

A EDUCAÇÃO NOS QUILOMBOS: UMA RELEITURA HABERMASIANA

JAQUICILENE FERREIRA DA SILVA ALVES



Doutorada em Educação / UFPB

E-mail: jaquicilene@gmail.com

RESUMO

O ensaio busca refletir sobre as violências e silenciamentos sofridas em territórios quilombolas, considerando esses como espaços de aprendizagem e tendo a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) como abordagem epistemológica. Esse incursão será realizado com base na relevante atuação do Movimento Negro, como agente educador e reflexivo na resistência a violência e enfrentamento aos silenciamentos históricos e culturais. As ideias norteadoras da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas serão balizadoras para as discussões apresentadas, a partir de uma metodologia de cunho hermenêutico-interpretativa das informações. O texto considera o percurso de educação pensada em aspectos multiculturais que foram aflorados com a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e como se efetiva a educação nos quilombos do Brasil. Dessa forma, justifica-se ao sinalizar questões urgentes, com vistas para uma educação plural e emancipadora.

Palavras-chave: Habermas; Educação Escolar Quilombola; Violência; Aprender; Emancipação.

EDUCATION IN QUILOMBOS: A HABERMASIAN REREADING

ABSTRACT

This essay aims at reflecting on the violence and silencing suffered in *quilombola* [maroon peoples] territories, by considering them as spaces for learning and having the Theory of Communicative Action as an epistemological perspective. This incursion is developed according to the Black Movement performance as an educative and reflective agent for resistance against violence and historical and cultural silencing struggles. The guiding ideas of Habermas's Theory of Communicative Action are fundamental to the discussions, based on a hermeneutic and interpretive methodology of information. The text considers both the path of education as designed in multicultural aspects that were brought out by the implementation of the National Guidelines for *Quilombola* School Education, and how it is carried out in the *quilombos* of Brazil. Thereby, it is justified by signaling urgent questions to the means of a plural and emancipatory education.

Keywords: Habermas; Quilombola School Education; Violence; Learning; Emancipation.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Como filósofo e sociólogo, Jürgen Habermas é um dos maiores intelectuais dos séculos XX e XXI, membro da segunda geração da escola de Frankfurt de Teoria Crítica. Esse teórico tem uma ampla bibliografia e a excelente contribuição para a linguagem, comunicação e justiça, a Teoria do Agir Comunicativo. Neste estudo, essa teoria é o eixo norteador para uma sucinta releitura da educação escolar nos quilombos do Brasil.

Com o objetivo de refletir sobre as violências e silenciamentos sofridas em territórios quilombolas como espaços de aprendizagem, tendo a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) como abordagem epistemológica. Buscamos dialogar e compreender como a TAC corrobora para entendimentos e reflexões no âmbito das relações étnico-raciais, que sinalizam a urgência e emergência em debates enriquecedores e nutridos do saber científico. Para Munanga (2020, p. 19), a negritude não se refere apenas aos povos, mas “as vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas”. Nesse sentido, pensando nos nebulosos tempos político-administrativos do nosso país, é necessário o avivamento de temáticas como essa e ainda trazer outras visões para que esses tópicos se revitalizem e resistam a tamanho desmonte educativo e cultural.

Posto que, ao levantarmos essas questões ampliamos o horizonte para a efetivação de uma educação universal, o que justifica esse estudo, que pretende sinalizar questões urgentes com vistas para uma educação plural e emancipadora. E, para isso, se utiliza de uma metodologia hermenêutico-interpretativa, pois vem ao encontro da razão discursiva, crítica e filosófica, que reflete sobre as contradições e conflitos políticos e sociais como representação de uma força libertadora (CHAUI, 2000, p. 103).

Nessa incursão, o percurso teórico aborda a importância do movimento negro como agente educador e problematizador, com vistas para uma compreensão dos saberes que foram construídos e socializados durante séculos. Ademais, quanto à imersão dos movimentos sociais destacam decolonização das formas de vida e dos currículos educacionais. O movimento negro também impactou nas buscas por reconhecimento das identidades, na resignificação dos quilombos e na compreensão

de que uma educação universal se justifica com a abertura e abrangência que contemple as particularidades.

