio e as relações sociais, políticas e econômicas dele decorrentes alcançaram os nossos dias, influenciando negativamente no trato social atual a população negra, dispondo-a no substrato da pirâmide social. Por isso, Marx faz nos ver que

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob as circunstâncias de sua própria escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1969, p. 17).

Por conseguinte, no tocante à questão afro, as marcas desse processo ainda se fazem presentes, tingindo, sobretudo, a população afrodescendente quilombola, que dialeticamente também ostenta a marca da resistência ao sistema escravista, como se vê em diversas obras, e em especial em “*Rebeliões de Senzala*”, de Clóvis Moura.

O modo de produção capitalista determinou as circunstâncias da história brasileira. Desde a invasão portuguesa, estas circunstâncias estão presentes, e os homens e as mulheres negras, trabalhadores do eito, da casa-grande ou da cidade, carregaram sobre as costas as ferramentas que cavaram a terra, semearam, edificaram ruas e valas; enfim, construíram o Brasil. Essa população afro, relegada aos piores patamares sociais, fruto histórico daquele modo de produção, continua nos afrodescendentes atuais, que agora se veem sob outras circunstâncias, porém emanadas do mesmo sistema, com a prevalência da lógica mercadológica.

Os afrodescendentes quilombolas do Brasil em geral, e de Alagoas, em particular, têm feito a sua própria história, mas sob as circunstâncias impostas pelos interesses econômicos, tanto legados do passado como construídos no presente. Do passado herdaram as representações/estereótipos vislumbrados no racismo “à brasileira”, e do presente a contumácia dos países de capitalismo do centro, representados pelo Banco Mundial.

1.2 De resistência em resistência chegamos aos quilombos contemporâneos

Os escravos negros se rebelaram de diversas formas durante os tempos de colonização. Da resistência pacífica aos grupos de guerrilhas, às mais variadas formas de negação do modelo escravista, o afro-brasileiro reagiu contra o branco opressor e contra os seus simbolismos ideológicos. Sem embargo, “o escravo sempre teve duas opções no contexto do seu cotidiano: ele poderia compor-se ou rebelar-se” (ALMEIDA, apud MOURA, 2001, p. 89). Mesmo optando pela composição, utilizava-a como espaço de liberdade, fazendo corpo mole no eito, negociando espaços, enfim sempre predisposto a ocupar as brechas disponíveis para usufruir da maior liberdade possível. Assim, ante a esse terrível monstro que foi a escravidão, a rebeldia de maior sucesso foi a formação de quilombos.

O quilombo era uma sociedade alternativa ou paralela de trabalho livre no conjunto do escravismo colonial que constituía a sociedade maior e institucionalizada. O seu agente social era o negro-escravo inconformado que traduzia esse sentimento no ato de fuga. Este era o primeiro estágio de consciência rebelde. [...] O negro fugido era o rebelde solitário que escapava do cativo. O segundo estágio era a socialização desse sentimento, e, em consequência, a sua organização com outros negros fugidos em uma comunidade estável ou precária. Era, portanto, a passagem, no nível de consciência, do negro fugido para o de quilombola. [...] O quilombola era, portanto, um ser social com

uma visão menos fragmentária da necessidade de negar coletiva e organizadamente o instituto da escravidão. (MOURA, apud MOURA, 2001, 103).

O quilombo, portanto, surge como alternativa social, na perspectiva de totalidade em face do escravismo colonial. Representa o espaço de liberdade almejado pelo escravo, onde se cultivam as plantas e se cultuam os ancestrais e os deuses trazidos da mãe África, estabelecendo laços de fraternidade e coletividade, contrapostas à escravidão, enquanto sistema imposto pela violência física e pela coação psicológica. “O quilombola é o homem que adquire, pela sua posição radical, a sua liberdade” (idem, p. 106), pois a prática da quilombagem como “um continuum social, cultural, econômico e político durante a vigência do sistema escravista” (idem, p.108) impôs decisivo desgaste ao escravismo colonial, rechaçando seus valores e a sua base estribada na moral do senhor de engenho, que, por sua vez, reduziu o campo de conhecimentos do negro escravizado aos limites da produção. Portanto, “a quilombagem é 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” (idem, p. 112).

Se os quilombos se constituíram de unidades esparsas pelo território nacional, a quilombagem se deu como processo histórico, por si só revolucionário, ao representar dialeticamente outro modo de produzir e reproduzir a existência, tendo em vista que esse processo pode ser vislumbrado na sua totalidade, por vezes constitutivo fundamental de um universo paralelo ao dominante (idem, 113). Esse imenso esforço não foi suficiente para desencadear a abolição, que decidida e elaborada sob os parâmetros liberais, conservou o negro e seus descendentes fora da produção livre assalariada, os quais passaram a viver de subemprego, na informalidade e habitando os guetos das cidades. Por isso, se diz que a abolição “extinguiu o cativo, mas as consequências sociais do cativo ainda perduram” (LINDOSO, 2011, p. 48).

As comunidades quilombolas, muitas delas trancafiadas por fazendas circundantes, foram quase que esquecidas durante o período republicano. Contudo, nos anos sessenta e setenta do século XX, os quilombados passam a inquietar a classe dominante do nosso país, combinando suas lutas incipientes com os movimentos de negros. Essa movimentação foi respaldada também pelo processo de libertação latino-americana, encabeçado pelos mais variados movimentos sociais, bem como por produções acadêmicas voltadas para a América Latina, como faz ver Flores (1991).

Sem embargo, é com a Constituição Federal de 1988 que as comunidades remanescentes de quilombo readquirem visibilidade nacional e passam a integrar, posteriormente, as políticas de ações afirmativas, nas quais está embutido o sistema de cotas para entrada no ensino superior. Esse *modus operandi* tem sua importância enquanto política paliativa direcionada a incrementar a presença de negros e de negras nos espaços universitários.

É de se crer, porém, que as ações estatais advogam o estado capitalista como sendo a última e única forma de sociabilidade possível, por isso têm engendrado formas de suavizar a pobreza, não somente para apaziguar toda e qualquer rebeldia, como ainda para ajustar a sociedade ao padrão, em que o acúmulo de riqueza se faz, de certo modo, com o beneplácito dos oprimidos.

As relações do Estado brasileiro com os aquilombados nunca se deram de maneira unívoca. Em tempos de escravidão, atuou como sustentáculo do sistema, compartilhando das riquezas produzidas ao lado dos senhores de engenho, pois cobrava impostos do tráfico de escravos e buscava por meio de leis regular o sistema escravista, institucionalizando-o. Em tempos neoliberais, o Estado se volta para os afro-brasileiros, bem como para os quilombolas, e através de políticas reparadoras, assume o ideário de lutas dos movimentos sociais representativos da população afro. Essa maneira de agir, forjada no diálogo, no consenso, pode canalizar os esforços dos aquilombados para a manutenção do sistema, em que o atendimento das reivindicações se fará sob doses homeopáticas e ainda dificultando o encaminhamento das lutas para uma transformação radical da sociedade. Se a sociedade escravista, minada no seu interior pela quilombagem, pode indicar o norte a ser seguido, inclusive para depois da abolição, atualmente, o capitalismo neoliberal estabelece até onde as lutas e os direitos dos afro-brasileiros aquilombados devem ir. Como outrora, o capital, através do Estado e atualmente através do Estado e de vários organismos internacionais, vem determinando, entre outras coisas, quais os valores simbólicos que devem preencher as consciências, privilegiando aqueles valores decorrentes das relações mercadológicas.

A capitania de Pernambuco compreendia o que é hoje o Estado de Alagoas, como nos dizem Brandão (1988, p. 19) e Verçosa (2006, p. 29). Recebeu escravos desde a chegada de seu donatário Duarte Coelho, em 1535. Com o avanço da colonização via litoral, “o primeiro estabelecimento colonial foi Penedo, fundado por Jerônimo de Albuquerque, em 1557. Quase vinte anos depois, Cristóvão Lins estabelecia as primeiras fazendas de açúcar em Porto Calvo” (BRANDÃO, 1988, p. 19), sendo, portanto, “o iniciador do processo de povoamento com

finalidades econômicas” (VERÇOSA, 2006, p. 39). Desse modo, a colonização e a escravidão eram constitutivos básicos do processo de expansão do sistema capitalista, que encontrou nas Alagoas as condições naturais propícias à implantação da produção açucareira. Por isso, Cícero Péricles de Carvalho enfatiza: ¹

Data dos últimos cinquenta anos do século XVI a introdução do negro em Alagoas, a partir da ‘bandeira’ exploradora de Jerônimo de Albuquerque, em 1557 [...]. Desde essa época que a história dos africanos em Alagoas [...] é a história da repressão aos mínimos movimentos dos negros escravos, da perda de sua cultura, mas, também de suas lutas, da influência na cultura popular nacional até aos nossos dias. (CARVALHO, 1982, p. 105).

O citado autor aponta dois momentos para a chegada do negro em Alagoas. Primeiro, com a bandeira de Jerônimo de Albuquerque, e segundo, com a implantação dos engenhos alagoanos, como se vê na passagem seguinte.

Os engenhos alagoanos receberam os primeiros escravos negros ao mesmo tempo que receberam os primeiros colonizadores. Começou o povoamento regular do território alagoano, através dos engenhos de açúcar de Cristóvão Lins, no norte, e os vales do Mundaú, das lagoas do Norte e do Sul e do Paraíba. (CARVALHO, 1982, p. 105).

Talvez por um pouco de purismo quanto à data da chegada de negros a Alagoas, e a fim de solucionar a dúvida deixada pelo ilustre historiador, ao apresentar dois momentos distintos da chegada do negro em nosso Estado, recorreremos a Manuel Diégues Júnior, que diz:

Data dos últimos cinquenta anos do século XVI a introdução do negro em Alagoas. É de admitir-se que o seu aparecimento em condições mais regulares, se tenha processado com a fundação dos engenhos; entretanto, não é de desprezar a hipótese de que elementos negros tivessem participado da bandeira exploradora de Jerônimo de Albuquerque, em 1557, o qual, de certo, se teria feito acompanhar de escravos. E começaram os contingentes negros a penetrar em Alagoas. (DIÉGUES JÚNIOR, 2006, p. 164).

A intentona colonizadora recorreu ao cultivo da cana-de-açúcar. Os escravos negros foram trazidos para atender principalmente a esta demanda, por isso, no que é hoje o Estado de Alagoas foram implantados diversos engenhos, seguindo sempre as margens dos rios e das lagoas, cujo início se deu em regiões de Porto Calvo, estendendo-se aos vales dos rios Mundaú e Paraíba, como faz ver Diégues Júnior.

¹ Em dissertação de mestrado do curso de história, pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, intitulada: Carrasco: comunidade remanescente em Alagoas, publicada em 2007, Zezito de Araújo comenta apropriadamente a presença negra em Alagoas e critica os autores que trataram da escravidão sob o exclusivo olhar do senhor de engenho.

Os engenhos alagoanos receberam os primeiros escravos negros ao mesmo tempo que receberam os primeiros brancos colonizadores. À época em que começava o povoamento regular do território alagoano, através dos engenhos de açúcar de Cristóvão Lins no norte, e os do vale do Mundaú, das Lagoas do Norte e do Sul, e do Paraíba, já Pernambuco dispunha de regular população escrava, e é de se crer, por isso, que as bandeiras dirigidas para as Alagoas se fizessem acompanhar de negros. (DIÉGUES JÚNIOR, 2006, p. 163).

A escravidão por si só já era um estado desumanizado, que exigia luta por liberdade. Portanto, onde houve escravidão, deram-se grandes levante de escravos. Alagoas não foi diferente de outros centros, pois aqui se deram grandes revoltas, sobretudo a mundialmente conhecida por Quilombo dos Palmares. Brandão (1988, p. 25), ao tratar do referido quilombo, diz o seguinte: “o primeiro grito de independência do Brasil, foi dado nas selvas alagoanas pelos negros revoltados”.

Tivemos diversas outras revoltas, tanto de escravos vindos da Bahia e infiltrados nas senzalas alagoanas, como de quilombolas. Diégues Júnior (2006, p. 167) se refere a muitas dessas revoltas, como a de 1813, controlada pelo ouvidor Batalha, e ainda de comunidades quilombolas, noticiadas no jornal Diário de Alagoas (idem, p. 174), bem como a prisão do “calhambola” José Rosa, da Mata do Rolo, área pertencente à atual Rio Largo. O citado autor informa também a existência de negros aquilombados em Santa Luzia do Norte nos anos de 1860, cuja área é hoje a comunidade Quilombo, integrante da nossa pesquisa. Pode-se citar ainda a Cabanada,² ocorrida nas matas alagoanas, nos idos de 1832 a 1835, precisamente nos arredores de Jacuípe, que congregava ex-escravos, índios, pobres e homens livres, como preleciona Lindoso (1983, p. 229 e seguintes), cuja liderança coube a Vicente Ferreira Tavares Coutinho, vulgo Vicente de Paula.

Sobre a população escrava de Alagoas, Diégues Júnior nos informa que:

[...] existiam, em junho de 1884, 26.911 escravos. Destes 13.119 eram homens, e 13.792 eram mulheres. Estavam matriculados 7.867 filhos livres de mulher escrava. Três anos depois a matrícula registrava sensível diminuição; havia apenas 15.792 escravos, como consta do livro de matrícula atrás citado, número confirmado no relatório do presidente Antonio Caio da Silva Prado ao passar o governo em 1888. (DIÉGUES JÚNIOR, 2006, p. 187).

Nesta época, entidades libertadoras de escravos, em atendimento à Lei do Ventre Livre, de 1871, realizaram projetos educativos voltados à população negra, especificamente para os libertos, que deveriam ser cuidados pelo Estado. Assim, apesar dos esforços daquelas

² Em nota de rodapé da página 69, da obra “Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias”, Verçosa tece preciosos comentários sobre a Cabanada, inclusive diferenciando-a da cabanagem, ocorrida na província do Pará.

sociedades, como veremos, o atendimento foi sempre diminuto, deixando ao léu a maioria da população ex-escrava, o que se poderia dizer, condenada ao analfabetismo. Quanto às comunidades quilombolas desta época, não temos notícia alguma.

Analisadas sub-repticiamente a escravidão e a rebeldia dos escravos em terras alagoanas, veremos, logo em seguida, como as elites governantes se entrincheiraram para inibir a presença do negro no espaço escolar. As exceções se deram ou por piedade, ou simplesmente no bojo do projeto abolicionista, cujas bases liberais justificavam o ensino das primeiras letras aos libertos, bem como a preparação para as carreiras específicas de sapateiro, serralheiro, alfaiate e outras correlatas. Não são de se desprezar tais serviços; o fato é que a elite alagoana gozava dos prestígios da cultura erudita, enquanto os saídos da escravidão permaneciam no substrato social e a serviço daquela.

1.3 Negros e educação para negros em Alagoas

Vimos, pois, que a escravidão moderna atendeu ao expansionismo do capitalismo mercantil, ao forçar o negro a trabalhar nas plantagens³ do Novo Mundo. Vimos também que aqui, na Colônia, o negro se rebelou das mais variadas maneiras, sendo a formação de quilombos a que mais surtiu efeitos, porque desorganizou a base produtiva do sistema colonial.

Como decorrência lógica das circunstâncias, o escravo estava proibido de participar da educação formal, podendo, casualmente, um ou outro ter absorvido conhecimentos, não poucas vezes, às escondidas, ao ouvir aulas dadas aos filhos dos senhores. Assim, o projeto educacional direcionado às colônias suprimia os escravos, visto que “os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia” (SAVIANI, 2007, p. 41). Comprometidos em manter os valores coloniais, dentre outros, a instituição da escravidão. Coincidentemente,

Os raros letrados que viveram no Brasil, colônia portuguesa, até o século XVIII eram majoritariamente portugueses ou de famílias lusitanas: o que escreveram só poderia expressar, sem dúvida, o ajustamento da tradição literária da metrópole às condições de vida nos trópicos. (VAINFAS, 1986, p. 46).

Esse quadro permaneceu inalterado por ocasião da estadia de D. João VI no nosso país, a partir de 1808; e depois, com a independência, o Brasil não adentrou no brilho das luzes que

³ Vide GORENDER, Jacob. “A escravidão reabilitada”. São Paulo: Ática, 1990.

resplandeciam na Europa, pois mantinha no analfabetismo a maioria da sua população,⁴ sendo os escravos constitucionalmente proibidos de frequentar a escola, conforme norma emanada da Constituição de 1824, que reservou a educação formal aos filhos de cidadãos (art. 179, XXXII⁵), os quais podiam participar dos destinos da nação mediante comprovação de elevada renda. Desse modo, o escravo, o ingênuo e o liberto, por lhes faltarem renda suficiente, estavam fora do uso e gozo da cidadania, portanto, da educação escolar e de outras benesses estatais, mesmo que no inciso I do artigo 6º tanto os ingênuos como os libertos fossem tidos por cidadãos.

O mesmo intuito em afastar o negro do ambiente escolar se deu com a Reforma Couto Ferraz (Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854), cujo artigo 69 estatui:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

1º. Os meninos que padecem moléstias contagiosas.

2º. Os que não tiverem sido vacinados.

3º. Os escravos.

Se não bastassem os escravos, por meio de sutilezas e ardis, a citada reforma se insurgiu contra os alforriados, os quais poderiam padecer de “moléstias contagiosas” e não terem, por qualquer modo, sido “vacinados”. Com essa lei, os brancos e filhos de brancos podiam frequentar os bancos escolares sem incorrer em riscos de contaminação.

À medida que se editavam leis impeditivas de os negros frequentarem o ensino regular, o país se via fustigado pelos avanços do sistema capitalista na Europa, que advogava o trabalho livre. Como muitos dos estadistas brasileiros estudaram em países europeus e absorveram os ares

⁴ TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido, em “A Província”, São Paulo: Ed. Nacional, 1975, nas páginas 145 e seguintes, descreve pormenorizadamente o descalabro da educação escolar do Brasil a partir dos meados do século XIX, bem como faz comparações numéricas com a escolarização de vários países.

⁵ No Artigo 6º da Constituição de 1824, o escravo não figura como cidadão, logo está fora da instrução primária e gratuita, normatizada no inciso XXXII do artigo 79 da referida Constituição. Os ingênuos e libertos foram também privados da educação escolar através de capciosos meios criados pela classe dominante, como a comprovação de elevada renda para participar dos destinos da nação. E a educação era também uma das maneiras de participar dos destinos da nação, fato somente garantido aos que comprovassem renda, ex vi do art. 45, inciso IV combinado com o artigo 92, inciso V.

do liberalismo reinante por lá, não poucas vezes sugeriram que se implantassem no nosso país práticas e costumes vistos para além do Atlântico, especialmente no campo educacional.

Foram desta época também os avanços no campo da higiene, por isso as grandes propostas educativas deste período visavam introduzir regras de higienização e de limpeza junto à população pobre, a fim de apresentar o Brasil como sendo um país moderno. Contudo, essas mudanças resultavam das movimentações do sistema capitalista europeu, que, por sua vez, forçavam os demais países, notadamente os periféricos, a terem sua população alfabetizada e livre do trabalho escravo.

Quanto à província das Alagoas, estava submetida àquelas regras, e coube aos jesuítas, na fazenda de Urubumirim (hoje Porto Real do Colégio), a criação de uma escola de primeiras letras (VERÇOSA, 2006, p. 58). O citado autor informa ainda da existência de alguma organização educacional, com curso de gramática mantida pelos frades franciscanos, nas vilas de Penedo e das Alagoas (idem, ibidem).

Assim, o que deve ter vigorado até o início do século XVIII, numa sociedade eminentemente rural e claramente hierarquizada, como meio de acesso aos rudimentos da cultura letrada, parece ter sido o ensinamento ministrado pelos preceptores, frequentemente os padres-capelães, em sua maioria membros das famílias mais abastadas. [...] De fins do século XVIII e início do século XIX, poucas são ainda as notícias existentes sobre a educação em terras alagoanas. (VERÇOSA, 2006, p. 58 e 60).

O citado autor, nas páginas subsequentes da referida obra, traça pormenorizadamente o perfil da educação formal em Alagoas, apresentando-a vinculada aos dissabores da política protecionista dos senhores da terra, cujos conflitos resultaram em prejuízos ao povo alagoano, fato que se reflete ainda hoje.

Lima Júnior, em “Escravidão em Alagoas” (1974), tece ligeiros comentários sobre os filhos livres de escravas, os quais foram beneficiados pela Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre. Apresenta-nos também o descaso dos governos imperial, provincial e municipal com essa população, pois tais governos não dispunham de nenhum projeto que viesse a favorecer esses jovens recém-saídos da escravidão.

Em 30 de junho de 1884, às vésperas da emancipação, viviam em Alagoas 7.867 filhos de escravos, se merecem fé as estatísticas da época. 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. E os senhores dos pais deles? Menos ainda. Os genitores desses rapazes, cativos, sem recursos, sem

tempo, sem orientação, sem capacidade para ajudar os filhos que desejassem estudar, eram forçados a mandá-los ‘aprender o seu ofício’, trabalhando como burro de lavrador pobre, sem remuneração, debaixo de pauladas e de palmatoadas, nas oficinas de ferreiro, marceneiro, sapateiro, alfaiate, tanoeiro, sofrendo o diabo; e a trabalhar como empregados domésticos ou como serventes de armazéns de açúcar, casas comerciais e construções de prédios e em obras públicas. As meninas e mocinhas iam para as cozinhas; ou então ‘bater roupa’ nos fundos dos quintais, as mais afortunadas. Outras, com gamela ou taboleiro na cabeça, percorriam as ruas vendendo peixe, sururu, fressuras, frutas, etc. (LIMA JÚNIOR, 1974, p. 9).

