



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

**Eixo temático: Serviço Social, relações de exploração/opressão e resistências de gênero, feminismos,
raça/etnia, sexualidades**

**Sub-eixo: Relações étnico-raciais, povos indígenas, negros/as, quilombolas, ribeirinhos e
desigualdades**

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIREITOS HUMANOS: (DES)CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO¹

ALCIONE FERREIRA DA SILVA ²

Resumo:

Objetivamos debater sobre a educação antirracista enquanto direito humano. Metodologicamente, nos ancoramos na pesquisa bibliográfica e documental orientada pelo materialismo histórico-dialético. Verificamos a importância dos movimentos sociais negros, no Brasil, para radicalizar o direito humano à educação formal, tensionando para que esta assuma uma perspectiva antirracista.

Palavras-chave: Educação. Movimentos sociais negros. Direitos humanos.

Abstract:

Our goal is to discuss antiracist education as a human right. Methodologically, we are grounded in bibliographic and documentary research guided by historical-dialectical materialism. From this standpoint, we examine the importance of Black social movements in Brazil for radicalizing the human right to formal education, pushing for it to adopt an antiracist perspective.

Keywords: Education, Black social movements, Human rights.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Universidade Federal de Pernambuco

1. Introdução

Nesse artigo discorreremos acerca da relação entre educação antirracista e os direitos humanos nos limites da sociabilidade capitalista, tendo como objetivo geral debater sobre a construção da educação antirracista enquanto expressão dos direitos humanos. Por objetivos específicos apontamos: discutir a educação formal nos marcos do capitalismo; apresentar a luta histórica dos movimentos sociais negros pelo direito à educação formal; traçar marcos legais nacionais e internacionais no campo do direito à educação antirracista.

Para tal, à luz do materialismo histórico e dialético e a partir da pesquisa bibliográfica, expomos nossas análises em três momentos, além da introdução e das aproximações conclusivas. No primeiro momento, abordamos a funcionalidade da educação institucionalizada e hegemônica nos marcos do capitalismo, destacando seu objetivo central de formar para o mercado de trabalho. No segundo ponto, abordamos a importância dos movimentos sociais negros na luta pelo acesso da população negra à educação formal e, por fim, abordamos os marcos legais nacionais e internacionais referentes à educação antirracista.

A partir do exposto, indicamos a importância de analisar os marcos legais, que avançam na garantia da educação antirracista na perspectiva dos direitos humanos, sem perder de vista a limitação de tais direitos, mas empreendendo um esforço para sua ampliação e consolidação, tendo como horizonte uma nova ordem societária.

2. A funcionalidade da educação formal à sociedade capitalista

A educação formal, pensada em acordo com o Parágrafo 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como processo “que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, é um direito social garantido pelo Art. 6º da Constituição Federal de 1988 no qual se lê: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Enquanto política pública, a educação, é frequentemente responsabilizada pela condução da sociedade como um todo. “Paira” na mentalidade coletiva a concepção de que ela, caso estivesse em condições ideais de investimento, seria capaz de conduzir a sociedade à vitória



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

contra seus males sociais. Todavia, ao contrário, a educação não pode ser pensada como uma esfera social autônoma e a compreensão de seus limites e possibilidades, no processo histórico, requer que consideremos a sociabilidade na qual ela se movimenta.

Nesse contexto, cabe pensarmos como a sociabilidade capitalista impõe múltiplas determinações para que a educação formal seja o complexo social que atua, de forma direta e contínua, repondo elementos que justifiquem e naturalizem a ordem burguesa, nos termos de Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 25).

Sob essa perspectiva, a educação formal tem por finalidade assegurar que as metas necessárias à reprodução do capital sejam assimiladas e internalizadas individualmente, como se fossem metas particulares de cada indivíduo, movimento que legitima a hierarquia social fazendo com que as pessoas assumam as condutas e ocupações esperadas pelo sistema capitalista. Nesse sentido, a educação institucionalizada ocupa o lugar voltado à reposição constante dos consensos necessários à reprodução do capital (Mészáros, 2008).

Desnudar a educação formal sob essa perspectiva é importante para desmitificar a corrente compreensão de que ela seria capaz, por si só, de promover uma ampla transformação societária. Essa concepção se revela equivocada não apenas pela função que a educação institucionalizada ocupa enquanto complexo social, a de reposição de consensos, mas, também, pela seguinte razão:

[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical [...] Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais, elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 45).