A partir dessas indagações, foi construído um percurso para que houvesse a efetivação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que normatiza uma educação específica no que tange à territorialidade, aos conceitos e desdobramentos, as tensões, lutas, desafios e as bases pedagógicas que incidem sobre o material didático, a gestão e a organização das escolas, projetos e formação de professores. Nesse sentido, há todo um aparato legal que, por vezes, tende a ser despercebido pelo despreparo administrativo e a burocracia que impera na prática de uma pedagogia, eminentemente tradicional, de uma base única e engessada.

Essas questões não são recentes, mas por não apresentarem avanços são sempre atuais. Por esse motivo, buscamos aprofundar as discussões nos utilizando de conceitos que possam justificar nosso trabalho e buscar possíveis soluções a curto, médio e longo prazo, função da pesquisa social científica. Assim, iniciamos um processo objetivando organizar um campo de visão a respeito da temática com as lentes da violência, do multiculturalismo, da aprendizagem e dos conflitos sociais.

Cada conceito abordado constitui uma expressão construída, um conflito social, a negação da diversidade cultural e do direito à educação. Para cada um, inúmeras formas de violência acontecem, temos medo da violência e medo de discutir sobre ela, pois conhecê-la exigirá de nós outras posturas frente à realidade.

As categorias habermasianas possibilitam essas releituras e abrem um leque para que outras questões sejam revisitadas. Para o autor, a democracia é deliberativa e procedimental de normativos que incluem a participação de todos, capaz de trazer equilíbrio à vida coletiva como um direito humano. A racionalidade é fundamentada dentro de um contexto específico e tem a comunicação como fio condutor da linguagem não coagida. A cultura, considerada uma produção e reprodução dos saberes simbólicos no Mundo da Vida. O consenso, uma argumentação racional crítica e mútua, a culminância da comunicação. E, desse modo, o Agir Comunicativo se consolida em todas essas etapas e agrega validade à releitura proposta ao longo do ensaio.

As tensões entre a violência e os territórios remanescentes de quilombo, com vistas à Teoria do Reconhecimento e a Teoria do Agir Comunicativo, dialogam com a educação e a educação escolar quilombola, mais especificamente, num repertório de

conflitos, distanciamentos e aproximações, que inserem contribuições para o campo das relações étnico-raciais com novos e outros significados da democracia e do direito.

2 OS QUILOMBOS: ENTRE VIOLÊNCIA E SILENCIAMENTOS

Na década de 1970, juntamente com os outros movimentos sociais, surge o Movimento Negro. Emergiu no cenário nacional na busca por problematizar as questões relacionadas à raça e as formas de viver e de ser visto como negro em nosso país. Assim, essa organização

Ressignifica e politiza a raça compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017, p. 38).

O movimento negro, como um agente educador, ressignifica o lugar de fala do negro, que durante séculos esteve aprisionada em presenças ausentes. Estava nos livros didáticos, porém assumindo papel de escravo, tendo sua cultura silenciada e omitida. Ocupava os papéis de escravos e empregados. Nas religiosidades era inferiorizado, ridicularizado e excluído. Nas relações culturais omitido e negligenciado, por meio de falas pejorativas e preconceituosas que associam ao negro o lugar da escória social, num mar de renegação e obscuridade que desequilibrou as relações identitárias em nosso país. Afinal, quem queria que sua ancestralidade estivesse relacionada à escravidão, à derrota e a humilhação? Um debate que ainda tem muito a ser amadurecido em todos os espaços de aprendizagem, pois esses traços e características desvelam uma forma explícita de violência e silenciamento.

Os quilombolas e indígenas estão incluídos nessa forma folclorizada de ver o povo brasileiro, esses enfrentaram e enfrentam uma violência social histórica, marcada pela imposição cultural. Os quilombos deveriam ser um exemplo de organização social, de vivência em comunidade e de partilha. Lugar onde aplicavam seus saberes e linguagens, subtraíam da natureza o essencial para a subsistência, plantavam, colhiam, caçavam, manifestavam livremente suas religiosidades e acolhiam os recém-chegados. Infelizmente, essa parte da história foi devorada e tudo o que temos hoje sobre os quilombos é escasso, encontrado em fontes de pesquisas, em *sites* e dicionários. A título de exemplo, usamos o conceito, que foi encontrado no Dicionário Online de Língua Portuguesa, e que não difere muito de outros dicionários: “Lugar secreto em

que ficavam ou para onde iam as pessoas escravizadas que fugiam das fazendas, minas e casas de família, onde eram exploradas e sofriam maus tratos; normalmente encoberto ou escondido em meio ao mato: quilombo dos Palmares¹”.