A província das Alagoas fez alguma coisa direcionada aos saídos da escravidão. Fez, contudo, atendendo ao grande projeto nacional que visava confinar os pobres, negros e deficientes que perambulavam pelas ruas, em casas de albergado. Para atender a este ideário modernizador, foi criado em 1854 o Colégio dos Educandos Artífices, e em 1884, o Liceu das Artes e Ofícios.

O Colégio dos Educandos Artífices tinha por finalidade atender as crianças pobres e órfãs do sexo masculino. Atendia também a crianças negras, como se colhe da matéria veiculada no jornal Diário das Alagoas.

Esparsas notícias anunciavam a presença de crianças negras na instituição, como a que noticia um ofício trocado entre o diretor e o curador de africanos livres, além do despacho do governo provincial sobre o encaminhamento ao juiz de órfãos do aluno ‘Azulão’ do Colégio dos Educandos Artífices. (SANTOS; SILVA, 2008, p. 96).

Quanto ao Liceu das Artes e Ofícios, criado em 1884 por abolicionistas e republicanos, com aulas noturnas e disponíveis ao público feminino (idem), provavelmente atendia os libertos.

Na mesma época, precisamente em 1887, a Sociedade Libertadora Alagoana criou a Escola Central, que tinha por finalidade educar as crianças negras de Maceió. Apesar das boas intenções de seus criadores, a citada escola foi fechada em 1893, após consolidada a abolição.

Das informações obtidas, podemos concluir que a educação dos negros em Alagoas ficou por conta de entidades abolicionistas, que pretendiam divulgar junto aos escravos e ex-escravos o sentido da abolição, e que não houve, pelo menos até onde pudemos conhecer, um projeto estatal para os libertos e para os saídos da escravidão de 1888. Tomamos conhecimento também que a província, depois Estado, nunca se incomodou com o analfabetismo, pois a nossa sociedade foi sempre marcada pela monocultura da cana-de- açúcar, e para trabalhar no roçado ou no engenho bastava resistência física e não saber escolar. No mais, Lima Júnior (1974, p. 5) nos informa da existência da Sociedade Humanitária Emancipadora Penedense, criada em 1869,

sem precisar, porém, se desenvolveu qualquer projeto educativo entre os negros. Faz referência também à Comissão Emancipadora de Escravos, liderada pelo padre Antonio José da Costa, sem comentar seu papel no campo educacional.

Quanto à educação dos quilombados, já existentes em Alagoas no século XIX, não encontramos nenhuma notícia. Sabemos, porém, da existência de muitas comunidades como Muquém, Tabacaria, Quilombo, cuja existência se perde no passado dos tempos. Mas não dispomos até o presente momento de qualquer informação sobre se existiu educação formal nestas localidades. Por isso, deixamos este ponto à garimpagem, como diz Verçosa, de outros interessados.

O grande projeto de nação brasileira reservou aos descendentes de escravos a base da pirâmide social, constringindo-os aos trabalhos manuais e pesados, sendo o elemento formador das favelas e dos guetos. Na paisagem das comunidades quilombolas alagoanas ainda perduram moradias de taipa, baixos níveis de alimentação e escolarização. Entretanto, acossado por decisões de organismos internacionais, o Estado brasileiro tem desenvolvido uma série de políticas afirmativas voltadas aos afro-brasileiros e aos quilombados em particular. Veremos, no próximo tópico, como o Estado brasileiro e o Estado de Alagoas vêm desenvolvendo estas políticas no campo educacional, sob a gerência do Banco Mundial.

2 EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA OS AFRO-BRASILEIROS

Esta secção, dividida em três partes, discorre sobre a educação formal dos afro-brasileiros, enquanto política de Estado, que se estruturou em torno da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul, em 2001, fazendo referências aos diversos órgãos estatais encarregados desta educação, bem como às leis (Lei nº 10.639/2003, modificada com acréscimo pela Lei nº 11.645/2008, modificadora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96 e a Lei nº 6.814/2007, do Estado de Alagoas) sancionadas que a tornaram obrigatória e às diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais; destaca ainda a educação formal afro-quilombola como temática específica deste estudo, cujo aporte vem se estruturando em torno do I Seminário Nacional de Educação Quilombola (SNEQ), ocorrido em 2010, em Brasília, com vistas à preparação para a elaboração do Plano Nacional de Educação Quilombola, levando em consideração a recuperação da memória histórica dos povos remanescentes de quilombo, bem como reafirmar e valorizar sua cultura e sua identidade étnico-racial; comenta as ações do Estado de Alagoas voltadas à educação quilombola e conclui enfatizando ser este modelo diferenciado de educação um arranjo neoliberal, sob a regência do Banco Mundial, a fim de apaziguar parte das crises estruturais do capital.

2.1 O projeto educacional para os afro-brasileiros

A educação escolar se constituiu em grande atrativo da população afro-brasileira, que vislumbrou nela “um veículo de ascensão social” (SANTOS, 2005a, p. 22), apesar de a Colônia, o Império e a República lhe terem interditado o acesso nos tempos da escravidão, ou dificultado a fruição desse direito nos anos posteriores à abolição. Entretanto, as poucas organizações de libertos e, posteriormente, os movimentos sociais de negros exigiam, do nosso país, políticas educacionais favorecedoras da população recém-saída da escravidão.

A cruel escravidão a que foram submetidos os negros arrancados de suas regiões de origem no continente africano, como também muitos de seus descendentes, além de representar um conjunto de violações de direito, gerou para esta população um triste legado: a interdição à educação formal. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 59).

Neste âmbito, nos idos da década de trinta do século XX, aflora no país a Frente Negra Brasileira (FNB), que ao formular suas bandeiras de lutas, pôs a educação em primeiro lugar. Naquela época, “setores da Frente Negra Brasileira (FNB) criaram salas de aulas de

alfabetização para os trabalhadores negros em diversas localidades” (CAVALLEIRO, 2010, p. 17). A partir dos anos quarenta, o Teatro Experimental do Negro (TEN), coordenado pelo militante Abdias Nascimento, incentivou a população negra a frequentar a escola.

As ações pontuais desses movimentos se somaram ao seu caráter reivindicatório, fato impulsionador desses movimentos, os quais sempre exigiram do Estado brasileiro políticas educacionais voltadas para os afro-brasileiros.

[...] O jornal Quilombo, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias Nascimento, já indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos. Afirmava o Quilombo, em sua primeira edição [...] que era necessário ‘lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares’. (SANTOS, 2005a, p. 22).

Em 1988, a Constituição Federal restabeleceu a democracia no nosso país e igualou todos os brasileiros, como reza o artigo 5º, *in verbis*:

Artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade.

O inciso IV do artigo 3º normatizou sobre a promoção do bem de todos assim:

Artigo 3º:

IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ainda no artigo 5º, inciso XLII, a Constituição elevou ao patamar constitucional a prática de racismo, corroborando a Lei nº 7.716/89.

Artigo 5º:

XLII – A prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Por fim, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) tratou dos territórios quilombolas.

Artigo 68, *in verbis*:

Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes o título respectivo.

Desse modo, os afrodescendentes marcaram, em definitivo, a recém-promulgada Carta Magna, mas a educação, antiga bandeira de luta dos movimentos sociais de negros, só veio a ser encampada pelo nosso país a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, coordenada pelas Nações Unidas e pelo Banco Mundial.

A III Conferência, no bojo do projeto de Educação para Todos, de 1990, encampou a educação, precisamente o ensino fundamental, como o meio mais propício de se combater o racismo e a discriminação racial, fontes geradoras das desigualdades sociais, segundo a citada Conferência. Assim, o ideário de educação como meio de combater a pobreza é reforçado.

Contudo, embora a discussão ampla, franca e profunda sobre a questão racial brasileira ainda sofra fortes resistências no seio da nossa sociedade, tanto entre os setores conservadores como entre parte significativa dos setores progressistas [...] não há dúvidas de (sic) ela entrou na agenda política brasileira após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, no período de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001. (SANTOS, 2005b, p. 15).

A convocatória para a III Conferência, feita pelas Nações Unidas, mobilizou o governo federal, que passou a se manifestar publicamente sobre o racismo e a discriminação racial e em pouco passou a admitir tais práticas no seio da nossa sociedade.

Ao que tudo indica, somente em setembro de 2000, e em atendimento à Resolução 2000/14, da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, o governo brasileiro volta a manifestar-se oficial e publicamente sobre as relações raciais brasileiras. O então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto, de 08 de setembro de 2000, criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial [...]. Ao que parece, foi a partir dessa demanda externa da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, associada às históricas pressões internas dos movimentos sociais negros, que a questão racial entrou novamente na agenda pública brasileira. (SANTOS, 2005b, p. 16-17).

Anteriormente, em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) já admitira oficialmente “que os negros eram discriminados” (idem, p. 15). No ano seguinte, conforme Santos (idem, ibidem), por ocasião do seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da Justiça, o governo brasileiro confirmou a existência de racismo no Brasil. Desse modo, “o horizonte que se abriu foi o da construção e da implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as resoluções da III Conferência de Durban, em especial as voltadas para a educação” (CAVALLEIRO, 2010, p. 18), que passa, como foi dito anteriormente, a ser utilizada no combate ao racismo e à discriminação.

Somente a partir daquela Conferência deu-se grande avanço nas discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, tendo em vista discutir e pôr na agenda nacional as mais diversas formas de discriminação vivenciada pela população afro-brasileira. Segundo Cavalleiro (2010, p. 18-19), as ações emanadas da III Conferência que o governo brasileiro se comprometeu a pôr em prática, dentre outras, são as seguintes:

- a) Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática;
- b) Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal como informal;
- c) Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças;
- d) Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre de violência e de assédio motivado por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;
- e) Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior.

Esse denso programa educacional para os países do capitalismo periférico,⁶ como é o caso do Brasil, parte do pressuposto de que a educação é instrumento hábil para combater o

⁶ Para uma leitura do conceito de “capitalismo periférico”, de centro e periferia e de países subdesenvolvidos sugerimos a obra: “A Globalização e o Capitalismo Contemporâneo”, de Edmilson Costa, publicada pela

racismo e a discriminação racial, fontes básicas das desigualdades sociais, como consta da Declaração de Durban.

Realçamos que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as desigualdades econômicas estão estritamente vinculadas com o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as práticas conexas de intolerância e contribuem para a persistência de atitudes e práticas racistas, que por sua vez geram mais pobreza. (VIEIRA JÚNIOR, 2005b, p. 86).

O recorte citado evidencia quais as causas das desigualdades sociais dos países emergentes e, ao mesmo tempo, apresenta o remédio para saná-las, qual seja a educação, sobretudo, dos afrodescendentes, os quais, de acordo com as estatísticas, permanecem, na sua grande maioria, em estado de extrema miséria. No mais, os próprios afro-brasileiros elegeram a educação como instrumento “de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais” (CAVALLEIRO, 2010, p. 17). Nesse sentido, Cidinha da Silva preleciona: “nos dias de hoje, o chamado mercado globalizado exige mão-de-obra cada vez mais qualificada, ao mesmo tempo em que a obtenção de riqueza depende da capacidade de geração de conhecimento” (2003, p. 23).

Portanto, “nos dias de hoje”, conforme citação anterior, na lógica do “mercado globalizado”, isto é, sob o modelo neoliberal, a educação se presta a atender a determinadas demandas, como a aliviar a pobreza, criar um ideário de paz, enaltecer o consenso entre as classes sociais, qualificar os pobres para torná-los produtivos e cidadãos consumidores. Esses princípios básicos visam capacitar a geração atual, a “geração do conhecimento,” segundo a autora citada, a se conformar com o mundo que está posto. E o Banco Mundial tem disponibilizado vultosas quantias, técnicos e especialistas favoráveis ao engrandecimento do mercado do conhecimento, e adequado a educação dos países em desenvolvimento às diretrizes neoliberais, em que os serviços educacionais são prestados por diversas empresas (JIMENEZ, 2010) que têm obtido grandes lucros e por isso atraído muitos empresários e investidores para este “setor” (FRERES et al., 2010), os quais informam ser a educação agradável fonte de lucro. Portanto, o Banco Mundial, em conluio com empresários e investidores, está em toda parte através de suas agências, investindo no progresso do mercado do conhecimento, cujo dinheiro investido é pouco investigado, pois as prestações de conta, apesar da fiscalização dos técnicos do Banco, esbarram nos números, no quantitativo, porque a finalidade básica sempre é atingida,

Expressão Popular, em 2008, bem como o artigo: A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático, de Susana Jimenez, publicado na obra “Marxismo, Educação e Lutas de Classes”, EdUECE, 2010.

qual seja monitorar o ensino/aprendizagem dos países em desenvolvimento, a fim de que a educação desses países, como no caso do Brasil, mantenha-se sob a ótica do mercado. Por isso, o Banco Mundial vem, desde os anos setenta, buscando novas formas para melhor intervir junto aos povos do mundo e percebeu ser o campo educacional o mais adequado espaço para dar efetividade aos seus interesses, somando investimentos financeiros e colaboração técnica.

Em seu relatório de 1971, o Banco Mundial mostra uma redefinição de sua política de créditos para a educação para os países em desenvolvimento, acrescentando às suas diretrizes: o estudo e a realização de novas técnicas de educação e a análise do sistema educativo de cada País. (MELO, 2004, p. 98).

Nestas duas últimas décadas, a vocação do Banco Mundial pela educação dos países do capitalismo periférico se intensificou. Estrategicamente, seus convênios só se dão com os países conveniados ao Fundo Monetário Internacional (FMI), pois a educação integra o seu pacote de metas para os países em desenvolvimento.

Um banco internacional, o Banco Mundial (BM) transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, à ciência e a cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. (TORRES, apud ROCHA, 2006, p. 43).

Assim, no planejamento estratégico do banco, a educação serve para reduzir a pobreza, tornar os pobres trabalhadores produtivos e elevá-los ao nível de cidadãos consumidores, exercitando as habilidades de ler, escrever e contar. Portanto, faz parte da história da existência do Banco a preocupação em aliviar a pobreza. Robert McNamara, seu presidente nos anos setenta, já apontava para essa problemática e sugeriu políticas voltadas aos 40% mais pobres dos países em desenvolvimento.

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político [...]. Mostrar indiferença ante a frustração social equivale a fomentar seu crescimento. (McNAMARA, apud PEREIRA, 2010, p. 203).

Percucientemente o Banco fez convergir para um único âmbito o racismo e a discriminação racial, a pobreza e a educação. Sendo, *grosso modo*, esses 40% mais pobres afrodescendentes, (no Brasil esse número é bem maior),⁷ e tendo como justiça social apenas reduzir a miséria desses 40%, a fim de evitar qualquer rebelião que possa incomodar os poucos privilegiados. Assim o Banco assume o grandioso papel de fomentar a educação básica, isto é, ler, escrever e contar, para, em atendimento ao modelo neoliberal, implementar a política do consenso. O Brasil tem se assujeitado a essa política globalizante, pois o citado Banco tem investido na maioria dos projetos educacionais brasileiros, cujos percentuais “eram apenas de 2% nos anos 87-90 e alcançaram a cifra de 29% nos anos 91-94” (TOMMASI, 1996, p. 196).⁸

A diretiva internacional da educação pelo Banco Mundial engloba as populações afrodescendentes. Por isso coordenou, juntamente com a Organização das Nações Unidas, a III Conferência Mundial, de Durban, e aumentou consideravelmente a linha de investimento direcionada para a educação básica. Quanto ao ensino superior, o Banco Mundial propõe que este seja assumido pelo próprio estudante, pois, segundo o Banco, no caso brasileiro, tem privilegiado aqueles que podem pagar. Por isso, incentiva a privatização do ensino superior.

O nosso país tem se adequado positivamente às exigências do Banco, não somente quanto ao desempenho no combate à pobreza através de programas sociais (bolsa família), como ainda normatizando a educação de acordo com os interesses deste. Tais fatos são importantes e decisivos para alavancar o potencial do Brasil, elevando-o a patamares de ótimo captador de recursos.

O número de projetos aprovados no período demonstra uma atuação constante e um relacionamento consolidado entre os governos brasileiros (federal, estadual ou municipal) e o Banco Mundial. Ainda que uma comparação dos dois primeiros anos do governo FHC (primeiro mandato) com o primeiro ano do governo Lula possa fazer parecer que houve uma certa precaução dos novos dirigentes do país quanto à realização de acordos com o Banco, no início dos seus mandatos, em virtude do número de projetos aprovados, um olhar voltado ao terceiro ano do governo FHC revela que o número de acordos assinados cresceu em mais de 100% em relação aos anos anteriores e o mesmo ocorre em relação ao segundo ano do governo Lula, em que o número de projetos cresce mais de 30%. (MACHADO, s/d, p. 2).

⁷ Mário Theodoro (Org.) publicou pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) uma série de artigos com o título: “As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição”, que indicam o tamanho da desigualdade social do Brasil. Vejam-se também os dados do censo de 2010, fornecidos pelo IBGE.

⁸ Célia Tanajura Machado, no artigo Atuação do Banco Mundial em Educação no Brasil entre 1993 e 1994: uma análise dos instrumentos de empréstimos, publicado no site <http://www.anped.org/reunioes/28/textos/gt05>, comenta pormenorizadamente os investimentos do Banco Mundial na Educação brasileira, inclusive citando dados.

Como foi visto, os serviços educacionais têm deixado satisfeitos os empresários do setor, dada a crescente lucratividade obtida. Mas outros setores da economia também vêm lucrando excessivamente, porque o incremento da educação se faz com o uso de tecnologias, as quais movimentam vários e diferentes setores econômicos, coincidindo essas movimentações lucrativas com a política educacional do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Embora o Bird empreste apenas para o setor público, o mundo dos negócios tem entrada direta no funcionamento das suas operações. Isso ocorre porque o financiamento concedido pelo Bird anualmente gera em torno de 40 mil contratos que envolvem um grande volume de compra e venda de bens e serviços de todo o tipo, parte dos quais por meio de licitações internacionais abertas a empresas sediadas nos Estados-membros. Historicamente, as empresas estabelecidas nos países capitalistas mais industrializados abocanham a maioria esmagadora dos contratos, graças a lobbies bem organizados e silenciosos, dos quais fazem parte os seus respectivos governos. (PEREIRA, 2010, p. 46).

Perseguindo fins idênticos aos do BM, a Fundação Ford alocou volumosos recursos para as universidades brasileiras ajustarem os seus vestibulares ao sistema de cotas⁹ para a população negra. Tornou-se evidente que as somas, recebidas sem qualquer retorno, fizeram que as cotas para negros fossem, de fato, postas em prática e, no mais, vários integrantes do corpo educativo dessas instituições se tornassem fervorosos defensores da causa negra.

O Brasil avançou e muito no atendimento do receituário do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. Os investimentos crescentes do Banco, o acatamento das decisões da Terceira Conferência Mundial de Durban e o entendimento aceito de que a educação pode reduzir os níveis de pobreza vivenciados pela população afro-brasileira fizeram com que o governo brasileiro se decidisse pela política de combate ao racismo, à discriminação, à xenofobia e formas correlatas, acatasse ainda a política de ações afirmativas e se achegasse aos negros com o discurso de que o Estado brasileiro deve reparar os males causados a essa população, por tê-la deixado à margem do processo histórico, cultural e educacional. Esse discurso foi bem aceito pelos movimentos negros e ONGs brasileiras, e para comprovar “o bom estado de espírito do ente estatal”, diversos órgãos foram criados a nível federal e estadual, bem como diversos programas e recursos foram alocados com vistas a atender a essas prementes demandas.

Assim, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em

⁹ Em “Uma Gota de Sangue: história do pensamento racial”, obra publicada pela editora Contexto, 2009, Demétrio Magnoli, em nota de rodapé à página 99, enumera a imensa quantia repassada pela Fundação Ford às universidades brasileiras, a fim que estas viessem a desenvolver o sistema de cotas para os afro-brasileiros.

2004, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara) em 28 de dezembro de 2005.

Dos muitos programas, podem ser citados: o Programa Diversidade na Universidade, o Programa Cultura Afro e a União de Núcleos de Educação Popular para Negros/as e Classe trabalhadora (Uneafro).

Outras ações foram realizadas, dentre elas se destacam a sanção da Lei nº 10.639/2003, modificada com acréscimo pela Lei nº 11.645/2008, modificadora dos artigos 26 e 79 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a fim de que seja incluída no “currículo oficial da rede de ensino oficial a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. No ano seguinte, O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, decisiva para a implantação daqueles conteúdos no sistema de ensino de todo o país. Dando continuidade à política de ações afirmativas para os afro-brasileiros, em junho de 2009 a Seppir publicou o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Além daquelas ações beneficiadoras também dos quilombolas, foram a eles direcionados dois programas específicos: Programa Brasil Quilombola (PBQ), criado em 2004, e a Agenda Social Quilombola (ASQ), os quais reúnem as diversas rubricas quer de ministérios, quer de outros órgãos do governo federal, voltadas para as comunidades quilombolas de todo o país.

A fim de bem clarificar este ponto, reforçamos que o direcionamento indicado aos países participantes da III Conferência coincide, de certo modo, com o projeto de educação para todos, do Banco Mundial. Ambos têm a educação como forma de redução da pobreza, pois visam escolarizar os pobres para torná-los produtivos, priorizam o ensino fundamental, favorecem a produção de material didático, visam educar para o mercado e propõem a privatização do ensino superior. Desse modo, os órgãos e programas criados pelo governo brasileiro visam coordenar, discutir e elaborar planos e projetos com vistas a combater o racismo e a discriminação racial, bem como dinamizar a educação, via introdução da temática negra em todos os níveis de ensino. Contudo, esse esforço em torno da elaboração de normas nem sempre é o indicativo de que a situação dos envolvidos melhorou. Se antes a luta era pela sanção da lei, agora é para que a lei sancionada seja cumprida.