Nesse sentido, Antunes e Pinto (2017) debatem como diferentes sistemas de produção, a saber: o fordista, o taylorista e o toyotista, imprimem determinações diretas sobre os sistemas



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

educacionais, buscando a partir destes moldar o máximo possível os educandos para que, objetiva e subjetivamente, estejam preparados para as requisições do capital em cada momento histórico.

Acerca da relação entre o taylorismo-fordismo e a educação institucionalizada, podemos considerar que:

O que define, em termos de gestão da força de trabalho, a proposta de Taylor e Ford? Numa sentença, definem um projeto de usurpação, pela gerência capitalista, do conhecimento de trabalho desenvolvido social e historicamente pela classe trabalhadora. A gerência, ainda que assalariada, passou a açambarcar e reformular tais saberes-fazeres, em moldes artificiais sobre critérios de eficiência exclusivamente capitalista, a simplificá-los e, assim padronizados, impô-los aos/às trabalhadores/as (Antunes; Pinto, 2017, p. 46).

Dessa forma, em face dos objetivos produtivos do taylorismo-fordismo, os autores supracitados revelam como os saberes-fazeres, que são oriundos do trabalho da classe trabalhadora, foram usurpados, resumidos a tarefas repetitivas, institucionalizados no ambiente educacional e ensinados como preparação para adequação às necessidades do mercado de trabalho. De acordo com Antunes e Pinto (2017), sob essa perspectiva, a educação se tecnicizou, excluindo, do horizonte dos elegíveis para integrar o trabalho formal, uma educação crítica e/ou em nível superior.

Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar sua força de trabalho para o mercado [...]. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento [...]. A educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual (Antunes; Pinto, 2017, p. 46).

Com a mundialização do Toyotismo e a lógica de produção flexível, a educação formal foi novamente reformulada em larga escala, visto que:

É nesse novo universo produtivo que se (re)configura o fenômeno da alienação. Uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada. O trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver com os objetivos do capital. Ele e ela não são mais “trabalhador ou trabalhadora”, mas definidos como “colaborador e colaboradora”, “consultor e consultora”. A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada (Antunes; Pinto, 2017, p. 74).

Nesse momento, a escola, e podemos acrescentar, a educação formal de modo geral, tem forte tendência de adequação ao ideário e pragmática burgueses, tornando-se utilitarista e voltando-se aos valores de mercado conforme os objetivos da produção flexível. Nesse contexto, compreende-se que:

A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas geridas pelo sistema toytista. Não foi por acaso que as grandes corporações inventaram a “universidade corporativa” [...] para forjar trabalhadores dentro dos seus valores empresariais [...] expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas (Antunes; Pinto, 2017, p. 74).

Esse debate é fundamental para que compreendamos que a educação, assim como os demais complexos sociais, deve ser pensada sob a perspectiva da totalidade, analisando as multiderminações societárias que a impactam, o que nos leva à percepção de que existe uma nítida tendência posta sobre o processo histórico das políticas educacionais.

Todavia, existem também tensões e disputas sobre a política da educação, configurando-a como essencialmente política. Nesse ponto, afasta-se quaisquer ilusões sobre a educação formal como um espaço marcado por neutralidade.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um querer fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua [...] e outra crítica (Freire, 1989, p. 15).

Uma prática crítica sobre a educação formal vincula-se a uma atuação no qual se afirma a natureza política do processo educativo, conforme aponta Freire (1989). Nessa direção, importa, sem ingenuidades messiânicas, disputar a educação negando posturas fatalistas² que, dadas as determinações socioeconômicas capitalistas, levaria a crer que seria impossível ou dispensável a luta para que a educação caminhe em direção a práticas emancipadoras.

Essa luta, no que diz respeito às práticas antirracistas, dialoga diretamente com a defesa intransigente dos direitos humanos e com a busca para que sua efetivação seja cada vez mais ampla, o que nos coloca algumas questões: se a educação formal sob a sociabilidade capitalista, que é essencialmente racista, é requisitada para ser conservadora, é possível construir uma

² Acerca do debate sobre messianismo e fatalismo no Serviço Social, ver mais em Iamamoto (2004).



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

educação emancipadora e antirracista? É possível concretizar ações que garantam a educação institucionalizada enquanto direito humano nos marcos do capitalismo?