De fato, o quilombo surge pela necessidade de fuga pela recusa à escravidão, mas não se resumiu apenas a ela. Assim como, não resumiu apenas à Palmares, embora ele tenha sido, naquele momento, o maior. Com a base territorial de 2010 e proposições para 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que existam no Brasil 5.972 localidades quilombolas (entre as certificadas, em processo de certificação e autodenominadas). Cientes que o Movimento Negro acresce ações afirmativas, para os negros e quilombolas, e reflexivas para todos que discutem entre outras temáticas a democracia, o direito e o reconhecimento, mesmo que imersos em processos históricos de violência, negação e descompassos políticos. Nesse sentido, é essencial uma busca constante para a discussão sobre a negritude e tudo que dela faz parte, pois em todo momento que trazemos à tona essas questões, estamos saindo das margens, do silenciamento, da invisibilidade e da opressão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96, abre um espaço dialógico no currículo, entre a parte comum e a parte diversificada. com vistas as particularidades regionais, étnicas e culturais. De forma muito tímida, a educação escolar nos quilombos passa a ser considerada legal na LDB. Além disso, conquista outra ponte como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao defender a pluralidade cultural.

Efetivamente, ao ser promulgada a lei nº. 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", acontece uma efervescência a nível nacional e o Conselho Nacional aprova o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras em 2004. Destarte, com essas iniciativas políticas, ocorre o amadurecimento curricular para que em 2012 seja homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Uma vitória das comunidades e resposta à luta constante do Movimento Negro.

Esperava-se que com o nascimento das DCNEEQ fosse extinguida toda as formas de violências direcionadas a essas comunidades, a sua cultura e educação, mas

¹ Pesquisa realizada em 12 de abril de 2022 em: <https://www.dicio.com.br/quilombo/>

aconteceu justamente o contrário. Foram escancaradas todas as formas de violências e uma normalização da contramão do direito e da democracia. Para Habermas (1995, p. 46), “a democracia é o sinônimo de auto-organização política da sociedade”. Portanto, considerando que a democracia se fundamenta nos direitos e na garantia deles, o autor insere que essa garantia não isenta os cidadãos da luta, uma afirmativa que explica como as DCNEEQ estão situadas no campo das tensões entre as questões de direito, da democracia e das violências, que surgem como enfrentamentos teóricos e práticos. Sobre esses direitos, o autor acrescenta que

Eles não garantem a liberdade de coações externas, mas sim a participação de uma prática comum, cujo exercício é o que permite aos cidadãos se converterem no que querem ser: autores políticos, responsáveis, de uma comunidade de pessoas livres e iguais (HABERMAS, 1995, p. 41).

De tal maneira, a luta por uma educação quilombola, que atenda aos anseios dessas comunidades, é constante e a participação, conscientização e manutenção são imprescindíveis para sua efetivação. Algo que não se esgota e não está livre de negações, interrupções, silenciamentos e outras formas de violência. Dessa forma, é possível afirmar que existem congruências entre direito, poder e suas relações com a violência. As raízes da violência estão arraigadas na nossa cultura, embora a violência não seja eminentemente cultural, mas política e ideológica. Cientes de que a violência na educação escolar quilombola é um problema social, é possível neutralizar essa violência?

Analisar a violência é um exercício filosófico, que se constitui por muitas indagações e procura de respostas, que contribuem para tais reflexões, pois nunca se parou de buscar situações relacionadas a essa temática para serem problematizadas. Para Benjamin (2011, p. 136), “toda violência como meio é ou instauradora ou mantenedora do direito. Se não pode reivindicar nenhum desses predicados, ela renuncia por si só a qualquer validade”. O autor compreende essas questões como relações humanas e nos permite interpretar que existe uma multiplicidade de violências. Sendo assim, conhecê-las amplia as formas de saber como acontecem, o que nos coloca numa situação de consciência e postura ética. Na perspectiva de Benjamin (2011), a violência é dual e se perpetua numa luta entre a manutenção do poder e do direito. Dessa forma, na mesma medida que é implementada as diretrizes para uma educação escola quilombola, é dada a largada para a uma luta pelo seu reconhecimento a cada violação (HONNETH, 2003).