Os Estados da federação não estão inertes quanto à questão dos afrodescendentes. Em Alagoas as movimentações do governo produziram a Lei nº 6.814/2007, emanada do Executivo que obriga o próprio Executivo, através da Secretaria de Estado da Educação e de Esporte a “elaborar projeto para definir a inclusão, nos currículos do ensino fundamental e médio, na rede pública estadual, [...] a temática história e cultura afro-brasileira”. No mais, conforme o Coletivo Anarquista Zumbi dos Palmares, boletim publicado em 10 de dezembro de 2007, Alagoas, através do seu governo, vem negociando com o Banco Mundial a chamada “mudança de perfil da dívida”.

A chamada ‘mudança de perfil’ da dívida viria com Alagoas deixando de ter como credor a União para ter que prestar conta ao Banco Mundial. A argumentação para este procedimento como ‘saída para o desenvolvimento’ é que a dívida se tornaria ‘sustentável’ por 30 anos, na medida em que reduziria juros e aumentaria prazos. O Secretário de Planejamento de Alagoas, Sergio Moreira, tem estado entre idas e vindas, Maceió-Brasília-EUA, reunindo-se com representantes do Banco Mundial e aponta para 2009 e 2010 a geração de recursos para investimentos, em especial, na área de infraestrutura praticada na base de Parcerias Público-Privadas, tal como tem ditado o receituário neoliberal. [...] Alagoas acumula uma dívida com o governo federal que fechou o ano de 2006 alcançando a cifra de R\$ 6 bilhões. (CAZP, 2007).

Essas rodadas de negociações têm aberto as portas para que o BM se torne um investidor de muitos projetos em Alagoas. Por enquanto, financia alguns na área de educação: o Geração Saber e o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (Saveal) bem como tem investido na construção de quadras poliesportivas (CAZP, 2011). Certamente as negociações do Banco Mundial e do Estado de Alagoas não param por aí. Por isso, a presença de técnicos daquele organismo no nosso Estado, no primeiro semestre de 2011 e no Seminário Integrado Brasil Quilombola, ocorrido em Maceió, nos dias 1 e 2 de setembro de 2011, é um indicativo de que outros convênios serão firmados.

Como já foi visto em páginas anteriores, vem se plasmando entre os movimentos sociais de negros a concepção da ONU de que a pobreza e o subdesenvolvimento resultam de persistentes práticas racistas e discriminatórias, que têm excluído social, cultural e economicamente parcelas consideráveis da população afrodescendente, incluindo nesta os afro-brasileiros. Ficou demonstrado também ser a educação, especialmente a educação básica, a força propulsora capaz de concorrer para eliminar toda e qualquer espécie de exclusão e desigualdades sociais através do combate ao racismo e à discriminação, cujo entendimento alcança hoje o disparate de se ter na igualdade cultural os meios de se eliminar as desigualdades sociais.

Conseqüentemente, o Estado brasileiro, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com apoio irrestrito do Ministério da Educação (MEC) e da Seppir, tem vislumbrado um modelo próprio de educação escolar para os aquilombados, que se consubstancia na valorização da cultura local, na ancestralidade, na confluência do território como espaço educativo e em outros aspectos peculiares às comunidades remanescentes de quilombo, partindo do e reforçando o ponto de vista que vê na cultura o instrumental redutor da pobreza.

2.2 Potencializando a educação dos remanescentes de quilombo

As comunidades quilombolas tornaram-se o centro de interesse de diversas políticas públicas, as quais visam não somente conservar a cultura existente nas referidas comunidades, mas, sobretudo, introduzir nova dinâmica, capaz de reduzir a pobreza, capacitar os aquilombados para o uso das tecnologias, reafirmar o combate ao racismo e valorizar seus territórios como espaço educativo.

É neste âmbito que se instaura a educação escolar quilombola, cujos objetivos vêm sendo formulados pelo MEC, via Secadi e com a participação de outros órgãos do governo federal.

A expressão “remanescente de quilombo” foi cunhada nos albores da Constituição Federal de 1988, que “passou a ler o quilombo a partir de nova ótica, apoiada na necessidade de defini-lo, para ser titularizado” (FIABANI, 2005, p. 359). O conceito quilombo é originário da língua umbundu, e segundo o professor Kabengele Munanga, quilombo é

uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de superhomens (sic) invulneráveis às armas de inimigos. (MUNANGA, 2001, p. 25).

Os quilombos brasileiros são muitos e diversificados. Formaram-se tanto durante a Colônia como no Império. Eram espaços de resistência à escravidão, por isso foram perseguidos e quase sempre destruídos pela ação da elite governante. Atualmente, o Estado brasileiro vem tomando medidas, sobretudo no campo educacional, com vistas a reparar os danos causados àquelas populações, implantando uma educação diferenciada, isto é, educação quilombola, como informa o documento final do I Seminário de Educação Quilombola (SNEQ), a qual privilegia o território, o lugar, a identidade étnico-racial, a ancestralidade, a oralidade, a cultura local,

práticas artesanais de subsistência, além de outros aspectos importantes, como fontes de saber, de cultura e de conhecimento.

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcadas na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades. Assim, o lugar deve ser considerado um componente indispensável para construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas terão sentido e relevância para os alunos/as quilombolas. O vínculo da escola com a concretude vivenciada é talvez a mais importante estratégia político/pedagógica para ajudar esses alunos/as a compreender e indagar sobre suas realidades para poder modificá-la. (PARANÁ, 2010, p. 12).

O dimensionamento da educação formal para os quilombados dialoga com as proposições do Plano Nacional de Educação (PNE), como ainda com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, o qual, segundo Jimenez (2010), está incluso nos direcionamentos neoliberais emanados de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial.

A Secadi priorizou um dos itens do Programa Brasil Quilombola (PBQ), qual seja o campo educacional. E para melhor atendê-lo, selecionou quatro itens básicos de investimento:

(a) apoio à formação de professores de educação básica; (b) apoio à distribuição de material didático para o ensino fundamental; (c) apoio à ampliação e melhoria da rede física escolar nas comunidades; e, finalmente, (d) a capacitação de agentes representativos das comunidades. (PARANÁ, 2010, p. 20).

Coincidentemente os itens escolhidos já estavam presentes no programa de educação básica do Banco Mundial. Por consequência, o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação Geral de Diversidade (CGD), órgão integrante da Secadi, realizou, em Brasília, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola (SNEQ) no período de 9 a 11 de novembro de 2010.

O evento, subsidiado pelo MEC através da atual Secadi, restringiu-se a poucos participantes, dado o grande número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), bem como pelo grande número em processo de certificação e de movimentos sociais de negros e de negras envolvidos com a história de lutas no campo educacional dessas comunidades. O convite para participar foi disponibilizado via internet, mas poucos quilombolas de Alagoas tomaram conhecimento dele. Assim o evento aconteceu

Com a participação de 240 pessoas entre as quais gestores (as) das Secretarias de Estaduais e Municipais de Educação, gestores (as) e professores (as) de escolas quilombolas, professores e pesquisadores da educação para a inclusão da temática étnico racial e lideranças em Comunidades Remanescentes de Quilombos. (SNEQ, 2010).

Alagoas enviou dois representantes: Arísia Barros, coordenadora do projeto Raízes de África, e o professor Ivan Jorge da Silva, da comunidade quilombola Pau D'Arco, município de Arapiraca.

O I Seminário Nacional de Educação Quilombola (SNEQ) definiu vários objetivos e metas para serem trabalhados com os governos estaduais e os quilombados. Seleccionamos três pela sua importância e relevância no cenário nacional. São eles:

1) Discutir, consolidar e propor as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola, através do Plano Nacional de Educação Quilombola;

2) Potencializar o debate e contribuir para a superação do racismo e da discriminação racial, bem como a promoção da igualdade racial nos sistemas de ensino que atendem às comunidades quilombolas;

3) Sensibilizar, incentivar e propor às Secretarias de Educação, gestoras das redes públicas, quanto à necessidade de qualificação de seus quadros para maior conhecimento da temática e consequentes ações nas áreas de construção de unidades escolares, formação de professores e produção de material didático específico para as comunidades quilombolas.

Nesta fase inicial de elaboração e consolidação da educação quilombola, a produção de textos também tem crescido. Neste âmbito, com vistas a atender às comunidades quilombolas do Ceará, Paraíba e Pernambuco, o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), em parceria com o Instituto Sumaúma, por meio de Teixeira e Barros, publicou uma cartilha sobre educação quilombola, esclarecendo o que entende por esse tipo de educação e destacando os aspectos que podem e devem ser trabalhados pelos professores e professoras de alunos quilombolas.

A educação quilombola é compreendida como um processo amplo – que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo. (TEIXEIRA; BARROS, s/d, p. 7).

Assim, o perfil da educação quilombola se circunscreve ao contexto da comunidade, enaltecendo os aspectos da territorialidade, ancestralidade, oralidade, do sagrado e alguns enlevos de cultura popular. Desse modo, segundo o texto produzido por Aldenice Teixeira do CCLF diz que

Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre os homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização. (op. cit., p. 10).

A educação quilombola é um rearranjo no contexto da educação para os afro-brasileiros. Seu foco de prioridades emerge do pacote do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Primeiro, porque visa aliviar a pobreza dos 40% mais pobres, como já foi visto; segundo, porque fragmenta a luta dos quilombados, que bem poderiam almejar a emancipação humana; e terceiro, porque o Estado se impõe como o gestor da organização e das lutas dos quilombados.

A proposta educacional ora trabalhada preserva os contornos de um projeto maior, localizado no pacote do Banco Mundial para os países periféricos. Mesmo que apresente no seu ideário aspectos louváveis de cidadania e de democracia, portanto, de emancipação política, *grosso modo*, engessa as lutas quilombolas, pois enaltece prioritariamente as particularidades das comunidades, deixando evidenciado que os problemas de uma não se comunicam com os problemas da outra, visto que as identidades se constituem de formas individualizadas de atuação e de compreensão do mundo. Desse modo, as lutas por melhorias sociais, ainda no bojo da cidadania e dos direitos, ficam desconectadas do todo social, e não poucas vezes em ferrenha oposição entre si.

Assim, a educação quilombola atende aos anseios do multiculturalismo, que induz à elaboração de conhecimentos fragmentados, dada a fragmentação do objeto, e dificulta a compreensão abrangente da realidade, que está densamente marcada por relações de mercado. No entanto, professores e professoras quilombolas e simpatizantes, comprometidos com a transformação radical da sociedade capitalista, podem se apropriar da educação quilombola para “reproduzir a humanidade nos homens” (SAVIANI, apud JIMENEZ, 2010, p. 44). Para tanto, terão de compreender a sociabilidade atual por dentro, desmistificar as propostas educacionais advindas de organismos internacionais, e ainda analisar criticamente o ideário neoliberal que tem a educação como instrumento de redução das desigualdades sociais, pois, segundo Jimenez (2010, p. 52), “o princípio de tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades sociais, que

não são produzidas no complexo educacional, mas na esfera das relações de produção” não se coaduna com um projeto de transformação radical da sociedade, pois qualquer transformação radical se dará, inicialmente, no espaço dessas relações.

O ideário estatal voltado para a educação quilombola, até então elaborado pelo Estado, rompe com a identidade de classe (BOGO, 2010), arrefece a educação enquanto instrumento de luta e ainda favorece o modelo neoliberal do capital, apesar de se propor a combater o racismo e a discriminação. Assim, os remanescentes de quilombo, resquícios de um histórico de luta, podem estar sendo escolarizados com objetivos claros de conformação sociocultural.

2.3 A educação quilombola sob a chancela neoliberal

É louvável o esforço do nosso país, desde a III Conferência de Durban, em 2001, quanto à educação escolar dos afro-brasileiros e em especial dos remanescentes de quilombo. Para estes vem sendo ofertado um tipo específico de educação, com a participação de professores e de professoras quilombolas, de Organizações Não Governamentais (ONGs), dos movimentos sociais negros e de militantes interessados com essa problemática. Pode-se dizer que a partir da III Conferência de Durban, a educação nacional foi pintada com as cores da diversidade, e no bojo destas ações, ocorreu, em 2010, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola (SNEQ), realizado em Brasília, sob a coordenação do Ministério da Educação, através da Secadi. Portanto o Brasil criou num lustro quanto negou em fazer por quase cinco séculos, isto é, a possibilidade de a população afro-brasileira acorrer à escola, e ainda premiou os aquilombados com uma educação escolar diferenciada, a qual tem em vistas estabelecer vínculos indestrutíveis com o local de origem, o território.

Contudo, a presença “compensatória¹⁰” do Estado brasileiro no complexo educacional não é neutra. Sua atuação emergencial e urgente visa atender as exigências do mercado, que se destaca como a única maneira possível de produzir e reproduzir a existencialidade humana. Tais movimentações indicam como os “países periféricos” (JIMENEZ, 2010, p. 15) devem fazer e como devem se comportar com a educação de seus “cidadãos”.

¹⁰A expressão “compensatória”, ou “medidas compensatórias”, está nos mais diversos livros publicados sobre a questão afro-brasileira. Diversos autores, dentre os quais Cidinha da Silva, Flávia Piovesan e Joaquim B. Barbosa Gomes, entendem que o Estado brasileiro está reparando, isto é, corrigindo os erros do passado através de medidas compensatórias, transitórias, quando deixou a população negra sem escola e sem os meios condizentes com a dignidade humana.

É neste âmbito que toma vulto a política do Banco Mundial, mediante o financiamento de projetos na área da educação e que submete, ao mesmo tempo, os países captadores de seus recursos aos ditames neoliberais, cujos interesses se sobrepõem a qualquer projeto de transformação social.

A educação foi atrelada, de forma prioritária, ao setor produtivo [...]. Na direção de moldar o complexo da educação aos interesses do mercado, os organismos internacionais, franquias por excelência do capital, representado pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela UNESCO, elegem, em sua agenda positiva de boa governança voltada aos países pobres, a meta da educação primária para todos. (FRERES *et al.*, 2010, p. 34-35).

A atuação do Banco Mundial se dá de forma consentida pelo governo brasileiro. Por isso o nosso país tem subsidiado politicamente o capital (*idem*, p. 41), facilitado a entrada de capital especulativo, bem como implementado a educação em conformidade com as diretrizes internacionais, a fim de atender não somente aos ajustes do capital, no tocante à esfera econômica, mas, sobretudo, buscando a conformação das subjetividades ao sistema do capital. Neste caso, o Estado, com as suas importantíssimas políticas de combate à miséria e às desigualdades sociais, tem no mercado o agente determinante das opções tanto políticas como sociais, conforme se depreende da lição de Netto (2007, p. 79).

Ainda no plano das consciências, cabe ao Estado brasileiro “utilizar a educação como veículo da transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa [...] e prepara os estudantes para aceitar o credo neoliberal” (GENTILI; SILVA, 1996, p. 12).

Para as elites governantes do nosso país não interessa, ou interessa pouco, se as diretrizes para a educação nacional, produzidas pelos técnicos do Banco Mundial, colaboram para o aumento do fosso entre ricos e pobres, distanciando cada vez mais os países do centro dos países periféricos. Para as elites brasileiras importa apenas adequar as futuras gerações ao modelo social neoliberal, por meio do qual se manterá a extração da mais-valia, com as tentativas de silenciar os trabalhadores. Mesmo sabendo que a política neoliberal centraliza a riqueza nas mãos de poucos indivíduos dos países centrais, ainda assim as “nossas elites” optam por ela, a fim de também obter vantagens¹¹.

¹¹David Harvey, analisando o processo de centralização do capital, no seu mais recente livro “O enigma do capital” (2011, p. 94), afirma, com dados do relatório da ONU, de 1996, que mais ou menos 300 famílias controlam 40% da riqueza do mundo.

A política neoliberal é uma capa protetora das ações dos EUA no mundo. Não mostrando para todos [...] a verdadeira faceta do mal que ela esconde, ou seja, desemprego, subemprego, controle das ações nacionais por eles, imposições monetárias, cortes orçamentários com os gastos públicos, desvios de investimentos públicos para os setores privados e a concentração infinita de renda nas mãos de poucas pessoas. (JUSTAMAND, 2010, p. 29-30).

Apesar disso tudo, o nosso país e os Estados-membros são assíduos captadores de recursos do referido banco, o qual vincula aspectos comerciais e de negócios aos financiamentos educacionais, “pois este processo de mercantilização da educação faz parte de um processo mais amplo inserido no contexto da crise estrutural do capital” (BERTOLDO, 2008, p. 105), com vistas a atender aos interesses de lucro de empresários nacionais e internacionais. Desse modo, a educação mercantilizada, à medida que se torna fonte de imensos lucros, contribui também para o aumento e para a dinamicidade da concentração de renda pelo mundo¹².

Mas a política do Banco Mundial para a educação não fica apenas no desidioso aspecto mercadológico do conhecimento, em que “a negação do saber socialmente produzido pela humanidade, negação essa que se agudiza, quando se privatiza, quando se impede que o povo tenha acesso à educação pública, gratuita, de qualidade” (idem, p. 104). Outros fatores nocivos podem ser acrescentados, como se descreve na citação seguinte:

A visão restrita do Banco Mundial reduz a Educação à atividade escolar, à mera transmissão/assimilação de informações, ao imediatismo dos resultados e ao uso dos equipamentos. Ou seja, ela reforça os princípios e práticas da educação bancária [...]. Os projetos educacionais acabam servindo como estratégia de propaganda e publicidade para políticos e empresários, mas não contribuem de fato para melhorar a realidade da educação pública. (UFBA, s/d, p. 15).

Temos, desse modo, a sociabilidade engendrada sob o prisma neoliberal, com predominância dos princípios mercadológicos, capitaneados por diversos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, que vê na educação o meio de minorar a pobreza e criar uma política de consenso. Para Frigotto (1996, p. 41), “os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, Unesco, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados”. Neste âmbito, merece destaque a Fundação Ford, que em

¹²Quanto ao processo de mercantilização da educação, trazemos a citação de Pereira, localizada à página 36 deste trabalho, bem como o artigo de Freres et al., publicado em “Marxismo, Educação e Lutas de Classes”, EdUECE, 2010, p. 38, inclusive com a nota de rodapé, onde se constata a visão do grupo Gerdau sobre educação. Acrescente-se, enfim, a compra da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, recentemente, pela Kroton Educacional, pela bagatela de R\$ 1,3 bilhão, conforme noticiado no site [http://www.odiario.com/geral/noticia/522233/pitagoras-compra-unopar-em-negocio-de-r\\$-13-bi/](http://www.odiario.com/geral/noticia/522233/pitagoras-compra-unopar-em-negocio-de-r$-13-bi/).

atendimento às exigências de mercado e propugnando pelo multiculturalismo, financia pesquisas e ajustes no mundo acadêmico em geral e para os afrodescendentes, em particular.

A finalidade era reformar de alto a baixo as perspectivas acadêmicas, as atitudes políticas, os currículos e as práticas nas universidades. Tratava-se, no fim das contas, de inculcar o princípio do multiculturalismo no código genético do fazer acadêmico. Mais uma vez, a ferramenta de persuasão seria a oferta de generosas doações. (MAGNOLI, 2009, p. 91).

No trato da educação, o Banco Mundial tem direcionado suas pretensões, pelo menos no caso brasileiro, para o ensino fundamental. “A forma mais justa de aumentar o acesso à educação no Brasil seria concentrar investimentos no ciclo fundamental para ajudar um número maior de crianças das camadas mais pobres a completar a 8ª série” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 38). Da continuidade da leitura do projeto Brasil Justo, Competitivo e Sustentável, constatamos o interesse do Banco com a universalização da educação básica (ensino fundamental), com a confecção e fornecimento de material didático em todas as escolas de ensino fundamental, com a ampliação e melhoria da rede física escolar e com a propagação do uso das tecnologias.

Essas propostas, apenas exemplificativas, estão no bojo do pacote do referido Banco para os países periféricos. Daí por que, no conjunto, visam reduzir a pobreza através de projetos educacionais, tornando os pobres em trabalhadores produtivos e em cidadãos consumidores, e ao mesmo tempo fortalecem o modelo social neoliberal.

Da leitura do relatório do I Seminário Nacional de Educação Quilombola (SNEQ), podemos constatar a presença das seguintes propostas, as quais vislumbram as proposições do Banco Mundial para a educação brasileira. São elas:

- garantia de acesso, permanência e conclusão da educação básica;
- fornecimento de material didático diferenciado para o ensino fundamental;
- avaliação tipo emancipatória, processual, diagnóstica e formativa da aprendizagem;
- educação como meio de reduzir a pobreza, preparar mão de obra para o mercado;
- qualificar os pobres para torná-los produtivos;
- centralidade no ensino fundamental (educação básica);
- participação da comunidade beneficiada na discussão dos programas e projetos;
- capacitação de professores do ensino fundamental que atuam nas comunidades remanescentes de quilombo.

- ampliação da rede física das escolas quilombolas.

Como foi dito, os investimentos no campo educacional pelo Banco Mundial integram o pacote do Banco para os países em desenvolvimento, que prevê ajustes estruturais no campo social, econômico, político e financeiro, através das reformas da previdência, econômica, política, tributária, além de outras, resultando na diminuição de gastos nas áreas sociais e na flexibilização da legislação trabalhista, acarretando perdas de direitos e privatização do ensino. A implantação de alguns projetos na área social, como o bolsa família, não é nenhuma novidade, pois está inserida no grande ideário do capital de fomentar o consenso entre as massas empobrecidas, com a atenuação da pobreza de considerável parcela da população brasileira e também da população mundial.