Ainda sobre as inserções benjaminianas acerca da violência, Perius (2020) acrescenta que:

A crítica da violência, assim, precisa se tornar uma crítica da própria racionalidade. A forma como as sociedades são organizadas e como a vida humana é controlada no interior delas constitui uma longa história de violência que a racionalidade não pode reprimir. Olhar para o horror e para a morte que resultaram e resultam das políticas de controle da vida é um gesto necessário e urgente (PERIUS, 2020 p. 66).

Nesse sentido, a violência está na base da sociedade, produzida e controlada por ela. Para a ampliação dessas lentes, é importante descentralizar as relações de poder com vistas à elaboração de políticas que possam contemplar as especificidades dos grupos sociais. Dualidades de uma violência que surge da sua crítica para a racionalidade. Assim,

Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem – através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual (HABERMAS, 1990, p. 34),

Os contributos habermasianos balizam os entendimentos sobre razão e corroboram com a crítica à violência, apreciada pela lente da Filosofia e do diálogo. Desse modo, “o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (HABERMAS, 1987a, p. 15). Para o autor, a Filosofia é o fio condutor da razão e, nessa perspectiva, a linguagem é um recurso prático para as relações intersubjetivas. A razão comunicativa habermasiana se apresenta na contramão da violência, com o objetivo de alcançar um entendimento sem coação como alternativa crítica do conhecimento pela educação e cultura.

A educação escolar quilombola se alimenta, entre outros aspectos, dos repertórios orais, da memória e sua territorialidade. Elementos relevantes circundam suas práticas culturais, ademais, democraticamente o marco legal apresenta tais garantias, perpetuadas com participação ativa dos atores envolvidos. Quando essa participação não se efetiva, a educação e a cultura são mercantilizadas, tal inversão empobrece a realidade, desestimulando as identidades em questão.

Na conquista cultural, existe o direito de exercer e o movimento de ser reconhecido como uma estima social em sua comunidade de valores, esse potencial evolutivo abre a igualização e o respeito a individualização (HONNETH, 2003). O

teórico considera a importância dos movimentos sociais na esfera da solidariedade e como a representatividade valida a educação, pois quando quem pensa a educação não faz parte dela “tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa” (HABERMAS, 1990, p. 102).

A trajetória do negro e do quilombola no Brasil é marcada por violências múltiplas, enquanto grupo social, e conquistas, pelas contribuições do Movimento Negro, no limiar entre a violência e a conquista cultural. Habermas acrescenta que,

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o ‘conhecimento’ assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. [...] A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir. (HABERMAS, 1984, p. 196)

Segundo o autor, a cultura ensina, quando produzida criticamente em sua gênese, ao mesmo tempo que aliena, quando mercantilizada e utilizada como massa de manobra. Nesse sentido, a inclusão da realidade dos indivíduos e suas respectivas produções históricas e culturais impulsionam propostas pedagógicas que resultam em processos positivos de ensino e aprendizagem. Nesta proposta, pensamos numa educação escolar quilombola para além da escola, a partir dos desdobramentos dos quilombos atuais trazer uma perspectiva que amplie sua atuação e transforme o espaço da educação colonizadora, visto que acompanhamos nos livros didáticos e nas formas de pensar as escolas como espaços comuns, onde não há lugar para um currículo diverso e que condiz “com o branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposta pelo racismo” (BRASIL, 2012, p. 429).

Segundo Dutra (2021), historicamente a diversidade religiosa teve mais atenção que a diversidade cultural, isso se deve ao fato de que a tolerância religiosa motivou desentendimentos e guerras, enquanto a diversidade cultural seguiu um percurso de silenciamento, que despertou a atenção da Filosofia no século XX. Com a propositura de um problema filosófico, a resposta foi a abertura para o diálogo sobre o multiculturalismo. Para Habermas (1984), a cultura não pode ser pensada isoladamente, para que os conflitos não caminhem para a guerra. Sobre essa inserção habermasiana, Dutra acrescenta que

[...] o multiculturalismo respondeu pelas demandas da cultura, por exemplo, a linguagem, os hábitos, a religião, o currículo escolar, cujo foco é a identidade em busca de reconhecimento e diferenciação, visando à não interferência ou a sua acomodação por parte dos Estados (DUTRA, 2021, p. 922).

As construções multiculturais agregam arestas que se entrelaçam, mesclando-se na formação dos seres humanos. Essa compreensão filosófica amplia as formas de pensar e viver, as noções de democracia, direito, justiça e reconhecimento. Além de dialogar com “uma interdependência entre a identidade individual e a identidade coletiva, já que o processo de individualização ocorreria no âmbito do mundo vivido, que é sempre uma comunidade de linguagem” (DUTRA, 2021, p. 926). As relações identitárias, alicerçadas nas relações sociais, atentam para a tolerância, a solidariedade de formas de reconhecimento, e representam ganhos indiscutíveis para a intersubjetividade.

Sobre as tensões entre as relações sociais de reconhecimento intersubjetivo e a violência, Honneth (2003, p.78) afirma que “isso só pode significar que está embutida nela, de certo modo, uma pressão para a reciprocidade, que sem violência obriga os sujeitos que se deparam a reconhecer também seu defronte social de uma determinada maneira”. Nos quilombos, as identidades de grupo e seu reconhecimento demandam da justiça, da luta por iguais direitos e da empatia como normativos universais complementares.

Na obra *O Direito da Liberdade*, de Axel Honneth, é questionada a separação entre a filosofia política e a análise social a partir de princípios normativos estagnados “estabelecidos isoladamente em relação à eticidade de práticas e instituições dadas, para então serem ‘aplicados’ de maneira apenas secundária” (HONNETH, 2015, p. 15). O autor atenta para a vinculação entre a teoria da justiça e a teoria social, levando em consideração a aproximação da realidade.

Destarte, à luz da educação escolar quilombola, da conservação para a libertação, existe uma imensa fragilidade. Embora seja imprescindível tal aproximação, tais fundamentos se deparam numa realidade pouco problematizada, com identidades individuais e coletivas que se esbarram num currículo comum e em engessamentos que não atendem a questões plurais. As evidências teóricas somente encontram sustentabilidade com as experiências vivenciadas, que só podem acontecer com as devidas aberturas curriculares e por meio do diálogo, fundamentado em

Habermas, para que, dessa forma, os processos educativos nos quilombos ultrapassem a violência e o silenciamento.

3 O AGIR COMUNICATIVO COMO RESISTÊNCIA E O APRENDER EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

A ideia de Habermas sobre a educação remete a uma pedagogia Kantiana e se refere aos cuidados, à moral e à liberdade. Para o teórico a educação faz o homem livre e esclarecido. Uma assertiva que vai de encontro ao modo de produção vigente e, por conseguinte, instrumentaliza os processos educativos numa tendência a reificação ou coisificação, que ocorre quando os indivíduos são reduzidos a coisas. Nesse contexto, educar é uma luta constante contra um mundo insensível e técnico, e contra a barbárie. Tal perigo se dá quando o Mundo dos Sistemas, regido pelo dinheiro e poder, tenta colonizar o Mundo Vivido, que é nutrido pela cultura, sociedade e a solidariedade.

Pensar a educação para a emancipação requer compreender em qual contexto, tempo e sociedade estão inseridos. Tomando como ponto de partida a educação quilombola, escolar ou não, e todos os processos de violências e silenciamentos que estão imersos, desvelar algumas nuances que marcam tal invisibilização requer expertise. Cientes da amplitude do Brasil e da diversidade que comporta, justifica-se que para termos uma educação universal é relevante atentar para as particularidades que a torna diferente, mas não desigual.

A Teoria do Agir Comunicativo habermasiana nos possibilita uma leitura teórica da educação escolar quilombola, subsidiada pela racionalidade comunicativa através da linguagem e comunicação, como uma forma de alcançar o entendimento. Para o autor,

[...] Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (HABERMAS, 1987, p. 285-286).

Assim, à luz de Habermas, a ação comunicativa é interseccionada com a racionalidade e a linguagem, no panorama da educação no e para os quilombos, a escuta dos envolvidos nesse processo atende não somente às temáticas relacionadas a essa realidade, mas fortalece a criação e, conseqüentemente, a emancipação. A razão

instrumental não é objeto desse estudo, porém cabe salientar que quando não há essa aproximação, também não existe a legitimação do fazer educativo, garantido nas DNEEQ e no território, propriamente dito.