Demonstramos que a educação quilombola, oficialmente trabalhada pelo MEC, via Secadi, coaduna-se com os preceitos neoliberais, os quais vêm sendo estabelecidos por meio da política do Banco Mundial para o Brasil. Ficou claro também que as orientações do referido Banco para a educação dos países periféricos integra o pacote de medidas econômicas, políticas, sociais e fiscais às quais os países captadores se submeterão. No mais, os convênios no campo educacional movimentam a engrenagem do mercado, possibilitando a realização de uma gama quase que inesgotável de contratos comerciais em diferentes áreas, predominando a tecnológica, de computadores, mídias e outros entulhos tidos por necessários ao processo educativo. Esse *modus operandi* alimenta financeiramente grandioso número de empresas sediadas especialmente nos Estados Unidos.

Sem embargo, o processo educativo desencadeado no sistema capitalista é contraditório. Se por um lado reproduz o discurso dominante, por outro, pode contribuir no processo de transformação radical da sociabilidade capitalista. Desse modo, apesar da densa penumbra por que passa a educação quilombola, os envolvidos podem, coadjuvados pela teoria ontológica do ser social (BERTOLDO, 2009), aspirar a um elevado grau de liberdade, elemento básico de uma sociedade plenamente emancipada.

A contraditoriedade se traduz, sob nosso olhar, numa proposta de emancipação que, por sua vez, pode pender para a emancipação política ou pender para a emancipação humana, como veremos a seguir.

3 EMANCIPAÇÃO POLÍTICA X EMANCIPAÇÃO HUMANA

Neste tópico analisamos o processo de lutas dos aquilombados por emancipação, entendendo que tais lutas estão sob o âmbito da emancipação política, como preconiza Marx (2009; 2010), cuja teleologia se define pela obtenção de cidadania e de democracia, padecendo, desse modo, de certos limites, pois não rompe com o Estado, a propriedade privada e o capital, e nem por isso perde a sua grandiosidade e importância para a humanidade em geral, e para os aquilombados em particular, por ser a expressão das conquistas que a humanidade até o momento pode alcançar. Tratamos também da emancipação humana, âmbito possível a que a humanidade pode chegar através da luta revolucionária, em que se porá em xeque o sistema capitalista com seus elementos opressivos, em oposição ao trabalho livre associado. Não queremos, enfim, contrapor a emancipação humana à emancipação política, mas apenas estabelecer os limites desta e a possibilidade de implementação daquela, entendendo ser a mediação da educação fundamental.

As reflexões a seguir decorrem da análise dos textos produzidos por Marx (2009, 2010), Tonet (2005a, 2005b, 2010), Bertoldo (2009) e Iasi (2007).

3.1 Lutas por emancipação dos afroquilombados

A modernidade foi embalada pelas grandes invasões europeias, pelo progresso da ciência e pela escravidão africana. As terras recém-invasidas “necessitavam” de força de trabalho para cultivá-las. Assim, o continente americano, entre outros, tornou-se em “inferno de negros”, pois aqui os negros escravizados trabalhavam sem cessar e sob o efeito do chicote. No entanto, “onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos” (REIS; GOMES, 1996, p. 9). E o tipo de resistência que mais surtiu efeitos favoráveis aos negros e que, de certo modo, através de seus descendentes chegou aos nossos dias, foi a formação de quilombos, como já dissemos no tópico primeiro deste estudo. “Houve no entanto um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos” (idem, ibidem). Inconformados com o infortúnio de serem tratados igualmente aos animais, os escravizados não se submeteram passivos diante do opressor, por isso restauraram uma prática que era comum em partes da África, isto é, o quilombo.

As lutas por liberdade no seio da sociedade escravocrata não possibilitaram ao negro idealizar outra forma de sociabilidade, isto é, para além do modelo capitalista em voga, exceto aquela que trazia nas suas recordações.

As revoltas dos escravos negros no mundo moderno possuíam caráter especial e significação histórica, pois ocorreram no contexto de um modo de produção capitalista que se dava em escala mundial. Consequentemente, contribuíram para o movimento pela liberdade, igualdade e democracia, radical, apesar de burguês, ao mesmo tempo em que prefiguravam o movimento contra o próprio capitalismo. Essa antecipação, entretanto, permaneceria necessariamente como uma tendência imanente. Ela não poderia manifestar-se como tal numa época em que uma alternativa socialista ainda não havia amadurecido. (GENOVESE, 1983, p. 25).

Amparados pelo desejo de se verem livres das correntes, muitos escravos e ex-escravos lutaram juntamente com interlocutores brancos, estes inspirados no ideário da doutrina liberal, pelo fim da escravidão, vinda, porém, através de lei e sob o crivo do liberalismo econômico. Durante quase cem anos, a contar da abolição aos anos setenta do século XX, os quilombolas formaram o que se chamou de comunidades negras rurais, e no alvorecer da Constituição Federal de 1988, foram tomados por remanescentes de quilombo, a quem o Estado brasileiro resolveu reparar, através de política das ações afirmativas, os males causados pela escravidão. Com esse histórico, os remanescentes quilombolas têm enveredado por uma nova etapa, cuja mola propulsora de emancipação é a educação, que, como visto em páginas anteriores, atende aos interesses neoliberais sob a coordenação do Banco Mundial, a cuja política o Estado brasileiro tem se amoldado como grande captador de recursos.

3.2 A emancipação política: dispositivo de inspiração do sistema social capitalista

Nessa nossa pesquisa, é bom que se esclareça, tomamos por base a ontologia marxiana, em que “o trabalho é a categoria responsável pelo processo de autoconstrução humana, desde a sua gênese ao seu consequente processo de desenvolvimento social [...] é o ato pelo qual o homem se produz a si mesmo” (BERTOLDO, 2009, p. 27 e 87). Não nos propomos discorrer minudentemente sobre a categoria ontológica do trabalho, por não ser objeto deste estudo; indicamos apenas de onde partimos, pois é sob a perspectiva do trabalho como “protoforma do ser social” (BERTOLDO, 2009, p. 27) que passaremos a discutir as categorias marxianas da emancipação política e da emancipação humana.

Tanto a democracia quanto a cidadania, como também a parcela considerável de direitos dispostos no texto constitucional, são de imensa importância para os brasileiros. As constantes lutas de movimentos sociais organizados e de instituições em defesa da vida e da dignidade

humana são salutares para a composição de melhorias sociais para a humanidade. Vê-se, pois, desse modo, a importância que os marxistas dão às conquistas obtidas pela humanidade no decorrer da história. Bertoldo, na obra citada, em nota de rodapé à página 35, diz:

Com isto não estamos negando os ganhos que a população já teve na luta por democracia, pelo seu direito de ser e exercer cidadania, entre outros. Mas comungamos com a tese defendida por Tonet (1997a, 1997b, 2001, 2005), segundo a qual a democracia, a cidadania, como partícipes da dinâmica e da lógica do capital, são limitadas e por isto não devem ser tomadas como os fins a definirem os horizontes da humanidade, no sentido de sua emancipação humana.

Por conseguinte, Marx (1818-1883), na obra “Para a Questão Judaica”, discorre sobre a emancipação política e a emancipação humana. Comenta criticamente artigo de Bruno Bauer sobre os judeus alemães, os quais lutavam por emancipação. Trata-se da emancipação política, em que os indivíduos são beneficiados pelo Estado, usufruindo da cidadania e da democracia. Neste diapasão, sem negar a importância da cidadania e da democracia, como já foi dito, percebemos que a emancipação política flui da lógica do Estado, que, por sua vez, é incapaz de eliminar as desigualdades sociais. Já em “As Glosas Críticas”, Marx pontifica que

O Estado jamais encontrará no ‘Estado e na organização da sociedade’ o fundamento dos males sociais [...]. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas seu partido adversário acha-se ao leme do Estado. (MARX, 2010, p. 58).

A emancipação política é o *quantum* que o Estado moderno pode oferecer de liberdade aos indivíduos. Referencial de articulação dos interesses da sociedade de maneira formal, deixa transparecer os interesses de uma classe social, a burguesia, como sendo os interesses de todos e sugere como solução das desigualdades sociais a cidadania e a democracia. “O Estado é a expressão política do mercado da mesma maneira que os interesses do Estado costumam ser os interesses do capital” (IASI, 2007, p. 55). Assim, o Estado, dada a sua condição essencial de representante dos interesses da burguesia opressora, mesmo que desenvolva políticas com vistas a erradicar as desigualdades sociais, isto lhe é inteiramente impraticável, no geral, pois é ele também a causa e a fonte geradora das referidas desigualdades.

Fica claro, pois, que o Estado não só não anula e não tem poder para anular a desigualdade social, mas que ele é uma expressão desta e uma condição indispensável de sua reprodução. [...] Por isso mesmo a ação do Estado diante das desigualdades sociais jamais poderá deixar de ser meramente paliativa. (TONET, 2005a, p. 117).

Por força das circunstâncias, parcela considerável da população recorre ao Estado, ao invés de lutar contra ele. Sente-se, de certa forma, amparada pelo Leviatã hobbesiano, que se insufla através de todos os âmbitos da existência humana, sobrepondo-se à sociedade civil. O

Estado representa os interesses do capital e age em seu favor, e só favorece os afrodescendentes e aquilombados de maneira mitigada. Desse modo, a cidadania permanece conspurcada, e a participação política não põe fim às profundas desigualdades materiais prevaletentes. Por isso

[...] a emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia, é, sem dúvida, uma forma de liberdade superior à liberdade existente na sociedade feudal, mas, na medida em que deixa intactas as raízes da desigualdade social, não deixa de ser ainda uma liberdade essencialmente limitada, uma forma de escravidão. (TONET, 2010, p. 27).

A obtenção de cidadania no contexto da sociedade brasileira, democratizada por força da Constituição de 1988, conseguida através de muitas lutas, é um fato de muitíssima importância para a população brasileira, e inclusive os aquilombados, mas não é ainda o horizonte último a que se pode chegar. Pois, permanecendo sob a ótica do Estado, portanto, enrodilhados no âmbito da emancipação política, vivem, mesmo sem querer, experiências escravizadoras, já que “a existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis” (idem, p. 20). Com base no que foi dito sobre a emancipação política, chega-se à conclusão de que a proposta de uma educação, como quer o Estado brasileiro e sob o crivo do Banco Mundial, que ao contemplar os aquilombados, suavize as suas desigualdades sociais gritantes, é apenas o direcionamento prático para reduzir a pobreza dos 40% mais pobres, de acordo com a sugestiva ideia de McNamara, na ocasião em que era presidente do Banco Mundial, no decorrer dos anos setenta, como já salientamos. A escolarização proposta, isto é, o ensino fundamental, incrementa algumas habilidades, das quais muitas visam assegurar grandes negócios de empresas sediadas em países europeus e, sobretudo, nos Estados Unidos, como foi visto no tópico 2, página 37 deste trabalho. “A produção e a reprodução do capital exigem indivíduos com [...] o domínio da escrita, da leitura, de diversas habilidades técnicas, uma personalidade mais complexa, etc. e que não estejam presos de modo insuprimível a nenhum grupo social” (TONET, 2005a, p. 110).

O capital, em cada momento histórico, condiciona as políticas de atendimento, bem como até onde vai o combate das carências humanas. Pelo visto, ler, escrever, contar e manusear objetos tecnológicos, sobretudo no campo da informática, com objetivos claros de tornar os pobres em trabalhadores produtivos, representa a dinâmica do capital do presente. Sob este prisma, a cidadania em geral, e em particular, a cidadania quilombola, benevolência da emancipação política, facultada mediante a escolarização, não é ainda o “espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade autenticamente humana” (idem, p. 121), como também os quilombolas. “No caso do Estado, segundo Marx, não se trata de

encontrar uma forma nova para o Estado, mas de uma sociedade sem Estado” (IASI, 2007, p. 57).

A figura do Estado tem preenchido quase todos os espaços da existência humana nesta primeira década do século XXI e da população afro desde os tempos da escravidão, época em que a ação estatal colaborou expressivamente na opressão de negros e de negras. Chegada a abolição, em 1888, mais uma vez o ente estatal decide pelo fim da escravidão, no entanto, sem contribuir com a inserção do ex-escravo na sociedade da época. Assim, um “exército industrial de reserva” foi refugado e imigrantes europeus assumiram os trabalhos outrora específicos de escravos.

Decorridos mais de cem anos da abolição, os afro-brasileiros aquilombados têm à frente a figura do ente estatal, que sob a roupagem do diálogo, busca implementar as “políticas reparadoras”, com base no arcabouço jurídico nacional, açambarcando para si as bandeiras de luta dos aquilombados e, contraditoriamente, efetivando manejos prejudiciais aos mesmos quilombolas, como se vê da discussão em torno da constitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003. O Estado tem priorizado a política de consenso, interagido com os aquilombados, inclusive identificando problemas, conduzindo reivindicações entre instâncias de poder, porém tudo se dá dentro da lógica estatal, em que a prestação material vai sendo adiada *ad infinitum*, enquanto a miséria se acentua e os oprimidos, vencidos pelo cansaço e pela desilusão de tantas idas e vindas, terminam de certa forma aquiescendo.

Sem embargo, como estamos sob as premissas do Estado democrático de direito, os direitos dos aquilombados são regidos por leis, de perfil constitucional. Porém, o portador desses direitos, a fim de vê-los convertidos materialmente, engendrará renhida luta contra o próprio Estado, agente fazedor das leis. Essa profunda contradição tem seus contornos na emancipação política, evidenciando, como já dissemos, seus limites ao pretender tornar-se melhor e o mais adequado patamar de sociabilidade humana.

3.3 Construindo a emancipação humana na perspectiva marxiana

Traçados os aspectos básicos formadores da emancipação política, com relevância para a cidadania e a democracia, voltamo-nos à emancipação humana, centro nevrálgico deste trabalho, pois delimitamos como problema de investigação a coleta de dados sobre a existência ou não de

atividades educativas realizadas por professores/as de comunidades quilombolas embasadas na categoria marxiana da emancipação humana.

Como foi dito, a emancipação política promana de ação estatal, por isso se coaduna com o sistema capitalista, daí os seus limites para, de fato, estabelecer uma sociabilidade plenamente humana. Apesar dessas limitações, a emancipação política é muitíssimo importante, porque visa atenuar paliativamente as carências da população em geral, e em especial dos aquilombados, haja vista estarem ainda à mercê de profundas desigualdades sociais.

Se a emancipação política é útil e importante, não é ainda o ápice de sociabilidade a que devemos almejar, simplesmente porque conserva o capital com todos os seus corolários: propriedade privada, extração da mais-valia, estado burguês e relações sociais sob bases mercadológicas.

No mais, no modo capitalista de produção, o princípio da liberdade se sobrepõe ao princípio da igualdade e adquire forma e concreção por meio das relações mercadológicas, em que certos indivíduos são livres para vender ou disponibilizar a sua força de trabalho a outros indivíduos. Esta relação de compra e venda é fundamentalmente ensejadora de desigualdades, mas é feita sob o manto da liberdade – liberdade jurídico-político-formal. Por isso, no capitalismo a tão propalada liberdade não somente esconde as desigualdades sociais, como ainda tende a enunciá-las como naturais, peculiares ao convívio humano social.

Tonet (2005a, p. 129), em radical oposição ao capitalismo, preceitua que “a teorização marxiana inscreve-se na tradição de preocupação com a construção de uma sociedade justa, fraterna, igual e livre”, que, segundo nos parece, é a sociabilidade pretendida pela emancipação humana, cuja efetividade se perfaz através do trabalho associado.

Ora, se no capitalismo a obtenção da liberdade se perfaz pela mediação do Estado, que dadas as circunstâncias históricas atuais se firma no maior gozo possível de direitos, ou seja, mediante a cidadania participativa, somente realizável numa sociedade democrática, a emancipação humana, *contrário sensu*, se consubstancia no “controle livre e consciente dos produtores sobre a produção” (idem, p. 135). A diferença fundamental entre ambos é que no capitalismo a liberdade se concede em detrimento da igualdade, pois se pode ser livre, pelo menos para vender a força de trabalho, mas não se poderá ser igual nem na produção, nem na distribuição, nem no consumo. No entanto, o princípio fundante da emancipação humana, que é

o trabalho livre associado, “se caracteriza por permanecer diretamente social do começo ao fim, isto é, na produção, na distribuição e no consumo” (idem, p.135).

Temos que a liberdade está conectada à produção, à distribuição e ao consumo. O capitalismo conserva a desigualdade, bastante visível nas relações de mercado. Numa sociedade superior, emancipada, onde de fato se dará a história humana, a liberdade e a igualdade coexistirão destituídas das contradições presentes na sociedade do capital, ou seja, numa sociabilidade verdadeiramente emancipada a obtenção da liberdade não ensejará a privação da igualdade e vice-versa.

A liberdade neste terreno, só pode consistir em que o homem social, os produtores associados, regulem racionalmente este intercâmbio material com a natureza, coloquem-no sob o seu controle comum em vez de deixar-se dominar por ele como um poder cego e o realizem com o menor dispêndio possível de forças e nas condições mais adequadas e mais dignas de sua natureza humana. (MARX, apud TONET, 2005a, p. 142).

A emancipação humana, modo superior de sociabilidade, que tem sua gênese no trabalho associado, tem na educação uma forma especial de mediação. Por isso, com essa pesquisa, buscamos visualizar atividades educativas de professores e de professoras de alunos quilombolas forjadas na referida categoria marxiana, pois estamos convencidos de que as variadas formas de opressão – racismo, discriminação, carências – que se abatem contra os aquilombados só serão de fato eliminadas com a derrocada do capitalismo. Ou seja, a superação do capitalismo fará com que o reino da liberdade alcance a todos os indivíduos atualmente fadados a permanecer, enquanto perdurarem as relações de mercado, sob o signo do reino da necessidade. Não negamos jamais a imensa importância das lutas por melhorias sociais no interior dessas comunidades desde as lutas por demarcação de suas terras, historicamente invadidas pelo latifúndio, como por melhorias na área de saúde, moradia, abastecimento de água, trabalho, lazer e educação nos moldes da educação escolar com qualidade. Esses direitos, em princípio comuns a todos os brasileiros, são por norma constitucional e infraconstitucional específicos dos aquilombados.

Assim, embora não seja fácil, é possível vincular as lutas por direitos, ou seja, por emancipação política, à pretensão para a construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada, sob os auspícios do trabalho associado. É neste âmbito que as atividades educativas voltadas para a emancipação humana na perspectiva marxiana se tornam de muitíssima importância, pois, na verdade, contribuem decisivamente para a construção de uma sociedade emancipada. No mais, para que ocorra a objetivação da emancipação humana, é necessário

“ênfatizar o caráter determinante que o trabalho associado deve assumir desde o início” (idem, p. 146).

O trabalho associado significa que a produção e a distribuição de bens de uso ficam por conta dos trabalhadores produtores, pois “trata-se de um salto que levará a construir uma forma de sociabilidade que permitirá aos homens serem efetivamente senhores do seu destino” (idem, p. 155).

Esta realidade não é resultado inexorável do processo histórico, pelo contrário, os homens, atuais vítimas do sistema capitalista, podem se rebelar revolucionariamente no sentido de ultrapassar a forma social presente, em que prepondera a compra e venda da força de trabalho, para juntos implementarem o estágio de liberdade para todos.

Engels nos esclarece sobre este elevado momento em que os produtores se apoderam dos meios de produção e fazem valer uma sociedade emancipada.

Ao apoderar-se socialmente dos meios de produção, cessa a produção de mercadorias e, com ela, o domínio do produto sobre o produtor. A anarquia no seio da produção social é substituída por uma organização consciente e sistemática. A luta individual pela existência termina. Só então o homem sai, em certo sentido, definitivamente, do reino animal e abandona as condições animais de vida por condições verdadeiramente humanas. O conjunto das condições de vida que rodeiam o homem, e até o dominavam, passam, por fim, a estar sob o domínio e orientação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser os donos verdadeiros da natureza, em virtude de serem os amos de sua própria organização social. As leis de sua própria ação social que, até aqui, lhe eram exteriores, estranhas e o dominavam como leis naturais, são desde então aplicadas e dominadas pelo homem com plena competência. A própria associação dos homens, que até agora lhes era estranha, concedida pela natureza e pela história, converte-se em ato livre e próprio. As forças objetivas e estranhas, que até então dominavam a história, passam ao domínio dos homens. A partir deste momento os homens farão a sua história plenamente conscientes; a partir deste momento as causas sociais postas por eles em ação produzirão, sobretudo e em medida cada vez maior, os efeitos desejados. A humanidade saltará do reino da necessidade para o reino da liberdade. (ENGELS, apud TONET, 2005a, p. 169).

A emancipação humana não é o resultado inexorável do desenrolar histórico. Ou seja, a humanidade não caminha para a emancipação no sentido marxiano. Ao contrário, esse processo histórico deve ser costurado, emendado e remendado continuamente pelos indivíduos ainda no seio do sistema capitalista. Mas esse processo “exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana” (IASI, 2007, p. 69).

Por isso, podemos afirmar que a possibilidade de emancipação humana, de restituir o mundo e as relações humanas aos seres humanos, passa pela superação das mediações criadas por esses mesmos seres em sua ação sobre o mundo. Passa pela superação da mercadoria, do capital e do Estado. (IASI, 2007, p. 73).