Os processos de luta pelo reconhecimento se dão, em todas as esferas, quando os indivíduos percebem uma ação violenta gerando conflitos sociais (HONNETH, 2003). Nessa perspectiva, dentro das comunidades existe o conhecimento e a voz do currículo real, mas a abertura para torná-lo efetivo vem da legislação, de uma ação comunicativa que propicie uma reflexão introspectiva, que deveria aumentar o poder crítico do pensamento, constantemente em progressão (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 3).

Para Habermas, o problema não se limita no desenvolvimento científico e tecnológico, mas como isso migra para os descompassos sociais e a mecanização das relações sociais e humanas, que são confundidas com a liberdade e a subjetividade numa direção na qual “a educação moderna cai na teia invisível do poder que a coloniza e passa a geri-la com manipulações econômicas e políticas” (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 4).

Por essa via, pouca atenção é atribuída aos aspectos sociais da aprendizagem. Instituições educativas escolares e não escolares dividem com as famílias responsabilidades de uma educação integral e integrada. Na prática, desentendimentos circundam essas relações sem a consciência de uma contínua corresponsabilidade. Todos os envolvidos exercem um papel fundamental nesse movimento e quando essa articulação é interrompida ocorre uma quebra na interação social, dialógica e comunicativa. Nos quilombos, reconhecer esse lugar de fala é renunciar ao currículo comum, que desvaloriza espaços problematizadores de aprendizagem e perpetua a individualização. Sobre as relações entre família, educação e o Mundo dos Sistemas, Habermas acrescenta a seguinte contribuição:

Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privativo. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu status (HABERMAS, 1984, p. 185).

Ainda sobre a corresponsabilidade na educação, Habermas inicia uma discussão fundamentada nos impactos do capitalismo em organismos sociais. Logo, as garantias públicas nessa participação e a distribuição do que deveria ser um “dever de todos” é confundida com uma educação universal. Assim, as famílias perdem, no sentido de serem as únicas responsáveis por essa função elementar. Na realidade de nosso país, quando as partes se isentam dessa responsabilidade, a educação entra em desarmonia e o que deveria ser para todos, passa a ser para poucos. Uma vez que as famílias com mais recursos financeiros e capital cultural, sente menos esse desequilíbrio.

Nesse sentido, panoramicamente, pode acontecer uma inversão de valores éticos e estéticos, considerando que as garantias públicas, em países como o Brasil, não comportam essa legitimação. De modo grosseiro, pode-se afirmar que a incapacidade administrativa, a ausência de políticas públicas efetivas e a sobrecarga econômicas sobre as famílias, em suas múltiplas organizações, associam a educação a um movimento desintegrador. E, por conseguinte, o que deveria ser o sustentáculo para as mudanças sociais, passa a ser um problema de difícil solução.

Habermas ao criar o conceito de agir comunicativo e esfera pública busca um entendimento universal dos indivíduos nas ações comuns cotidianas. Suas estruturas e significados são acoplados à subjetividade. Na esfera pública, os cidadãos exercem seus direitos políticos, deliberam e reivindicam coletivamente. O que justifica, para Habermas, que o agir comunicativo tem como prioridade o diálogo e a busca pelo consenso, e é completamente isento de dominação. Essa perspectiva se mantém também sobre a educação escolar quilombola. Cabe acrescentar que se trata de uma aprendizagem que transcende o cognitivo, pois impera uma ação crítica alicerçada na liberdade, uma vez que “a liberdade é uma condição imprescindível para a emancipação” (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11). A liberdade transita no pensar habermasiano e está interligada à emancipação. Nesse sentido, a educação emancipatória

[...] consiste no atributo da liberdade como condição universal da existência humana, devido aos valores éticos e aos processos autônomos de ser e de estar no mundo apreendido, como matriz de sociabilidade, como germe da comunicação entre diferentes e como raiz constitutiva da democracia (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11).