Parece problemático o fato de se ter uma sociabilidade sem a presença do Estado, sobretudo quando o que se tem de “emancipação” é por ele coordenado. Há ainda a infeliz impressão de que o Estado atual veio para ficar. Entretanto, a supressão do Estado pela ação consciente do trabalho associado é uma exigência fundamental para tornar a humanidade realmente livre, pois o Estado, por mais democrático que seja, é essencialmente o braço armado da burguesia contra o trabalhador.

Daí a imagem famosa de Marx sobre o Estado se diluir de volta na sociedade. Por isso, é absurdo o moderno culto ao Estado. Não se trata, nesta perspectiva, de democratizar o Estado em nome da liberdade, pois essa ‘liberdade’ – melhor seria dizermos emancipação – só é verdadeiramente possível superando o Estado. Nas palavras de Marx: ‘a liberdade consiste em converter o Estado de órgão que está por cima da sociedade num órgão completamente subordinado a ela. (idem, p. 74).

Na esteira da interpretação do pensamento marxiano feita por Ivo Tonet, uma sociedade plenamente emancipada só será possível pela supressão do Estado, da propriedade privada e do capital (TONET, 2005a, p. 185). O mesmo autor diz ser de suma importância a supressão também da alienação (idem, p. 178). Paulo Tumolo, em palestra no III Encontro Norte, Nordeste, Trabalho, Educação e Emancipação Humana, realizado em Maceió nos dias 19 a 23 de setembro de 2011, disse que o Estado não morre de morte morrida, mas de morte matada. Assim, o Estado não morre por si só, não fenece por si só; ao contrário, o processo revolucionário de construção da emancipação humana ensejará o fenecimento do Estado.

Só a título de esclarecimento: Tonet e Iasi sugerem a supressão do Estado e do capital, mas diferem quanto à supressão do terceiro elemento, que para Tonet se trata da supressão da propriedade privada, e para Iasi, da supressão da mercadoria. Essa problemática sutil, resultante de percepções distintas, não reduz em nada a grande importância dos dois autores no esclarecimento da categoria marxiana da emancipação humana.

Atualmente o Estado tem tomado a dianteira na solução dos problemas sociais em geral e dos quilombolas em particular. Se por muito tempo foi gestor da repressão aos afro-brasileiros (vide a primeira seção ou tópico deste estudo), aos poucos tem se convertido em parceiro de lutas, inclusive com prerrogativas de coordenar os movimentos afroquilombados. Para Marx, porém, o Estado não conseguirá humanizar a humanidade, apesar das grandes tentativas até agora feitas, pois entraria em contradição consigo mesmo.

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder. Mais ainda: frente a conseqüências que brotam da natureza antissocial dessa vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca de diferentes esferas civis, frente a essas conseqüências, a impotência é a lei natural da administração. Com efeito, essa dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apóia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo. A existência do Estado e da escravidão são inseparáveis. (MARX, 2010, p. 60).

Confirmada a tese de Marx sobre o Estado, mesmo aquele que tem por rótulo a democracia¹³ e a cidadania, ter-se-á a ingerência do capital na sociabilidade humana, fato que dificulta qualquer humanização. Assim, “pensar a democracia como espaço onde se podem resolver os problemas fundamentais da sociedade é esquecer as suas limitações essenciais, é atribuir-lhe um poder que ela não tem” (TONET, 2004, p. 35).

Está justificada, então, a necessidade de supressão do Estado e das demais categorias para, enfim, a humanidade adentrar no patamar da emancipação humana na perspectiva marxiana, que terá seus problemas, suas dificuldades, pois “uma sociedade fraternal não deixará de enfrentar problemas, nem de ter necessidade de tomar decisões, mas poderá fazer isto fundada na solidariedade e não na oposição baseada em classes sociais” (idem, p. 95). De qualquer modo, “lutar pelo socialismo, portanto, não é lutar por substituir cadeias de ferro por cadeias de ouro, mas para eliminar todas as cadeias” (idem, p. 96). Portanto, “o que realmente deve ser buscado é a emancipação humana [...] uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres” (TONET, 2005b, p. 140). Desse modo, lutar para eliminar todas as cadeias parece ser o propósito das atividades educativas emancipadoras.

Feitas estas considerações, situaremos no próximo tópico os dados colhidos durante a pesquisa, e descreveremos se as atividades educativas de professores/as que lecionam a alunos quilombolas se situam no âmbito da emancipação política ou da emancipação humana.

¹³Na obra “Democracia ou Liberdade?” Ivo Tonet comenta o processo evolutivo da democracia e apresenta seus equívocos quanto ao processo de emancipação da classe trabalhadora.

4 A EDUCAÇÃO FORMAL DOS AFROAQUILOMBADOS ALAGOANOS: EMANCIPAÇÃO HUMANA OU EMANCIPAÇÃO POLÍTICA?

Analizamos, neste tópico os dados obtidos com a pesquisa, os quais, por sua vez, mantêm perfeita sintonia com as informações do tópico anterior, que descreveu as categorias da emancipação política e da emancipação humana e responde, ao mesmo tempo, ao problema que fundamentou e orientou esta investigação, qual seja se há professores ou professoras que desempenham atividades educativas focadas na categoria marxiana da emancipação humana nas escolas que atendem alunos quilombolas. E para dar maior sentido a este tópico, situamos, inicialmente, quais comunidades foram pesquisadas, bem como o procedimento de certificação, visualizando as comunidades alagoanas certificadas e, em seguida, procedemos ao recorte para tratar do perfil dos professores e das professoras das dez comunidades selecionadas, comentando as atividades educativas nelas realizadas.

4.1 A certificação das comunidades quilombolas alagoanas

O procedimento de certificação tem início com a autodefinição da comunidade, que em assembleia, se assume como remanescente de quilombo, conforme normatizado no Decreto nº 4.887/2003, em parte modificado pela Instrução Normativa nº 57/2009, emitida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que no parágrafo único, do artigo 6º diz: “a auto-definição será atestada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) mediante Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos”. Esse procedimento inicial servirá, inclusive, para demandar junto ao próprio Incra a demarcação das terras quilombolas, que segundo informações disponibilizadas no *site* do referido Instituto, Alagoas nunca teve, até o presente, uma área quilombola demarcada. Por ora, temos quatro processos administrativos em andamento, envolvendo as comunidades Tabacaria, em Palmeira dos Índios, Muquém, em União dos Palmares, Guaxinim, em Cacimbinhas, e Abobreiras, no município de Teotônio Vilela. É com a certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) que as comunidades quilombolas adquirem visibilidade no cenário nacional, sendo, por isso, amparadas por leis e beneficiadas por uma grande quantidade de projetos. Para além do direito à cesta quilombola, composta de alimentos básicos como feijão, farinha, arroz, macarrão, óleo, leite, sardinhas, farinha de milho, café, etc., doada pelo governo federal, há ainda grande diversidade de projetos, concentrados no Programa Brasil Quilombola (PBQ) do governo federal, que abarca também o complexo educacional.

Segundo o Instituto de Terras de Alagoas (Iteral), no nosso Estado há 64 comunidades quilombolas certificadas pela FCP e uma em processo de certificação (Cf. Anexo A). Trata-se da comunidade Lajeiro Bonito, situada no município de Senador Rui Palmeira. Dessas 64, selecionamos dez, sobretudo porque estão próximas entre si, e nas quais mantínhamos visitação periódica, participando de alguns eventos e lutas. Assim, pudemos mais facilmente dialogar com professores e professoras do ensino fundamental dessas comunidades e daquelas receptoras de alunos quilombolas sem nenhum transtorno. São elas: Fil s, em Santana do Mundaú, Muquém, em União dos Palmares, Quilombo, em Santa Luzia do Norte, Mamelucos e Poços do Lunga, no município de Taquarana, Pau D'Arco e Carrasco, em Arapiraca, Tabacaria, em Palmeira dos  ndios, Guaxinim, em Cacimbinhas, e Caj  dos Negros, no município de Batalha. Com exce o da comunidade Quilombo e Guaxinim, as demais estão situadas na zona rural dos seus respectivos municípios.

No plano de lutas, Tabacaria tem buscado demarcar seu território, de acordo com o artigo 68 do Ato das Disposi es Constitucionais Transitórias (ADCT) e Caj  dos Negros adquiriu uma área onde foram assentadas algumas famílias. Guaxinim tem travado discussões internas com vistas a dar encaminhamento ao processo de demarca o. Muquém, semidestr ida pelas enchentes do rio Mundaú, está sendo reconstr ida numa área mais alta, a fim de se preservar de futuros transtornos.

O Programa Brasil Quilombola (PBQ) concentra diversas rubricas dos ministérios federais voltados   popula o dos quilombos. No entanto, o Estado de Alagoas ainda tateia sem firmar uma política minimizadora das profundas desigualdades sociais que se abatem sobre as comunidades remanescentes de quilombo. Com vistas a uma possível atua o eficaz no futuro, a Secretaria de Estado da Mulher, da Cidadania e dos Direitos Humanos fez, recentemente, um levantamento das condi es sociais e humanas dessas comunidades e constatou o óbvio: profundas carências no campo da alimenta o, saúde, moradia, emprego, e a falta de um projeto educacional que se estenda para além do ensino fundamental. Dispondo desses dados, provavelmente o governo alagoano barganhar  vultosas verbas junto aos órgãos federais, mas como   praxe acontecer, as solu es podem ser adiadas por causa de nebulosos extravios, mantendo, desse modo, comunidades inteiras sob o signo da miséria. Sem embargo, a democracia e a tão falada cidadania quilombola ficam restritas ao âmbito dos discursos e ao direito de votar e ser votado. No tocante   educa o, as escolas quilombolas quase não se diferenciam das demais existentes no nosso Estado. A certifica o não trouxe para essas

comunidades as vantagens sugeridas pela III Conferência de Durban, 2001, a não ser a realização do I Seminário Nacional de Educação Quilombola, em 2010, cujo objetivo fundamental foi preparar o campo para a elaboração do Plano Nacional de Educação Quilombola (PNEQ), fato que determinou a ocorrência de três audiências públicas, a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília.

Dentre todas as comunidades pesquisadas somente Filús não tem prédio escolar. A professora do ensino fundamental improvisa suas aulas numa casa residencial, atendendo crianças do pré ao quinto ano. Os demais alunos estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor Clóvis Duarte de Barros, em Santana do Mundaú. Visitamos ambas as escolas, sendo os professores/as desta última sujeitos de nossa pesquisa.

A comunidade de Muquém tem uma escola, denominada Pedro Pereira da Silva, semidestruída pela enchente do rio Mundaú. Nela funcionavam as turmas de 2º e 3º anos. Após a enchente, essas turmas foram alocadas na escola Zumbi dos Palmares, da comunidade Sementeira, onde se estuda até ao 7º ano do ensino fundamental. Os alunos do 8º e do 9º anos estão distribuídos na Escola Municipal Mário Gomes de Barros e na Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte Barros, em União dos Palmares, centro de convergência e referencial das lutas da população afro-brasileira, onde se ensina na rede escolar municipal a disciplina Cultura Palmarina, sem incluir a história da comunidade Muquém.

O Quilombo, em Santa Luzia do Norte, tem também a sua escola. Trata-se da Escola Municipal D. Pedro I, onde se cursa até o 5º ano. Os demais anos do ensino fundamental são cursados nas escolas Santa Luzia de Siracusa e Manoel de Barros Feitosa, localizadas no centro da cidade.

Em Guaxinim, na cidade de Cacimbinhas, a Escola Municipal João Oliveira dos Reis, situada na comunidade, atende os alunos do 1º ao 5º ano. Os demais estão distribuídos pelas escolas Liceu Cacimbinhense e Escola Estadual Muniz Falcão.

A comunidade Mamelucos, com a Escola Municipal Menino Jesus de Praga, leciona apenas a educação infantil. Já em Poços do Lunga funciona a Escola Municipal de Educação Básica Tenente Tenório, com turmas de 3º e 4º anos. Os demais alunos das referidas comunidades estudam na Escola Municipal Edgar Tenório de Lima, localizada na comunidade

Lagoa Grande, onde a dedicação da direção e dos professores/as é contagiante. O ensino médio é feito na cidade sede do município.

A Escola Municipal Prof. Luiz Alberto de Melo, localizada na comunidade Pau D'Arco, no município de Arapiraca, é a única das escolas pesquisadas a abrigar o ensino fundamental completo e cuja direção é comprometida com as causas quilombolas, pois a diretora é também líder comunitária e vem desenvolvendo juntamente com os professores/as louvável projeto de combate ao racismo e à discriminação, podendo, desse modo, constituir um referencial de educação quilombola para todo o Estado.

Carrasco, também em Arapiraca, abriga a Escola Manoel João da Silva, de tempo integral, com instalações e salas muito confortáveis. É uma escola belíssima, onde são realizadas diversas atividades extraclasses, como jogos, prática de esporte e cultivo de hortaliças. Funciona até o 5º ano do ensino fundamental. Os demais anos são cursados na comunidade vizinha de Maçaranduba, na escola Manoel Rodrigues da Silva.

A comunidade quilombola Tabacaria, em Palmeira dos Índios, tem também a sua escola, denominada Escola Estadual José Correia de Barros, cedida ao município para funcionar uma creche e o pré-escolar. Os alunos do ensino fundamental estudam na Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica, na comunidade Bonifácio.

Por último, na comunidade Cajá dos Negros, localizada no município de Batalha, sertão alagoano, há a Escola Municipal José Pedro Leite da Silva, que leciona até o 4º ano. Os demais anos do ensino fundamental são cursados na sede do município, nas seguintes escolas: Antonio Rodrigues de Melo, Escola Estadual Adalberto Marroquim, Escola Estadual Maria de Lourdes Santos da Silva e o Colégio Cenecista Nossa Senhora da Penha. A pesquisa nesta cidade se tornou uma verdadeira maratona, devido, sobretudo, ao grande número de escolas a serem visitadas e à dificuldade em localizar os professores, fato que demandou várias visitas.

Assim, foram visitadas 23 escolas que recebem alunos afro-quilombolas e a casa residencial, em Filús, que funciona como escola, as quais são municiadas com textos didáticos sobre a questão étnica e racial, pois a Secadi tem disponibilizado muitos livros para as escolas quilombolas e para aquelas recepcionadoras de alunos quilombolas, os quais se voltam para o combate ao racismo e à discriminação racial, temática desenvolvida na III Conferência de Durban, como já foi dito, e tido como fundamental para erradicar as desigualdades sociais.

Apesar desse grandioso volume de livros, também disponibilizados via *internet*, continua vigorando, de certa forma, a problemática raça, de há muito relegada pela ciência.

Foi aplicado, inicialmente, um questionário com os professores e professoras (Cf. Apêndice A). Costumeiramente nos encontrávamos durante o intervalo, ocasião utilizada para lanchar, descansar um pouco, trocar ideias e brincadeiras com os colegas. Neste clima cordial, o questionário sempre foi tomado a sério e com ar respeitoso. Decidimos que quem afirmasse conhecer a categoria marxiana da emancipação humana seria selecionado para a realização das entrevistas. Estas, por sua vez, foram também realizadas sob a forma de perguntas, mas com uma diferença fundamental, pois todas as questões foram respondidas a partir de um diálogo com os professores/as, sendo, por isso, as perguntas constantes do plano de entrevista (Cf. Apêndice B) apenas um roteiro, que durante a sua realização foi amplamente discutido, revisado e criticado pelos entrevistados. Desse modo, as entrevistas, apesar de feitas com um número bem menor de professores e professoras do que o daqueles que responderam ao questionário, demandaram bastante tempo, consumindo muitas idas e vindas. Para tanto, fizemos algumas arrumações de tempo e local, para melhor realizá-las. Em muitos casos, o entrevistado deixou os alunos com outra pessoa e nos veio atender.

4.2 O perfil dos professores e das professoras dessas comunidades

O perfil dos professores/as tanto das escolas quilombolas como daquelas que recebem alunos quilombolas foi clarificado mediante o questionário, destacando a problemática da cor, o envolvimento com os movimentos sociais e as lutas dos aquilombados. Trouxe-nos também preciosas informações sobre a importância do marxismo para a compreensão da realidade, bem como sobre a emancipação política e a emancipação humana. Viu-se também que a Lei nº 10.639/2003 (modificada com acréscimo pela Lei nº 11.645/2008) ainda não vem sendo posta em prática, devido, em primeiro lugar, a que os professores e as professoras não obtiveram o conhecimento necessário para trabalhar os conteúdos sugeridos na referida lei, e ainda porque há o costume de se trabalhar as questões que envolvem práticas racistas e discriminatórias em momentos específicos, como 13 de maio, 20 de novembro e outras datas importantes do calendário nacional, ou então durante a festa da própria comunidade, momento importante da escolha da pérola negra e do diamante negro¹⁴. Há algumas escolas que vêm desenvolvendo

¹⁴Anualmente as comunidades quilombolas se movimentam festivamente para a escolha da mais bela garota da comunidade, ou seja, da pérola negra. Concomitantemente, escolhe-se o mais belo rapaz, isto é, o diamante negro. Ambos permanecerão com esses títulos até o ano seguinte, quando serão substituídos por outros concorrentes. Este

projetos de combate ao racismo e à discriminação, estando desse modo em sintonia com as decisões da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação, ocorrida em Durban, em 2001, e com as decisões do I Seminário Nacional sobre Educação Quilombola, ocorrido em 2010, os quais, conforme já foi suficientemente enfatizado, informam ser a educação o instrumento adequado para reduzir as desigualdades sociais e ampliar a cidadania entre os afro-aquilombados.

Foram visitadas nove escolas situadas nas comunidades quilombolas, quatro situadas em comunidades vizinhas e dez na sede dos respectivos municípios, num total de 23, em que funciona o ensino fundamental, assemelhado à proposta de educação básica do Banco Mundial. Visitamos também a comunidade Filús, até então sem prédio escolar, como já dissemos.

Cento e cinquenta e dois (152) é o número de professores e professoras que responderam ao questionário, primeira fase da nossa pesquisa. Analisando as respostas, percebe-se o perfil da maioria deles, seu comprometimento político com a causa quilombola, os esforços em torno do combate ao racismo e a discriminação, como ainda o descaso com questões importantes, como o território quilombola e alguns outros aspectos também de suma importância, a exemplo da cultura local, que por ser “feia” ainda não foi devidamente aproveitada em aula, apesar de grande parte dos textos distribuídos nas escolas de todo o Brasil ressaltarem a importância da identidade quilombola, consubstanciada em práticas culturais, as quais servem também para reduzir as desigualdades sociais, segundo ensinamento do Banco Mundial, da ONU e da Fundação Cultural Palmares.

Os equívocos sobre a emancipação humana, quase sempre confundida com a emancipação política, foram dirimidos, em parte, por ocasião da realização das entrevistas.

No geral, os dados obtidos com o questionário podem ser distribuídos do seguinte modo: contactamos com 109 professoras e 43 professores. Quanto ao quesito cor, 58 se disseram brancos, 3 indígenas, 10 amarelos, 13 negros e 67 morenos. Neste quesito não seguimos a regulação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); deixamos fluir a “ideia” do moreno, pois é nela que se esconde grande número de afro-brasileiros descompromissados com a sua negritude. Curiosamente, o número de negros é baixo, talvez pelo fato de que se assumir

momento é muito importante, porque tem como objetivo valorizar a cor negra, apresentar a sua beleza e criticar acerbamente práticas discriminatórias.

como negro exija uma tomada de consciência. Assim, tivemos situações curiosas, como a de alguém, certamente negro, mas que optou por moreno.

De qualquer modo, somados os números de negros e morenos, temos a maioria de professores e de professoras de cor preta, se comparada com o percentual de brancos. Entretanto, esse grande percentual não é indicativo de que esses professores/as são quilombolas ou que estejam comprometidos, de fato, com a problemática dos afro-descendentes em geral.

Perguntados se acompanham as lutas das comunidades quilombolas e se aplicam os conteúdos indicados pela Lei nº 10.639/2003 (modificada com acréscimo pela Lei nº 10.645/2008), 87 professores/as responderam sim, 59 responderam não e seis deixaram o quesito sem resposta. Vê-se, desse modo, que apesar desse grande percentual, ainda se desconhece, ou conhecendo não se trabalha com temáticas sobre a história da África e dos africanos, a cultura negra e as lutas da população negra brasileira. Sem embargo, a concepção de cidadania quilombola, concedida pelo Estado e realizável através da educação, é por si só insuficiente, pois esconde profundas desigualdades sociais, não poucas vezes visíveis na falta de trabalho na idade adulta e de outras possíveis melhorias comunitárias. Perdura o princípio da liberdade, sem, contudo, se fazer presente o princípio da igualdade. Fato confirmador da limitação da emancipação política quanto à concessão da emancipação da humanidade, especialmente porque se coaduna com as categorias do sistema capitalista na sua fase neoliberal, em que prevalecem as relações mercadológicas sob o ditame do Banco Mundial.

A sétima pergunta vem em sintonia com a questão anterior. Trata, pois, de atividades educativas de combate ao racismo, à discriminação racial, e tece “graciosos” elogios à democracia e à cidadania: 146 professores e professoras afirmaram realizar atividades educativas de combate ao racismo e à discriminação racial; quatro disseram não realizar atividades educativas dessa espécie e dois nada responderam. Tanto a questão como a positividade das respostas indicam a afinidade dos professores/as com os textos produzidos pela Secadi, prevalecendo o ideário de combate ao racismo e a discriminação racial, certamente fortalecido pela política das ações afirmativas, que com o afã de combater o racismo e à discriminação racial, incorre no risco de retomar a discussão sobre a questão das raças humanas, em voga em alguns países da Europa¹⁵ e nos Estados Unidos, fato devidamente comprovado pela publicação

¹⁵Ainda sobre a importante questão raças humanas em países europeus, veja-se “Capitalismo e Racismo”, de Alex Callinicos, publicado no site www.iesc.ufrj.br, a obra “A Invenção das Raças”, de Guido Barbuji, São Paulo,

do livro “The Bell Curve, intelligence and class structure in american life”, de Charles Murray (1943) e de Richard J. Herrnstein (1930-1994), tornado *best seller* em 1994. Santomé (2003, p. 175), ao comentar o texto de Murray e Herrnstein, diz: “os autores também afirmam que o quociente intelectual da população negra é, em média, 15 pontos inferior a branca”. Assim, perdurando a ideia de raça e na outra ponta a discriminação racial, subtende-se a existência natural da inferioridade dos afrodescendentes negros. Noutra passagem ao comentar a obra *The Bell Curve*, Santomé trás as seguintes informações:

A primeira das quatro partes em que o livro está estruturado tem um título significativo, ‘A emergência de uma elite cognitiva’, em que diagnosticam que as pessoas eram classificadas conforme a classe social à qual pertenciam, mas agora podemos prever que ‘o mundo do século XXI será caracterizado pelas habilidades cognitivas, que serão a força divisória decisiva. (SANTOMÉ, 2003, p. 174).

Pelo que vem se delineando até aqui, a educação serve para combater as desigualdades raciais, ou seja, a discriminação racial, geradora das desigualdades sociais, contudo, há que se falar de uma desigualdade natural, pois a população afro se distancia da branca em quinze pontos percentuais de inferioridade, segundo o livro anteriormente citado. Esse argumento não somente escamoteia as reais causas das desigualdades sociais, como ainda dificulta a sua superação, justamente porque restringe as possibilidades de se organizar uma massa revolucionária, como sugeriu Karl Marx. Parece, enfim, que as proposições restabelecedoras da chamada “raças humanas” advêm do Atlântico norte, intercaladas com o multiculturalismo e até com as ações afirmativas, como se apercebe da leitura da obra “Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racial”, de Demétrio Magnoli.

A oitava questão introduz, ainda que levemente, os envolvidos no assunto específico da nossa pesquisa. Pergunta se os envolvidos conhecem Marx, e as respostas ficaram assim: 75 professores/as afirmam conhecê-lo, 29 disseram não e 46 informaram já tê-lo estudado. Com esta questão não queremos informações sobre a vida e a obra de Marx; apenas ela é o indicativo das questões que virão, pois é a partir do contato com os textos de Marx e de marxistas que se podem realizar atividades educativas numa perspectiva revolucionária, capazes de desestabilizar a hegemonia do capital sobre o trabalho. Por isso, a oitava questão está sintonizada com as questões seguintes, sobretudo com a nona, que interroga: você já desenvolveu atividades educativas baseando-se em algum ensinamento de Marx? 52 professores/as responderam

afirmativamente, 92 disseram nunca ter realizado atividades educativas sob enfoque marxiano e oito deixaram o quesito sem resposta.

A décima questão deveria ser respondida apenas pelos 52 professores da questão anterior, no entanto, isso não aconteceu, pois as respostas ficaram assim: 52 professores/as responderam nutrir simpatia por Marx, 87 afirmaram ser adeptos de suas teorias e 13 optaram pela ideia de que o marxismo ajuda a melhor compreender o mundo capitalista em que vivemos. Esse imbróglio revela a insegurança que pairava sobre as cabeças dos envolvidos, porque muitos deles, mesmo sem desenvolver atividades educativas focadas em Marx, afirmaram categoricamente a sua importância, inclusive com o avantajado número de 87 professores/as terem afirmado ser adeptos de suas teorias.

Na sequência, após introduzir os professores/as no ideário marxiano, deparamo-nos com a pergunta de número 11, cujo objetivo é saber se eles conhecem a categoria marxiana da emancipação humana. Das 152 respostas, 61 professores/as responderam sim, 80 disseram não e 11 deixaram o quesito sem resposta.

As entrevistas foram planejadas para ser realizadas com os 61 que afirmaram conhecer a referida categoria marxiana. No mais, esta questão foi incisiva a ponto de criar certa polêmica entre os envolvidos, pois achavam que a luta por cidadania, democracia, e pode-se acrescentar, pelos direitos humanos, fosse, de fato, lutar por emancipação humana na perspectiva marxiana. Em muitos casos, como veremos ao analisar as entrevistas, além da confusão entre emancipação política e emancipação humana, ficou claro, inclusive, que a emancipação humana seria a composição de todas as lutas que o povo promove em busca de direitos, até de direitos pontuais, como aumento de salário, melhoria no serviço de transporte de passageiros, água potável/encanada e assemelhados. Diga-se também que pelo fato de ser emancipação do tipo humana, nesta palavra foi incluído tudo aquilo que melhora a vida humana, que estabeleça dignidade humana, sem, contudo, questionar a predominância do capital sobre o trabalho, e menos ainda vislumbrar a forma socialista de sociedade proposta por Marx, onde, de fato, se terá a plena humanização do homem. A emancipação humana, portanto, seria a culminância da luta por melhorias, cujo sentido está posto na concepção que visa diminuir a pobreza, combater as desigualdades sociais, mas conservando a sociabilidade capitalista.

Não descartamos, sob hipótese nenhuma, a imensa importância das lutas e conquistas pontuais. No entanto, elas adquirem real significado quando se constituem em indicativo de uma sociabilidade com predominância do trabalho associado.

Vejamos no quadro a seguinte a formação acadêmica dos professores/as pesquisados.

Formação Acadêmica	Número de Professores/as.
Especialistas	20
Curso Superior	24
Pedagogia	30
Matemática	07
Letras	20
Geografia	11
Educação Física	01
Magistério	12
Química	02
História	07
Nível Médio	04
Biologia	08
Normal Superior	03
Serviço Social	01
Teologia	01
Mestrando em Letras	01
Total	152

Evidenciou-se também, através da pesquisa, que os alunos quilombolas frequentam escola quilombola e escola localizada em comunidade próxima. Ambas têm dificuldades de realizar atividades educativas com os conteúdos indicados na Lei nº 10.639/2003 (modificada com acréscimo pela Lei nº 11.645/2008), a qual privilegia a história da África e dos africanos, as lutas da população negra por emancipação e a cultura afro-brasileira. No entanto, não se pode negar a existência e a importância de algumas ações diferenciadas e pontuais, como já deixamos claro em passagem anterior, as quais certamente “não visam romper com os conhecimentos

escolares” comuns do Plano Nacional de Educação (PNE), mas privilegiar fatores do cotidiano da comunidade, como a territorialidade, a ancestralidade, a oralidade, a religiosidade e outros mais, e traduzi-los em conteúdos escolares. No mais, ao se elaborar o currículo ou o projeto político-pedagógico de qualquer escola brasileira, inclusive no nível superior, exige-se, conforme a legislação educacional nacional, a introdução naqueles dois instrumentos conteúdos de história da África e dos africanos, da cultura afro-brasileira, das lutas da população afro, e naqueles municípios onde há comunidade quilombola, que se ensine a história e a cultura da comunidade, a fim de combater toda e qualquer prática racista ou discriminatória.

De acordo com as respostas dadas à questão 11 do questionário, 61 professores/as seriam entrevistados nesta segunda fase, pois afirmaram conhecer a categoria marxista da emancipação humana. Porém, revisando os números, percebemos que somente 50 professores/as informaram realizar atividades educativas baseadas em ensinamentos de Marx, os quais, de acordo com a questão de número dez, afirmaram nutrir simpatias por ele. Ora, esses fatos todos indicam a falta de clareza quanto à categoria marxiana da emancipação humana, como já comentamos em páginas anteriores, sem negar, porém, a grande amplitude do pensamento marxiano, especialmente no campo educacional, fato que sugere que o professor ou a professora pode realizar atividades educativas numa perspectiva marxiana, bem como tecer críticas ao sistema capitalista, a partir de leituras de textos marxistas, sem, contudo, vislumbrar a emancipação humana.

Postas as coisas desse modo, passaremos à análise das entrevistas, que estabelecem permanente contato com o questionário e do qual dependem, pondo em destaque a questão número 11, que interroga se há atividades educativas focadas na categoria marxiana da emancipação humana.

O número de professores/as por nós entrevistados foi de 50, onze a menos do previsto. Isto se explica pelo fato de muitos deles terem mudado de escola e alguns poucos não terem sido encontrados.

Elaboramos perguntas para as nossas entrevistas. Na primeira, queríamos saber do envolvimento dos professores/as com os movimentos sociais. Do total dos entrevistados, 33 disseram não participar de movimentos sociais, apenas um participa do Movimento dos Sem-Terra; dez do Movimento Quilombola e seis de Associação de Moradores. Esse quesito foi útil,

porque nos permitiu dialogar com os entrevistados, destacando sua inserção na comunidade através dos movimentos sociais e não apenas da sala da aula.

A segunda pergunta trouxe a expressão comunismo como sinônimo de emancipação humana. E as respostas ficaram assim: 32 entrevistados afirmaram que o comunismo é uma maneira de se viver sem explorados e exploradores; oito disseram ser apenas uma utopia como na antiga União Soviética e dez não responderam.

Vale destacar algumas falas interessantes sobre o comunismo, que entendido como sinônimo de emancipação humana causou certa perplexidade em alguns dos entrevistados, certamente porque ainda permanece nos imaginários, mesmo no do professor, o vínculo do comunismo com o regime assombroso de Stalin. Entrevistado/a A disse que “para crescer, todos precisam ser emancipados, ter consciência crítica”. Quanto à emancipação humana, disse desconheci-la. Mas o entrevistado/a B disse “que entendia o comunismo como um pensamento que elevava as pessoas, ou seja, como ser superior, por exemplo, Hitler”, mas em seguida afirmou: “hoje entendo o comunismo como emancipação humana”. Um outro entrevistado/a C reportou-se ao regime militar, em que ser “comunista era ser mau, violento e o pessoal do Partido dos Trabalhadores (PT) era tido como comunista”.

Como já dissemos em páginas anteriores, a emancipação humana era percebida como o *locus* de obtenção de direitos, de cidadania e de participação ativa nos direitos humanos, enquanto o comunismo era identificado com algo mau ou com o modelo soviético, que, conforme alguns, “se fosse bom não teria desaparecido”. Essa depreciação é causada por diferentes fatores, como a desinformação, a mundialização do capitalismo após a queda do muro de Berlim, em 1989, resquícios dos equívocos implementados pelo regime militar, que denegriu o quanto pôde não somente o comunismo, mas qualquer tentativa de melhoria social, e ainda por causa de densa dose de alienação que subjaz nas consciências, dificultando transformações radicais no cenário econômico mundial.

Os envolvidos foram interrogados na terceira pergunta se há diferença entre emancipação humana e emancipação política: 37 professores/as responderam que sim, afirmando serem diferentes; cinco responderam que não e oito deixaram este quesito sem resposta.

A pergunta de número quatro quis saber se a emancipação política corresponde ao direito de votar e ser votado, bem como adquirir cidadania e usufruir dos direitos dispostos na

Constituição Federal de 1988.¹⁶ Quarenta e um (41) responderam que sim; seis disseram não e três não responderam. Através das respostas obtidas, compreendemos estar clara a categoria da emancipação política, seus valores e seu alcance e que as práticas educativas têm por objetivo alcançá-las como fim último.

Quanto à pergunta cinco, a maioria respondeu afirmativamente, isto é, que os aquilombados estão lutando por emancipação humana. Desse modo, 37 professores/as responderam sim, dez responderam não e três deixaram este quesito sem resposta. Mais uma vez a maioria confundiu emancipação humana com emancipação política, fato sempre presente nos momentos de diálogo com os entrevistados.

Na sexta pergunta procuramos saber se os aquilombados estão lutando por emancipação política: 30 responderam afirmativamente; 19 disseram não e apenas um deixou de responder.

A sétima pergunta completa a questão anterior e nela buscou-se saber se os aquilombados estão lutando para acabar com o capitalismo e implantar o comunismo, entendido este como sinônimo de emancipação humana. As respostas ficaram assim: 27 responderam afirmativamente; 19 não e quatro deixaram de responder.

Esclarecidas as categorias da emancipação humana e da emancipação política, propusemo-nos a analisar as atividades educativas dos professores/as envolvidos. Por isso, a questão número oito quis saber se os supracitados professores/as realizam atividades educativas voltadas para a emancipação humana ou para a emancipação política. As respostas obtidas ficaram assim: 17 afirmaram realizar atividades educativas voltadas para a emancipação política, 17 para emancipação humana e 16 deixaram este quesito sem resposta. Analisando a pergunta de número nove da entrevista, vê-se enfim que seis professores/as nada disseram sobre a realização de atividades educativas emancipadoras; nove mesclaram falas que denotam o comprometimento com a cidadania e os direitos humanos, bem como com o problema de falta de água, pois a proposta pedagógica da escola visa minimizar os problemas da comunidade; outros propuseram debates ou diálogos entre os alunos, a fim de construir uma sociedade “humanista”, nas palavras de um entrevistado. Todas essas práticas educativas são importantes, visto que depõem contra o

¹⁶Com esta pergunta não negamos as garantias constitucionais e legais comuns a todos os brasileiros. Apenas enfatizamos uma certa diferenciação introduzida através da Constituição Federal de 1988 (artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), como também pelo fato de o Estado brasileiro ter, desde 2003, incrementado a política de ações afirmativas em prol dos afro-brasileiros, e no bojo desta, para os afroaquilombados, como demonstrado no capítulo dois deste estudo.

sistema capitalista, sem, contudo, indicar outro horizonte, ou seja, sem indicar uma sociabilidade plenamente emancipada, como propõem Marx e Engels.

Por último, dois professores, um da comunidade Carrasco, em Arapiraca, e outro da comunidade Filús, em Santana do Mundaú, deixaram claro que realizam atividades educativas voltadas para a emancipação humana na perspectiva marxiana, porque somando as respostas ao questionário com a entrevista, evidenciou-se o domínio que ambos têm dos textos marxistas, a percepção revolucionária de educação, a crítica mordaz ao sistema capitalista e a proposta de superação dessa sociabilidade. Desse modo, a hipótese por nós levantada no projeto de pesquisa, segundo a qual não há atividades educativas emancipadoras entre os professores/as das comunidades quilombolas alagoanas, foi invalidada, tendo em vista a resposta afirmativa de dois professores.

Constatamos nesta pesquisa que as atividades educativas formais mantêm-se distanciadas das lutas da comunidade, sobretudo quanto à definição do território quilombola e à valorização da cultural local. Isto ocorre porque a maioria dos professores trabalha assoberbada de atividades, muitos deles percorrendo diferentes escolas, resultando numa carga horária excessiva. Entretanto, fica evidente a possibilidade de realização de atividades educativas revolucionárias no âmbito escolar, que bem podem desencadear como fermento na massa, a formação de alunos e de alunas que tomem a peito proceder revolucionariamente na comunidade, isto é, que somem às lutas por cidadania e por democracia o real desejo de superar o capitalismo por meio do trabalho livre associado.

Concluídas as análises referentes ao questionário e à entrevista, trataremos das atividades educativas realizadas nas escolas visitadas, procedendo criticamente ao ideário que norteia essas atividades.

4.3 Atividades educativas para a emancipação ou para quê?

Grosso modo, os professores/as visitados deixaram transparecer que a educação se presta para a melhoria social. Um dos entrevistados se expressou do seguinte modo: “não trabalho a categoria marxista, mas falo sobre a emancipação humana, pois para crescer todos precisam ser emancipados, ter consciência” (entrevistado/a D). O sentido de “crescer” é de melhorar socialmente, viver bem, ter as condições mínimas necessárias, como casa para morar, alimentação saudável, transporte e lazer. Noutra fala semelhante, a preocupação com o bem-estar

é evidente. Vejamos: “procuro trabalhar temas que propiciem a busca do entendimento quanto às questões voltadas para o bem-estar do ser humano, para mudanças tão necessárias” (Entrevistado/a E).

Os discursos anteriormente transcritos respaldam o ideário que tem na educação a força propulsora de melhoria social, pois, como diz Maceno (2011, p. 38), “a educação é uma das atividades que atuam sobre a subjetividade, visando influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas [...]”. Assim, pelas falas colhidas dos entrevistados, as atividades educativas, ao atingirem as subjetividades dos indivíduos, desencadearão neles o desejo de melhoria social, de superação dos antagonismos de classe. Como os professores/as entrevistados trabalham basicamente com jovens empobrecidos, nada mais natural que transmitam a esses jovens a compreensão/leitura que fazem do papel da educação no cenário social.

Mas como é sabido, a educação não tem, verdadeiramente, o papel de transformar revolucionariamente a sociedade, acarretando melhorias como moradia, saúde, alimentação aos envolvidos. Quase nunca “reproduz valores autênticos de uma comunidade emancipadamente humana, mas sim valores das classes que detêm o poder econômico-político em cada formação social concreta” (idem, p. 73). Em outra fala, uma entrevistada disse desconhecer Marx, mas que “ficou curiosa,” e disse também: “procuro trabalhar em sala de aula o senso crítico. Acredito que é o início para tais emancipações” (Entrevistada F). Percebemos nesta fala um quê de preocupação com a realidade e também com a possibilidade de emancipação, contudo não fica claro o modelo classista da nossa sociedade, o qual condiciona o desenrolar das atividades educativas.

A escola, numa sociedade de classes como a nossa, jamais será neutra. Tanto pode simplesmente reproduzir o discurso dominante, como se revoltar contra ele. Muitas atividades educativas, porém, marcadas pelo excesso de alunos em sala de aula, das condições precárias das escolas públicas e do comprometimento do professor/a com assuntos extraescolares, não conseguem sequer transmitir a bom termo os conteúdos curriculares. O pouco ensinado é pouco aprendido, e esse círculo vicioso inviabiliza a compreensão da realidade de maneira bem mais apurada. Some-se a isso o deslocamento da compreensão do mundo da vida da sua realidade concreta, isto é, a produção e a reprodução material da existência, para simples aspectos culturais, em que o conflito de classe é peremptoriamente negado. “Com efeito, a ambigüidade permite afirmar não ser a escola apenas mais uma peça no jogo da reprodução de idéias

dominantes de uma época, mas também o lócus onde se trava a luta de classes e idéias heréticas circulam” (CARVALHO, apud LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 111).

Outra fala nos chamou bastante atenção, porque o entrevistado passou a questionar a sua prática docente, provavelmente descontente com a sociabilidade presente e querendo descobrir se suas atividades educativas estavam, de fato, comprometidas com a transformação radical da sociabilidade capitalista. Leiamos a fala que cuidadosamente reproduzimos: “o questionário serviu como ferramenta para que eu refletisse um pouco mais a respeito do meu trabalho em sala de aula: será que estou, realmente, como pessoa e como educadora, ensinando a igualdade, em todos os seus sentidos, aos meus alunos?” (Entrevistada G). Este questionamento e tantos outros evidenciam certo inconformismo latente, por meio do qual se vê o professor, provavelmente desejoso de ser melhor, realizar suas atividades educativas de maneira a propiciar aos alunos condições adequadas de bem-estar social. A expressão: “igualdade em todos os sentidos” deixa entrever a possibilidade da igualdade social e econômica, bem como a igualdade decorrente do combate ao racismo e à discriminação.

A educação, enfim, deve guiar os afrodescendentes em geral, e os aquilombados em particular, para a emancipação no sentido mais radical do termo, ou seja, para a emancipação humana, que no sentido marxiano se expressa pela supressão do Estado, da propriedade privada e do capital. Sem embargo, a fim de que se possa dar efetividade a tal educação, o professor/a terá de assumir certa postura, perpassada pela leitura, assimilação e apropriação da teoria marxiana e aplicação do método materialista dialético na captura e explicação da realidade, que, por sua vez, não é dada naturalmente, mas exige esforço e muita dedicação.

Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes. [...] Neste sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. (LOMBARDI, apud LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 33-34).

Desenvolver uma educação focada na emancipação humana, na perspectiva marxiana, padece de muitas dificuldades, não somente pelo fato de descortinar uma sociabilidade para além do capital, mas também porque o Estado se apresenta como a única forma de sociabilidade possível, com a cidadania e a democracia tendendo continuamente à perfeição, mesmo que

impossível. Desse modo, estão em voga muitas ideias deformadoras, que além de dificultar a realização de atividades educativas emancipadoras, ainda desviam o olhar dos verdadeiros problemas causadores dos males sociais de fundo, como o trabalho assalariado e a oposição entre capital e trabalho, para introduzir aspectos constitutivos da teleologia secundária¹⁷, a cultura, a arte, a educação, além de outros. Tonet (2005b, p. 127) enumera diversas deformações no entendimento de muitos sobre a categoria marxiana da emancipação humana. Ei-las:

- considerá-la como uma utopia, como um ato de fé, como a idealização de uma sociedade paradisíaca e, portanto, como uma impossibilidade;
- considerá-la como, no máximo, uma idéia reguladora, um ideal que nos estimula a lutar por uma constante melhoria, mas jamais efetivamente realizável;
- considerá-la como uma forma de sociabilidade necessariamente totalitária, que suprime as diferenças e a liberdade do indivíduo e, por isso mesmo, o reino da intolerância;
- considerá-la como resultado inevitável do processo histórico.

Por causa desses fatos todos, os educadores têm dificuldades em romper com “pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia”. E como deixamos evidenciado em páginas anteriores, esses interesses, no campo educacional, vêm coordenados pelo Banco Mundial, que financia e subsidia com técnicos e especialistas a educação dos países periféricos.