Seguramente a universalidade é um aspecto forte na teoria habermasiana, que compreende que a consciência cidadã passa pelo reconhecimento mútuo, a ética e a cultura. As referências de Habermas na educação são remetidas à universalidade, com

equiparações cabíveis à realidade educacional em sua totalidade. A dialética da racionalidade revitaliza a interação de ações que priorizam normas sociais e que dignificam a reciprocidade e a solidariedade. Essa manutenção é constantemente necessária e sua quebra gera uma violação que potencializa o agir instrumental, e toda uma indústria de reprodução de interesses individuais e de mercantilização da cultura.

A cultura construída com a convivência, em sua dimensão política, colabora com a representação de que “a descentração da compreensão do mundo e a racionalidade do mundo da vida são condições necessárias para uma sociedade emancipada” (HABERMAS, 1987, p. 110). Sendo assim, separar a cultura da educação e demais interações é insciente, pois a cultura está inscrita no seio das relações sociais em que a educação é parte estrutural. A crise da sociedade, a burocratização da comunicação e os retrocessos democráticos desacoplam os princípios comunicativos e culturais do mundo da vida. Dessa forma,

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela pré-formação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem consequências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir (HABERMAS, 1984, p. 196).

Os elementos culturais inferem particularidades de maior a menor especificidade, com variada intensidade nos grupos sociais, mas não menos importante. É válido salientar que preconizar uma educação com traços culturais identitários, a partir da construção de um entendimento sobre as contribuições habermasianas, envolve um mútuo processo de comunicação, que se verifica pelo discurso, interação, participação, comunicação e consenso.

A chave habermasiana compreende que pela comunicação bem-sucedida o homem pode retomar seu papel de sujeito, o que requer um alto grau de maturidade intelectual. Todavia, esse volume de processos críticos e reflexivos se esbarram no mundo sistêmico, onde prevalece o agir instrumental e acaba impedindo o consenso.

Outro fator que inibe o consenso, no âmbito da razão comunicativa, ocorre quando a comunicação é confundida com uma mera distribuição de informações. No

século XXI, os recursos das tecnologias digitais dão velocidade e fluidez à comunicação, que se espalham sem que haja uma constatação sobre o que é verdade ou mentira. Nesse sentido, ocorre um incentivo à violência, através da manipulação do poder midiático, que tensiona o agir comunicativo e precariza as formas de educar.

Em Habermas, o aprender é mediado pela linguagem e “possibilita uma relação intrinsecamente identitária, já que o saber-objeto é uma das formas do aprender que se dá mediante a relação, no caso habermasiano, mediante a interação dos sujeitos” (MENEZES, 2012, p. 11). Na educação escolar quilombola essa interação precisa acontecer entre os sujeitos, seu território e sua ancestralidade numa perspectiva interdisciplinar e condizente com cada realidade. Usar a comunicação de forma a potencializar a compreensão e promover a problematização, consiste em modos de preservar as identidades quilombolas sem medo ou opressão, ciente que sempre haverá uma luta pelo seu devido reconhecimento. Pois, mediante a escravidão, depreciação social e a discriminação, que ocorreram e ainda ocorre, é preciso que se busque a visibilidade de “um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, definidos e mesmo repensados” (MUNANGA, 2020, p. 59).

Em vista disso, a educação em Habermas reflete uma educação em direitos humanos, “que se convertem numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternação e injustiça (CANDAUI, 2013, p.47). Dessa forma, para que se limite a um pensamento utópico

[...] é preciso identificar o que está presente e o que está ausente no desenho curricular e na prática pedagógica na educação formal e na educação não formal em relação, por exemplo, aos processos históricos e políticos que originaram uma ruptura institucional, dando lugar ao terrorismo de Estado e as massivas violações de direitos humanos; como também entender a razão dessas escolhas, que via de regra não são neutras e não ocorrem por casualidade ou simples esquecimento (TAVARES, 2022, p. 6).

Destacamos a paridade das ideias freirianas e habermasianas sobre a educação. Em primeiro lugar, por uma educação menos bancária e menos passiva (FREIRE, 1987). Em seguida, devido a uma educação mais humanizadora, em que o indivíduo deixa de ser objeto, para torna-se sujeito da sua educação, pois quando “compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 2018, p. 38). Para ambos, educação é libertação e seu produto tem como eixo reflexivo a realidade, o diálogo e a comunicação.