Quanto ao caso da educação quilombola, direcionada pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, órgão vinculado ao Ministério da Educação do governo federal, sob os auspícios do Banco Mundial, expressa a visão de mundo atual, em que a cultura, a identidade, o combate ao racismo e à discriminação racial se constituem nos elementos chaves. As desigualdades sociais e econômicas são combatidas com o uso da educação em consonância com esses elementos, prevalecendo, como dissemos no tópico primeiro deste estudo, o princípio da liberdade sobre o princípio da igualdade.

Sendo a educação “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, apud TONET, 2005a, p. 215), qualquer professor/a quilombola pode, e este pode depende de uma série de circunstâncias de que não iremos tratar aqui, no exercício da atividade educativa, reforçar a sua intencionalidade e direcioná-la para a emancipação humana,

¹⁷Bastante sugestivo é o esclarecimento que Bertoldo (2009, p. 151) traz sobre a teleologia secundária. Para tanto, inicia explicitando a teleologia primária. Vejamos: “[...] duas categorias ontológicas: a teleologia primária e a teleologia secundária. A primeira categoria caracteriza a relação entre homem e natureza; nela se explicita claramente a existência de um sujeito que atua sobre um objeto. [...] A teleologia secundária implica a transformação no âmbito das consciências dos indivíduos, embora a base desse processo seja sempre o intercâmbio homem e natureza”.

contudo, não poderá antever os resultados. Pois o “ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se, aqui, de uma relação sobre a consciência visando induzi-la a agir de determinada forma” (idem, p. 218), cujas dificuldades são muitas e diversificadas, a começar pelo manejo das turmas com grande número de alunos, o projeto de educação estatal manejado ideologicamente, o discurso encobridor da realidade e a ação dos meios de comunicação que na ânsia de noticiar os fatos, tornam-se também educadores das gerações novas, disputando com a escola a função de educar, mas o fazendo quase sempre de maneira pernicioso, porque estão direcionados à disputa de mercado, a fim obterem crescentes lucros. Por isso, o papel da educação enquanto mediação entre o sistema capitalista e uma sociedade plenamente emancipada passa por redobradas dificuldades.

O educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade: ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos, etc. (idem, p. 231).

O aproveitamento consciente dessa ‘margem de manobra’ é muitíssimo importante no processo de desmistificação do modelo de educação presente, como também no campo da educação quilombola, por causa da ingerência do Banco Mundial com o aval do Estado brasileiro.

Como temos dito, a emancipação humana na perspectiva marxiana é um horizonte, é uma sociabilidade que o homem histórico, o homem do presente deve construir, e que tem na educação uma das suas mediações importantes. Por isso, vale a pena transcrever os requisitos elencados por Tonet (2005a, p. 232 e seguintes), necessários e úteis aos fins de se dar às atividades educativas um perfil emancipatório. Primeiro – domínio amplo e aprofundado a respeito do fim a que se quer atingir; segundo – apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; terceiro – conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; quarto – domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das Ciências Sociais ou da Filosofia; e quinto – proceder à articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva.

O primeiro requisito estipula que o professor/a deve conhecer com bastante profundidade os fins a serem alcançados por meio das atividades educativas, ou seja, deve conhecer bem a categoria marxiana da emancipação humana, diferenciando-a, sem nenhuma oposição à emancipação política, bem como almejar a superação radical do modelo social capitalista. Pelo segundo requisito o professor/a conhecerá e bem o processo histórico, captando a partir do método materialista dialético as nuances do sistema capitalista na perspectiva neoliberal, a intromissão sorrateira do Banco Mundial na educação dos países periféricos, entre eles o Brasil, inclusive a filosofia do consenso. Pelo terceiro requisito o professor/a é convidado a apreender satisfatoriamente bem a natureza da educação, na sua forma universal, engajada no capitalismo, em que predominam relações sociais baseadas em princípios mercadológicos. O quarto requisito sugere conhecer os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. O professor/a sair-se-á sempre melhor no exercício da atividade docente, na medida em que conhecer de maneira suficiente os conteúdos a serem ministrados aos alunos, os quais, sendo quilombolas, o professor/a se disporá a intercalar na grade curricular ou nos projetos político-pedagógicos a cultura afro e as lutas da comunidade pela apropriação de identidade, de territorialidade e de outros bens necessários à dignidade humana, entendendo, contudo, que essas lutas, de uma importância extraordinária, não se constituem no ponto máximo de liberdade a que a humanidade pode chegar. O último requisito, que bem poderia ser o primeiro, não se reduz ao discurso enfadonho de unir a teoria à prática, pois para Marx e para os autores que nos dispomos a ler, teoria e prática formam apenas um corpo, a práxis. Assim, as atividades educativas, costumeiramente desvinculadas das lutas engendradas pela comunidade, são, neste caso, por elas recepcionadas e não poucas vezes constitutivas básicas dos currículos e dos projetos político-pedagógicos. Esse requisito, portanto, exige o envolvimento do professor/a com as lutas sociais e com as lutas quilombolas em particular. Em nossa pesquisa, percebemos a presença deste requisito na comunidade Pau D'Arco, em Arapiraca, onde a direção da escola se desdobra em liderança da comunidade.

Com esta análise evidenciamos os dados da nossa pesquisa, reportamo-nos ao perfil dos professores/as e questionamos a função das atividades educativas, se para a emancipação ou para quê. Evidenciamos ainda a situação das escolas das comunidades quilombolas e a predisposição de se desenvolver atividades educativas com conteúdos marcadamente afro-quilombola, como a territorialidade, a oralidade, a religiosidade e a valorização da identidade cultural afro-brasileira. No próximo passo, traremos para discussão e análise a temática da educação como mediação entre o capitalismo e uma sociedade emancipada, e as possibilidades e limites de atividades

educativas emancipadoras no contexto das comunidades quilombolas. A fim de adequadamente tratar desses dois pontos, enveredaremos pela problemática da classe social, fenômeno presente na dinâmica social capitalista.

5 ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

A educação enquanto teleologia secundária não tem o papel de transformar radicalmente a sociabilidade capitalista. Este encargo histórico é específico do proletariado, porque ao produzir a riqueza social através da transformação da natureza pelo trabalho, e com ela transformar-se, pode romper com a dinâmica do trabalho assalariado e a extração da mais-valia. Apesar disso, a educação é sumamente importante no processo de transformação social, pois a sua contribuição é de valor inestimável, tanto quanto trabalha as consciências, ora com vistas a reproduzir a sociabilidade presente, ora para romper com ela. É neste último caso que estabelece a mediação transformadora. No mais, as atividades educativas se dão num âmbito de liberdade, em que os professores/as não somente podem criar, inventar e propor o novo, como ainda polemizar criticamente com os conteúdos democraticamente elaborados pelo Estado. Podem também contrapor à educação forjada no seio da classe dominante a educação vinculada às demandas da classe oprimida, a classe dos trabalhadores, entre os quais se situa a maioria dos quilombados. A partir deste enfoque analisaremos, neste tópico a mediação da educação para a transformação social e também as atividades educativas das comunidades quilombolas, suas possibilidades e limites enquanto mediação para a emancipação humana.

5.1 A educação enquanto mediação entre o capitalismo e uma sociedade emancipada na perspectiva marxiana

A educação, posta no âmbito da teleologia secundária, tem se destacado no cenário nacional e internacional não somente porque se tornou também um meio de acumulação de riquezas, mas porque vem sendo indicada para solucionar os males sociais decorrentes de práticas racistas, discriminatórias, e ainda para forjar uma sociabilidade cujo princípio é a equidade.¹⁸ Assim, a educação escolar, enquanto processo transmissor de conhecimentos, valores, habilidades, tecnologias e sentimentos, tem desembocado numa nova fase, dadas as constantes modificações ocorridas no âmbito da produção material, ou seja, da teleologia primária, na qual os indivíduos produzem as riquezas necessárias à produção e reprodução biológica e social, e devido a essas modificações, o social se tornou preponderante. Desse modo, a educação é um processo histórico-social capaz de imprimir no homem os conhecimentos,

¹⁸Quanto ao conceito e formas de equidade, sugerimos a leitura da obra: “Teoria da Justiça”, de John Rawls.

valores, habilidades, tecnologias e sentimentos acumulados pela humanidade. No entanto, o importantíssimo ato de fazer educação não se dá de maneira unívoca, simplesmente pelo fato de termos uma sociedade dividida em classes. Por isso, as atividades educativas se dão de maneiras antagônicas.

Segundo a visão gramsciana, a educação ganha duplo papel ético-político. De um lado, ela é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão da classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições objetivas e subjetivas para romper com a hegemonia em vigor, e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização. (MARTINS, 2005, p. 152).

Essa afirmação pode causar inquietações, porque quase não se fala em classes sociais no cotidiano acadêmico, e nos espaços de luta dos afro-brasileiros as questões postas são de racismo, da discriminação, da identidade, sem vínculo algum com classe. No mais, parece ter havido um quê limitativo nos estudos marxianos, que puseram todos os problemas dos negros sob o viés classe¹⁹, deixando transparecer que a solução do problema de classe automaticamente resolveria a problemática afro. Este gesto não somente provocou o abandono da teoria marxista pelos movimentos sociais de negros e permitiu que se afirmasse profunda ruptura entre os problemas sociais gerais, portanto, envolvendo a classe operária, e os problemas específicos da população afro-brasileira. Ainda mais, persiste o discurso consensualista de organismos internacionais por meio do qual as desigualdades sociais podem ser solucionadas através do diálogo, correntemente lapidado pelo Estado, aparentemente sobreposto às classes e ao jogo dos interesses do capital.

Essas questões em torno da existência ou da inexistência de classes sociais são muito importantes, porém não nos ocuparemos delas aqui; apenas trouxemos essa problemática, respaldado na teoria marxiana e na observação das desigualdades sociais presentes, as quais evidenciam a persistência de classes sociais na sociabilidade capitalista. Assim, o antagonismo da educação decorre do fato óbvio de que a sociedade está dividida em classes sociais. E que a classe dominante, ou seja, a burguesia, através do Estado, manipula a educação, e com ela os conteúdos, os currículos, podendo não poucas vezes intervir nas atividades educativas, determinando seus contornos. Desse modo, “o Estado é um aparelho de classe e expressa em

¹⁹Exceção e louvor se deve à professora Mônica Regina Nascimento dos Santos, UFAL *Campus* Sertão, que em dissertação de mestrado defendida em 2009, trouxe para debate a questão cotas sociorraciais sob enfoque marxista, em que privilegiou a problemática classe social como condicionante presente no bojo das demandas dos afro-brasileiros. A citada professora integra o grupo de pesquisa Trabalho, Educação e ontologia marxiana.

suas estruturas e em suas ações político-ideológicas e burocrático-legais-institucionais as relações materiais de produção” (idem, p. 135).

A educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e de subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação da sociedade em direção ao socialismo. (LOMBARDI, 2005, p. 32).

Esse antagonismo na educação escolar nacional, resultante do conflito dos interesses das classes sociais, é remediado pelo Estado, que exerce o papel de amortecedor dos choques das referidas classes, e por meio de políticas sociais busca a conformação da classe oprimida. Com essa lógica, mantém-se a exploração e uma espécie de consenso é gerado, facilitando a dominação da burguesia através do Estado e através da compra e venda da força de trabalho. A postura do professor/a está profundamente marcada pela situação real imposta por esta sociabilidade classista e mercadológica. Tanto pode pender para a manutenção do *status quo*, como para a sua superação. Por isso, “o ato de educar é um ato político, a prática social do educador não é neutra, mas vazada por uma teoria reacionária ou por uma teoria revolucionária, isto é, ela circunscreve-se no âmbito da prática reacionária ou da prática revolucionária” (CARVALHO, 2005, p. 113).

Essa discussão favorece a compreensão da educação dos afro-brasileiros em geral e dos aquilombados em particular, pois historicamente proibidos de frequentar os bancos escolares, estão agora convidados a participar, sobretudo, do ensino fundamental, porém de uma certa maneira, de uma certa forma, previamente definida. Assim, o favorecimento bem que pode se transformar num laço, com vistas à perpetuação da sociabilidade capitalista, justamente porque o ponto-chave foi deslocado – a problemática classe social, e no seu lugar se estruturam aspectos culturais – racismo, discriminação, identidade etc., que são importantes, mas sobretudo, se entendidos e discutidos no interior da problemática classe. O combate ao racismo e à discriminação no seio de uma sociedade dividida em classes parece mais um apelo à classe dirigente no sentido de que deixe de ser racista e discriminatória. Parece um discurso estritamente ético, por meio do qual se convida o outro a uma convivência de boa vizinhança. Mas essa luta, travada mediante atividades educativas e vinculada ao fator classe, não somente acarretará uma igualdade cultural, senão também material.

Em síntese, a educação no modo de produção capitalista funciona orientada pela classe dominante, a burguesia, através das ações estatais e atualmente em atendimento às exigências neoliberais do Banco Mundial. Essa maneira conservadora de tratar a educação é a

predominante, mas os trabalhadores não somente podem como devem encontrar na educação um dos preciosos instrumentos de luta por transformação social. Sem embargo, a educação não será porque não é a força revolucionária por excelência, mas sua contribuição no processo e para o processo revolucionário é decisiva. Neste caso, os professores/as, pelo fato de estarem à frente do processo educativo, terão o compromisso de manter sua postura educativa baseada nos cinco requisitos expostos à página 75 deste trabalho.

Assim, a educação mediará, juntamente com outras instâncias, a ultrapassagem da cosmovisão²⁰ em que está assentado o capitalismo para a implementação da cosmovisão fundada no trabalho livre e associado, ou seja, na emancipação humana.

Toda e qualquer teleologia secundária não tem o condão de romper as determinações do trabalho assalariado. Cabe ao operariado, dada a sua função de transformar a natureza e produzir riqueza, efetivar este desiderato. Certamente a educação dará inumeráveis parcelas de contribuição, na medida em que ajudará na formação da massa revolucionária e no esclarecimento das motivações causadoras da alienação.

Quanto à educação quilombola, mormente as suas especificidades e diferenciações, enquadra-se nas explanações anteriores, com o acréscimo de dois aspectos muitíssimo relevantes: primeiro – é gerida pelo Estado, cujos fins estão vinculados aos fins do Banco Mundial para os países periféricos, como já foi suficientemente demonstrado. Segundo – destaca o racismo e a discriminação como formas geradoras das desigualdades sociais, como foi visto ao tratarmos, brevemente, da III Conferência de Durban, e tem no território, na oralidade e na ancestralidade valores importantes, capazes de embasar os conteúdos das aulas, logicamente resultantes do I Seminário Nacional de Educação Quilombola (SNEQ), realizado em Brasília, em 2010.

Desse modo, a educação quilombola pode também ser fator de mediação de transformação social radical da sociedade capitalista, sem negar, porém, os esforços salutares voltados ao combate ao racismo e à discriminação e o combate de outros males articulados contra os afrodescendentes e os aquilombados em particular. Pode ainda voltar-se para a questão classe social, com vistas a se tornar uma mediação do salto ontológico do capital para o trabalho. Para tanto, “uma educação que pretenda contribuir para formar pessoas verdadeiramente livres

²⁰Uma análise interessante sobre o sentido de cosmovisão está posta na introdução da obra “Ideologia Alemã”, de Marx, publicada pela Martin Claret, com o título A cosmovisão dialético-materialista da história, de autoria de Silvio L. Sant’anna.

deve estar articulada com a emancipação humana e não com a emancipação política” (TONET, 2007, p. 49). Com isto não queremos negar a imensa importância que tem a emancipação política, como já enfatizamos por diversas vezes, no cenário quilombola e fora dele. Queremos apenas reforçar a ideia que tem perpassado todo este trabalho, segundo a qual a educação deve se coadunar com o projeto pessoal e social almejado da emancipação humana.

Foi dito em linhas atrás que a educação escolar é contraditória e que tem sua gênese no modelo social classista. Por isso, se por um lado a educação decorre dos manejos alienadores da classe dominante, do outro, os dominados tendem a lutar contra a dominação, utilizando-se para isso da própria educação. Desse modo, a educação é instrumento de luta nas mãos dos oprimidos quando aspiram a superar a opressão. Porém, as coisas são crivadas por muitas dificuldades, pois a presença velada do Estado, até mesmo quando atende às demandas dos oprimidos, em muitos casos está fazendo o jogo da burguesia. O atendimento se constitui numa política encobridora, por meio da qual a exploração do trabalho continua. Portanto, não é fácil aos professores/as tomarem consciência das pretensões subjacentes no grandiloquente projeto educacional preparado para os aquilombados. Sem embargo, é necessário que eles se aproximem de uma teoria verdadeiramente revolucionária, capaz de desvelar o real, bem como de indicar outro horizonte, constituído pelo trabalho livre e associado. É neste âmbito que sugerimos “o marxismo como a mais precisa ferramenta teórica para a compreensão da realidade desde as suas raízes” (JIMENEZ, apud TONET, 2007, p. 7).

A educação sempre foi de fundamental importância para o direcionamento da sociedade. Por isso, a classe dominante dela se apropriou em diferentes épocas. Atualmente, parece um tanto meio contraditório, a mesma classe hegemônica tem sinalizado com o ensino fundamental para todos em idade escolar. No caso brasileiro, a cobertura dada já alcança quase os 100%. Essa situação, explicável somente através das mudanças ocorridas no interior do mesmo sistema, visa tornar os pobres em trabalhadores produtivos e em condições de manejar aparelhos tecnológicos, como celular, computador, máquinas de lavar, máquinas industriais, além de outros. Assim, o ensino fundamental estendido a todos baseia-se nos atos de ler, escrever e contar. Por outro lado, a classe proletária, ao apropriar-se da educação, insurgir-se-á contra a dominação e porá em vistas a construção de uma sociabilidade emancipada. O mesmo se dará com os aquilombados, cujas atividades educativas, se verdadeiramente embasadas num projeto revolucionário, não somente clarificarão o real, como ainda abrirão caminho para a emancipação humana, isto é, para o comunismo.

5.2 Possibilidades e limites de atividades educativas emancipadoras no contexto das comunidades quilombolas alagoanas

No percurso feito até aqui, voltamo-nos por diversas vezes para as atividades educativas, pois quando focadas na categoria marxiana da emancipação humana, constituem o problema desta pesquisa. Como a emancipação humana é um horizonte a ser atingido, só podemos tratar dela dialogando com a sociabilidade presente, ou seja, com o sistema capitalista. Portanto, é no interior do capitalismo e em constante oposição a ele que se pode falar em atividades educativas emancipadoras sob a ótica marxiana, motivo pelo qual se falará também em limites e em possibilidades de realização dessas atividades.

Foi visto também, ao mesmo tempo, que a educação é influenciada pela classe dominante, que usa a educação como instrumento para fazer parecer natural a compra e venda da força de trabalho, obtendo, desse modo, a conivência dos dominados a fim de perpetuar a opressão. Entretanto, os dominados, através da educação, tanto podem como devem lutar pelo rompimento do ideário da classe dominante, pelo rompimento deste círculo vicioso, que se dará através da realização de atividades educativas emancipadoras, desde que focadas na categoria marxiana da emancipação humana, pois somente desse modo se descortinará outro horizonte, para além do capitalismo, constituído pelo trabalho livre e associado.

No universo capitalista, cabe ao Estado gerir as propostas pedagógicas, os conteúdos, os currículos, os programas e as normas educacionais, estando esta atuação centralmente voltada para os interesses da burguesia. Desse modo, por mais que tente anunciar melhorias no campo educacional, padecerá desses entraves, porque a lógica da compra e venda da força de trabalho não é um defeito do capitalismo, possível de correção, mas da essência dele, como diz Tonet (2007). Em sentido idêntico, Mészáros (2008, p. 27) enfatiza: “as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis”. Assim, por mais boa vontade que se tenha para desencadear melhorias no campo educacional e na sociedade em geral, isto só será possível com a superação daquela lógica, justamente por ser ela, entre outras, a causadora de todos esses males.

Numa sociedade de classes como a nossa, portanto, onde os interesses da classe dominante tendem a se perpetuar, a escola é o espaço onde se travam aguerridas lutas, por meio das quais os dominados tanto podem buscar consertar o sistema, pondo nele alguns remendos, como podem despender esforços no sentido de superar a lógica da dominação.

Como o aparelho escolar não produz suas ideologias, elas só podem ser entendidas como um produto da luta de classes. A escola deve ser tomada, portanto, como espaço de contradições, como palco de lutas de classes, como um dos lugares onde se desenrola a guerra de longa duração. (LOMBARDI, apud LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. xxii).

As atividades educativas, desde a preparação das aulas, de currículos, de projetos político-pedagógicos até a orientação educacional, além de uma imensa diversidade de atividades acadêmicas, todas voltadas para os alunos, especialmente aquelas realizadas diretamente junto a eles, na classe, deixam grande margem para a ação livre e consciente dos professores/as. Esse é o espaço privilegiado para direcionar a educação para a superação do sistema capitalista, isto é, para a emancipação humana, conforme discorreremos no tópico terceiro deste estudo.

Quanto à escolarização dos quilombolas das escolas visitadas, há algumas diferenciações. Por terem permanecido por longos anos relegados ao abandono, parcela considerável dos mais velhos quase que não frequentou a escola. Os jovens, a partir da Constituição de 1988, receberam de uma só vez o direito de frequentar a escola e ao mesmo tempo foram absorvidos pelos movimentos que vêm ocorrendo no interior destas comunidades, como a luta pela terra, por maior participação nos direitos sociais, além de outros. O espaço escolar, nela compreendidas as atividades educativas, só raramente se envolve com as lutas da comunidade, gerando assim verdadeiro contraste, pois se a comunidade está envolvida com projetos de melhorias sociais, a escola vai caminhando lentamente assoberbada de atividades, ou então não representa os interesses da comunidade, por se situar na comunidade vizinha onde estudam alunos quilombolas, ou mesmo situada na comunidade, permanece desenvolvendo atividades especificamente voltadas para os afro-brasileiros aquilombados em datas históricas, como 13 de maio e o 20 de novembro. Durante toda a nossa pesquisa, somente por ocasião da escolha da pérola negra e do diamante negro é que notamos a proximidade da escola à comunidade.

Os professores/as de alunos quilombolas são lotados na secretaria de educação de seus respectivos municípios. Muitos peregrinam de escola em escola a fim de dar conta de uma carga horária excessiva; outros tantos percorrem vários quilômetros até a escola, onde encontram muitos alunos, quase todos desmotivados para os estudos. Desses professores/as poucos são quilombolas, e desses poucos, raros estão envolvidos nas lutas locais. Visualizamos importantíssimos casos de professores/as envolvidos com as questões quilombolas e afrodescendente em geral. Seus esforços são direcionados ao combate ao racismo e a

discriminação e tecem séria crítica ao capitalismo, contudo, não ficou claro ser esse envolvimento perpassado pelo ideário de superação do sistema capitalista.

Esses fatos todos, componentes básicos das atividades educativas em que os professores/as dispõem de certa margem de liberdade para agir, são em si mesmos limitativos quanto à emancipação humana, porque o dispêndio de tempo com várias ocupações, como ainda o descompromisso com a problemática quilombola, encolhe as possibilidades de aproximação da teoria revolucionária, e sem teoria capaz de capturar o real nas suas movimentações históricas, é impossível realizar atividades educativas direcionadas para a emancipação humana. Além disso, o material veiculado na escola sobre racismo, discriminação, identidade quilombola, território e territorialidade e outros elementos condizentes com a realidade local de cada comunidade não tem conteúdo de classe, portanto, revolucionário.

Outro fator limitativo é a exclusividade da produção acadêmica. Até agora não contactamos com nenhuma obra crítica da educação quilombola. Todas as produções acessadas não somente comentam esse novo modo de se fazer educação, caracterizando-a e descrevendo seus pormenores, como ainda mantêm certa proximidade à produção oficial, emitida pela Secadi. Desta forma, a educação quilombola surge com o selo do Estado e carrega no seu bojo a ideia pós-moderna de que o capitalismo é o único modo de sociabilidade possível.

Aspecto importante e copiosamente ventilado nesta pesquisa é o fato da intromissão do Banco Mundial no ensino fundamental. Esta intromissão significa colaboração por parte do referido Banco, pois visa investir na população dos países periféricos cuja idade varia entre 6 e 14 anos, período condizente com a educação básica. Com essa política, controla os governos através de investimentos e auxílios técnicos e fomenta entre a população envolvida os valores, habilidades e conhecimentos embasados nos princípios neoliberais, com predominância das determinações mercadológicas. Somente assim conserva o sistema, a exploração, a gritante dualidade entre os países ricos e os países pobres e escolariza parcelas consideráveis de seres humanos para se tornarem cidadãos consumidores.

É neste âmbito que se instaura o incomensurável interesse do Estado brasileiro em desenvolver a educação quilombola, promovendo seminários, encontros, reuniões e audiências públicas com os interessados. Todos participam democraticamente das reuniões e das audiências, sem, contudo, atingir, o cerne das questões, porque se parte do princípio de que o Estado é o

gestor das desigualdades sociais e somente através das suas políticas é que tais desigualdades serão eliminadas.

Diante dos limites impostos pelo capitalismo, elencados acima a título de exemplo, é ainda possível tratar de atividades educativas no espaço escolar, focadas na categoria marxiana da emancipação humana, sem cair em pedantismo e em discursos vazios?

Optamos como muitos outros pela afirmativa, pois as tentativas de corrigir o capital foram fadadas ao insucesso. Desde a sua formação social e atualmente com a sua expansão hegemônica, não poucos autores têm tentado imprimir correções ao sistema do capital, dando sugestões, costurando aqui e ali, mas o sistema continua implacável e por diversas vezes explode em profundas crises. Desse modo, seguindo a lição de Mészáros (2008), podemos afirmar que este sistema é incorrigível, porque a compra e venda da força de trabalho é da sua essência e não apenas um defeito. Por isso, para que a humanidade, de fato, venha a ser emancipada, necessariamente terá de superar aquela determinação.

Ora, se esta é a lógica que decorre dos fatos, a teoria ainda em voga capaz de indicar a superação do sistema capitalista por meio da implantação de outro, em que a humanidade venha a retomar a sua humanidade perdida, é a teoria marxista, tomada aqui na acepção do trabalho como protoforma do ser social. Assim é porque, apesar dos muitos augúrios, o capitalismo ainda mantém o perfil denunciado por Marx: exploração do homem pelo homem, desumanização, centralidade do capital sobre a humanidade e outros mais.

As possibilidades de realização de atividades educativas voltadas para a emancipação humana são simplesmente um fato. Todo e qualquer professor/a que tomou consciência de seu papel transformador da sociedade, tanto pode como deve direcionar suas atividades para a emancipação humana, ou seja, para a superação do capital. Para isto não será o bastante ser crítico, envolvido com os movimentos sociais, participar de reuniões e debates na escola. Essas ações são muitíssimo importantes porque já demonstram o comprometimento do indivíduo com as causas sociais. Porém, deve, antes de tudo, conceber uma leitura sobre o mundo de maneira desalienada, suficiente para entender as manobras do capital, bem como servir-se dos cinco requisitos descritos na página 75 deste trabalho.

A efetividade de atividades educativas voltadas para a emancipação humana na perspectiva marxiana se constitui numa exigência histórica do momento presente. O capitalismo

no seu afã de extrair da natureza toda a riqueza e de pauperizar *ad infinitum* os trabalhadores, apesar das muitas concessões obtidas com suor e sangue, apresenta-se no presente momento na sua fase mais crítica, tendo em vista que o desenvolvimento desenfreado tem acarretado uma contínua destruição do meio natural, pondo em risco a existência humana na terra. Assim, a barbárie não é algo do futuro, mas uma possibilidade presente, com a qual estamos convivendo. A derrocada final, sim, esta está por vir.

As comunidades quilombolas alagoanas veem o despontar de um novo horizonte. No interior delas ferve a luta por direitos, a busca por melhorias sociais consubstanciadas na dignidade humana. Se por determinadas contingências, anteriormente enumeradas, vinculam suas lutas à emancipação política, o despontar da barbárie sugere o envolvimento com a emancipação humana, ou seja, com a superação do sistema capitalista e a implantação do reino da liberdade.

Assim, a possibilidade de realização de atividades educativas voltadas para a emancipação humana não é somente possível como também necessária e viável. Possível porque cada professor/a dispõe de certa liberdade no seu fazer educativo, e neste espaço pode enveredar pelo caminho que conduz à transformação radical da sociedade. Necessária porque, como dissemos, a barbárie que se avizinha exige uma tomada de posição, e a mais adequada é a que tem na superação do capitalismo a sua finalidade. E é viável ou exequível, pois começa com a vontade direcionada a um fim. Mas não é só querer, é um querer que pode ser traduzido por práxis. O professor/a quer porque aprendeu a postura, a teoria e os conteúdos necessários à realização desse desiderato.

NOTAS CONCLUSIVAS

Procedemos à pesquisa sobre a educação quilombola em Alagoas com base no pensamento marxiano, cuja concepção tem no trabalho a protoforma do ser social, e propusemos o seguinte problema: há professores/as de alunos quilombolas desenvolvendo atividades educativas focadas na categoria marxiana da emancipação humana?

Inicialmente nos volvemos à formação do capitalismo mercantil, no século XVI, na Europa, que se utilizou de três frentes: a expansão ininterrupta, que se fez pela invasão de novas terras, o tráfico de escravos e a escravidão implementada no Novo Mundo. Foi através desse violento processo que a Europa acumulou a riqueza necessária à realização da Revolução Industrial. Tanto o tráfico de escravos como o trabalho forçado eram ótimas fontes para acumular riqueza.

Durante todo o período colonial o escravo foi proibido de frequentar a escolar. Esta proibição foi mais longe, pois alcançou o primeiro e o segundo impérios, acontecendo neste último algumas modificações por causa do processo abolicionista. Em Alagoas, entidades libertadoras de escravos criaram algumas escolas de primeiras letras, mas a Província e depois o Estado não tinha nenhum projeto voltado para os recém-saídos da escravidão.

Alguns movimentos sociais de negros, surgidos nas primeiras décadas do século XX, deflagraram grande luta por educação. Contudo, o Estado brasileiro só veio a atender a esta reivindicação a partir da Constituição Federal de 1988, pressionado internacionalmente, especialmente pela III Conferência de Durban, ocorrida em 2001, que expressava, de certa maneira, o ideário da educação para todos, cujo projeto integrava o pacote do Banco Mundial para os países periféricos.

Desse modo, o nosso país tem priorizado o ensino fundamental, coincidindo com as proposições do referido Banco, o qual se voltou desde os anos setenta para a educação básica, como forma de reduzir a pobreza dos 40% mais pobres do mundo. No mais, as proposições do Banco Mundial visam adequar os jovens aos novos parâmetros do sistema capitalista, nesta fase neoliberal em que os valores sociais são determinados pelas relações de mercado.

Sem embargo, o governo brasileiro acatou a política de ações afirmativas dos Estados Unidos e a colaboração do Banco Mundial para a educação básica. E com uma disposição até

então nunca vista, criou diversos órgãos e movimentou seus ministérios no sentido de eliminar as causas da pobreza da população afro-brasileira, estabelecidas por organismos internacionais que indicavam como causa o racismo e à discriminação e propunham a educação como técnica solucionadora. Assim, a educação, voltada para os afro-brasileiros em geral e para os quilombados em particular, com o fito de acabar com as desigualdades sociais, encontrou no combate ao racismo e a discriminação o melhor caminho. Entretanto, esse projeto, por mais interessante que possa parecer, se coaduna com o projeto neoliberal sustentado pelo Banco Mundial, cujo fim é apenas aliviar a pobreza sem nunca acabá-la. Estruturou-se sob o prisma da emancipação política e em radical negação da emancipação humana.

Por isso, reforçamos a ideia de que a educação quilombola, na forma como vem sendo preparada pelo Estado, vincula-se ao projeto neoliberal do capital, privilegia a liberdade e a cidadania, mas contraditoriamente nega a igualdade material. Enaltece a emancipação política em detrimento da emancipação humana, fato constatado também nas lutas emancipatórias dos quilombolas durante o período escravista, por lhes faltar uma teoria revolucionária, e nos tempos de império.

Durante a pesquisa contactamos com 152 professores/as, os quais responderam a um questionário. Sessenta e um foram selecionados para as entrevistas, mas apenas 50 foram, de fato, entrevistados. Em ambos os momentos, percebemos a confusão entre emancipação política e emancipação humana e a dificuldade de se visualizar atividades educativas voltadas para a emancipação humana sob o enfoque marxiano. De acordo com os dados obtidos, apenas dois professores nos convenceram de que trabalham aquela categoria marxiana.

Ainda durante a realização do questionário e das entrevistas, obtivemos informações sobre o quase não comprometimento dos professores/as com as lutas quilombolas, pois somente alguns sabem e aplicam em suas aulas os conteúdos estampados na Lei nº 10.639/2003, (modificada com acréscimo pela Lei nº 11.645/2008). É neste contexto que perguntamos: a educação é feita para a emancipação humana ou para quê? Sendo para a emancipação na perspectiva marxiana, os professores/as deverão estabelecer maior contato com a teoria de Marx e de Engels e com a produção marxiana, considerando ainda a ambivalência da educação quando praticada numa sociedade de classes como é a sociedade brasileira.

Registramos, enfim, a possibilidade que há de se realizarem atividades educativas fundamentadas na categoria marxiana da emancipação humana, apesar da ingerência do Estado,

da produção acadêmica justificadora do *status quo* e da intervenção do Banco Mundial no processo educacional dos países periféricos. Para tanto, os professores/as se municiarão dos requisitos elencados por diversas vezes (p. 75) neste trabalho, como ainda alargarão a percepção de que a educação é instrumento de luta, conforme já dissemos, por causa da contradição inerente a ela.

Os três fatores citados – ingerência do Estado, produção acadêmica justificadora do *status quo* e a intervenção do Banco Mundial são os limites básicos desse processo emancipatório. Porém, os professores/as dispõem de certa margem de liberdade para a realização de qualquer atividade educativa. Como muitos deles já vêm desenvolvendo suas atividades voltadas para a emancipação política, enaltecendo a cidadania e a democracia, podem também se voltar para a emancipação humana, forma de sociabilidade certamente superior àquela.

Propusemo-nos, enfim, colher dados que nos dessem base para responder adequadamente ao problema proposto. Para tanto, nos servimos da ontologia marxiana. Colhidos tais dados, discorreremos sobre a educação quilombola, levantando os seus diversos percalços, pois visualizamos nela a presença insofismável da política do Banco Mundial, através da ingerência do Estado. Vimos também que a Província, depois Estado de Alagoas, se adequou a esse contexto, negando aos libertos e aos recém saídos da escravidão a educação formal, e atualmente se vê enredado nas proposições do referido Banco, com propostas de realização de diversos convênios, raramente divulgados.

Concluimos dizendo que a educação é, entre outros, importantíssimo instrumento capaz de colaborar no processo de transformação radical da sociedade capitalista. É através dela também que se formará uma massa revolucionária, cujo ideário se constituirá do trabalho livremente associado. Neste âmbito, a educação quilombola se presta não somente para combater o racismo, a discriminação e as desigualdades sociais, como ainda a contribuir satisfatoriamente no processo de construção de uma sociabilidade forjada sob o crivo da emancipação humana, onde haja o trabalho livremente associado.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Instituto de Terras de Alagoas. **Comunidades Quilombolas Alagoanas**. Disponível em: < <http://iteral.al.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- ALMEIDA, Luiz Sávio de. Quilombo e política. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- ARAÚJO, Zezito. **Carrasco**: comunidade remanescente de quilombo em Alagoas. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.
- BANCO MUNDIAL. **Projeto Brasil justo, competitivo e sustentável**. Disponível em: <<http://www.web.worldbank.org>>. Acesso em: 12 mar.2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: EDUFAL, 2009.
- _____. Trabalho, educação e crise do capital: a privação do público. In: JIMENEZ, Susana et. al. **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: EDUECE, 2008.
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BRANDÃO, Alfredo. **Os negros na história de Alagoas**. Maceió: Ediculte, 1988.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF, 2010.
- CARVALHO, Cicero Péricles de. **Formação histórica de Alagoas**. 2. ed. Maceió: Grafitex, 1982.
- CARVALHO, Máuri de. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **O banguê nas Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2006.
- A DÍVIDA Pública de Alagoas e o Banco Mundial. **Boletim CAZP**. Disponível em: <<http://cazp.wordpress.com>>. Acesso em: 13 maio 2011.

FIABANI, Ademar. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532–2004)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FLORES, Alberto Vivar. **Antropologia da libertação latino-americana**. São Paulo: Paulinas, 1991.

FRERES, Helena et al. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, Susana. **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: EDUECE, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENOVESE, Eugene. **Da rebelião à revolução**. São Paulo: Global, 1983.

GENTILI A. A. Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 maio 2011.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

IASI, Luis Mauro. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JIMENEZ, Susana. A Política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: _____. et al. **Marxismo, educação e lutas de classes**. Fortaleza: EDUECE, 2010.

_____; apud TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

JUSTAMAND, Michel. **Neoliberalismo: a máscara atual do capital**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: _____.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LIMA JUNIOR, Felix. **Escravidão em Alagoas**. Maceió: Departamento de Assuntos Culturais da Secretaria de Educação, 1974.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola**. Maceió: EDUFAL, 2011.

_____. **A utopia armada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MACHADO, Célia Tanajura. **Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 a 2004**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05/121>>. Acesso em: 13 maio 2011.

MAESTRI, Mário. **O escravismo antigo**. 15. ed. São Paulo: Atual, 1994a.

_____. **O escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994b.

_____. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **O 18 brumário e cartas a kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Educação e marxismo: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões de senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo em África. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Desportos. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar.** Curitiba, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro: 1944-2008.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Escravidão negra no Brasil.** São Paulo: Ática, 1987.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Luiz Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo.** São Paulo: Artmed, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, DF: MEC.SECADI, 2005b, p. 13-29.

_____. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista no Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003.** Brasília, DF: MEC.SECADI, 2005a. p.21-37.

SANTOS, Mônica Louise; SILVA, Rosilda Germano. O ensino de ofícios em duas instituições do século XIX em Alagoas. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (Org.). **Intelectuais e processos formativos em Alagoas: séculos XIX-XX.** Maceió: EDUFAL, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. In: JIMENEZ, Susana. A Política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: _____. et al. **Marxismo, educação e lutas de classes.** Fortaleza: EDUECE, 2010.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, 1., 2010, Brasília: MEC. Disponível em: < <http://educacaoquilombola.mec.gov.br/> > Acesso em: 12 mar. 2011.

SILVA, Cidinha da. Ações Afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: _____. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.** São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília, DF: MEC.SECADI, 2005. p.65-78.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. **A província.** 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

TEIXEIRA, Aldenice; BARROS, Maria das Dores. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado**. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma.s/d.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2005a.

_____. **Em defesa do futuro**. Maceió: EDUFAL, 2005b.

_____. **Democracia ou liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Fundamentos da educação 2: organismos Internacionais e a educação: a função do Banco Mundial**. Disponível em: <[www2. UFBA. br/quimdist/livros_1/psicologia-educa%/psicologia-da-educacao2.pdf](http://www2.ufba.br/quimdist/livros_1/psicologia-educa%/psicologia-da-educacao2.pdf)>. Acesso em 23 abr. 2011.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial**. Petrópolis: Vozes, 1986.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: MEC.SECADI, 2005. p. 81-100.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Americana, 1975.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Colega professor/a sou mestrando em educação pela UFAL, com o tema: educação afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana. Gostaria, que por favor, me respondesse as questões abaixo, a fim de que eu possa trabalhar a minha dissertação. Respeitosamente, José Bezerra da Silva, pesquisador.

1. Nome da Comunidade quilombola _____

Cidade: _____

2. Nome da Escola: _____

3. Qual a série que você leciona? _____ Qual disciplina: _____

4. Qual a sua formação acadêmica? R. _____

5. Você é: () branco/a; () índio/a; () amarelo/a; () negro/a; () moreno/a;

6. Você tem acompanhado as lutas dos quilombolas pela definição de seu território, pela implantação da lei nº 10.639/2003 e/ou por outros benefícios aqui não especificados?

() sim; () não.

7. Você realiza atividades educativas de combate ao racismo, contra discriminação racial, elogiando a cidadania e a democracia?

() sim; () não.

8. Você conhece o pensador alemão Karl Marx (1818 – 1883)?

() sim; () não; () já o estudou no curso superior.

9. Você já desenvolveu atividades educativas se baseando em algum ensinamento de Marx?

() sim; () não.

10. Se respondeu afirmativamente a questão anterior, o que o levou a trabalhar Karl Marx em suas aulas?

A) () nutre simpatia por Marx; () é adepto de suas teorias; () o marxismo ajuda a melhor compreender o mundo capitalista em que vivemos.

11. Você conhece a categoria marxista da emancipação humana?

() sim; () não.

12. Já participou de eventos, seminários, palestras, cursos ou outros em que esta categoria foi devidamente tratada?

() sim; () não.

13. Por gentileza deixe seu telefone/e-mail e escreva aqui assuntos que não foram contemplados nas questões anteriores.

APÊNDICE B – ENTREVISTAS

1. Você participa de algum movimento social? Como:

- Movimento dos sem-terra;
- movimento quilombola;
- associação de moradores.
- Outro. Indique qual.

2. Karl Marx propôs em lugar do capitalismo o comunismo, isto é, a emancipação humana. Portanto, o comunismo é:

- uma maneira de se viver em que não há explorados e nem exploradores como no sistema capitalista.
- apenas uma utopia, pois a experiência na antiga União Soviética não deu certo.

3. A emancipação humana é diferente da emancipação política:

- sim; não.

4. Emancipação política corresponde ao direito de votar e ser votado, bem como adquirir cidadania e usufruir de todos os direitos garantidos na Constituição Federal.

- sim; não.

5. Os aquilombados estão lutando por emancipação humana:

- sim; não.

6. Os aquilombados estão lutando por emancipação política.

- sim; não.

7. Os aquilombados lutam para acabar com o capitalismo e implantar o comunismo, isto é, a emancipação humana.

- sim; não.

8. Você realiza atividades educativas voltadas para a:

- emancipação política?
- a emancipação humana na perspectiva marxista?

9. Se você realiza atividades educativas criticando o sistema capitalista e lutando para substituí-lo pelo comunismo, isto é, pela emancipação humana, explique como faz e o que discute em sala de aula. (responder somente se trabalha em sala de aula a categoria marxista da emancipação humana).

ANEXO

Mapa Político do Estado de Alagoas e o indicativo dos municípios onde estão situadas as comunidades quilombolas pesquisadas

COMUNIDADES QUILOMBOLAS ALAGOANAS



Fonte: Instituto de Terras de Alagoas (Iteral) < www.iteral.al.gov.br/>. Acesso em 23 jan.2012

Comunidade	Município
1 – Filús	Santana do Mundaú
2 – Muquém	União dos Palmares
3 – Quilombo	Santa Luzia do Norte
4 – Tabacaria	Palmeira dos Índios
5 – Poços do Lunga	Taquarana
6 – Mamelucos	Taquarana
7 – Pau D’Arco	Arapiraca
8 – Carrasco	Arapiraca
9 – Cajá dos Negros	Batalha
10 – Guaxinin	Cacimbinhas