Assim, faz-se necessário produzir legitimidade cultural consciente, com formas de educar instigantes que permeiam uma “comunicação criadora de normas e valores, que se inicia entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento” (HABERMAS 1990, p. 102), para então construir espaços onde o diálogo possa ser germinado, a escuta valorizada e perpetuada, e o consenso ressignificado, com o afincamento de que as diferenças sejam minimizadas e a liberdade e socialização sejam ampliadas. Uma educação com abertura a todas as necessidades, com um aprender para a vida intersubjetivamente, uma educação universal.

4 CAMINHOS DE POSSÍVEIS: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

No drama cinematográfico *Uma história de amor e fúria* (2013), a afirmativa “Viver sem conhecer o passado é andar no escuro” nos convida a buscar entender nossas raízes históricas, nossa ancestralidade e as vivências de um Brasil que foi colonizado, humilhado, desintegrado de sua cultura e escravizado. Por conseguinte, essa não é somente a história de um povo, é a história do nosso povo. As ciências humanas, sociais e a filosofia são fôlego e sustento para as reflexões sobre essas questões.

Compreender os conflitos sociais é propor uma nova escrita para a história que já temos, e identificar cada conceito que afeta negativamente nossas intersubjetividades. É saber quais artefatos temos para reverter uma realidade de violação de direitos, de negação e violência. Conhecer sobre é dialogar com e, se for o caso, denunciar, pois cada silenciamento se configura na perpetuação de outra forma de violência num círculo sem fim.

Os filósofos citados neste ensaio trazem no escopo de sua escrita suas experiências com a violência, a falta de comunicação e a degradação, eles relatam o que conheceram de perto, trata-se de um alerta para as gerações posteriores, para nós. Seus escritos trazem debates que em nenhum momento histórico deveriam ser esquecidos. Pois, para que seja preservada qualquer vida no planeta é um constante “educar para nunca mais”.

A educação é uma ponte que leva à libertação. Construir conhecimentos, sem ser puramente transmissão (FREIRE, 1987), considerar que a escola não é o único local onde acontece a educação (GOMES, 2017), defender que as comunidades tradicionais quilombolas precisam de um olhar específico para o seu desenvolvimento social

(BRASIL, 2012), envolve uma educação para os direitos humanos, que viabilize uma aprendizagem plural e multifacetada. Contribuições que possibilitam um fazer pedagógico real e significativo.

Para os docentes, Habermas lança uma proposta de continuidade e persistência, para que a criticidade possa superar o mundo dos sistemas, e a modernidade possa ser retomada a partir de uma educação consciente, justa, humana e cidadã. Pela práxis educativa, o agir comunicativo pode alcançar o consenso e a releitura realizada neste ensaio ser vista como avaliação para um futuro mais justo. Desse modo, refletir sobre a educação é pensar em esperança, que age mais que espera (FREIRE, 2018). Não é uma utopia vã, pois, enquanto continuarmos a acreditar, existe luta, resistência e superação.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin, tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Ed. 34, 2011. 173 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2012.
- CANDAU, Vera et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- DUTRA, Delamar José Volpato. Tolerância, cultura e direitos humanos em Habermas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 60, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987a.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua nova: revista de cultura e política**, 36, p. 39-53, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MEDEIROS, J. W. de M.; BRENNAND, E. G. de G. A Utopia como atributo da educação emancipatória. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 30, n. jan/dez, p. 1-20, 2021.

MENEZES, A. A. de; MOURA, D. C. de. Do direito da liberdade à solidariedade. **P2P e Inovação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 10-23, 2019.

MENEZES, Anderson de Alencar. A teoria do agir comunicativo e os processos de aprendizagem. **Revista Perspectiva Filosófica**. ISSN: 2357-9986, [S.l.], v. 38, n. 2, nov. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PERIUS, Oneide. Direito e violência: um estudo sobre o pensamento de Walter Benjamin. **Argumentum**. v. 12, n. 3, p. 58-68, 2020.

TAVARES, C. EDUCAR PARA O NUNCA MAIS: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 95-115, 2022.

TIDRE, Polyana; HELFER, Inácio. Entre Honneth e Hegel: da liberdade à eticidade em o direito da liberdade. **Trans/Form/Ação**, v. 43, p. 0215-0246, 2021.