Para começarmos a refletir sobre essas questões cabe dois pontos importantes. O primeiro é reafirmar a educação como espaço de disputa o segundo é a compreensão de que essa disputa, conforme preconiza o código de ética profissional das/os assistentes sociais, tem como horizonte uma nova ordem societária sem explorações e opressões, dentre as quais se insere, e com muita centralidade na realidade brasileira, a questão racial. Para tanto, enquanto categoria profissional, é preciso reafirmar como princípio a “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 24). Nesse debate,

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções da mudança (Mészáros, 2008, p. 25).

Sob essa direção afastamos messianismos e fatalismos, compreendemos os limites, mas também as possibilidades de incidência sobre a educação, entendendo que se a transformação radical da sociedade não pode ser tarefa histórica de uma política social isoladamente, sendo essa política a educação, quando conjugada com um correspondente e amplo quadro de transformação social, ela cumpre um papel essencial por estar ligada a formação de sujeito sociais para naturalizar ou questionar a ordem vigente. Entretanto, aprofundar essa tensão, essa disputa, nos marcos do capitalismo impõe limitações que não podem ser subjugadas, cabendo fortalecer e/ou empreender os necessários processos de resistências que respondam aos desafios de cada momento histórico.

No Brasil, no que se refere à educação antirracista, esses processos vêm sendo historicamente protagonizados pelos movimentos sociais negros, que sempre pautaram a luta pelo acesso e permanência da população negra à e na educação formal, pautando ainda que essa educação enfrente o racismo.

3. Na base da lei, há luta: movimentos sociais e a luta pela construção de políticas educacionais antirracistas



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

O capitalismo é ligado ao racismo por um cordão umbilical que só pode ser, substantivamente, cortado, se parirmos uma nova ordem societária, por isso a luta antirracista é necessária e deve ser permanentemente fortalecida. No campo da educação formal, dadas as características anteriormente debatidas, a referida luta é uma tarefa de primeira ordem, considerando que o racismo está vinculado à construção, consolidação e reprodução da sociabilidade vigente. Conforme aponta Williams (2012), as bases materiais do capitalismo foram construídas e consolidadas tendo, como um dos pilares, o comércio ancorado na escravidão transatlântica e, em acordo com Moura (2023), não podemos compreender o capitalismo em sua reprodução, especialmente na sociedade brasileira, ignorando a escravidão e o racismo.

Frente a essa imbricação que existe entre capitalismo e racismo, bem como às requisições que a sociabilidade vigente determina para a educação institucionalizada, é compreensível que esta tenha se constituído historicamente reproduzindo o racismo, dada a funcionalidade deste à sociedade do capital, de forma que todo avanço no campo jurídico referente às garantias formais que resguardam o ideal de uma educação antirracista, advém de muita luta.

A população de origem africana ingressa no território da América Portuguesa sob situação de sequestro e escravização, tendo sua condição de humanidade radicalmente negada, situação que obviamente erguia impedimentos para o acesso à educação institucionalizada.

Mas sempre houve resistência. Aprender a língua e a escrita do colonizador era, dialeticamente, um desafio, uma imposição e uma atitude de resistência, pois

[...] os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular – prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares (Silva; Araújo, 2005, p. 68-69).

Essa luta sempre esteve presente, em todas as expressões dos movimentos e ações de resistência organizadas, mesmo no período escravocrata, é possível encontrar atos de luta pelo acesso à educação.

[...] mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio 158 Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999);

ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (Cruz, 2005, p.28).

Após a Abolição, ao longo do século XX, todos os movimentos sociais negros tiveram a educação entre as suas bandeiras de luta. Uma das primeiras formas de organização da população negra, a Imprensa Negra, pautou essa questão entre seus jornais. Um exemplo disso encontra-se em artigo que foi publicado, já em 1919, no Jornal *O Alfinete*, no qual se lê o seguinte trecho:

Empunhando o nosso estandarte em prol d'um ideal elevado, como seja: o combate ao Analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desarmonia no seio da nossa classe (Barros, 2005, p. 89).

Gonçalves e Silva (2000), afirmam que essa publicação não foi um caso isolado, ao contrário, pode-se perceber que dos anos 1920 aos anos 1930, período de expansão da Imprensa Negra paulista, podem ser encontrados vários artigos que incentivam o estudo. Essa ação tem sua importância marcada pelo fato de a República brasileira ter sido construída pautada em políticas antinegros/as. Outro movimento importante, que pautou a educação institucionalizada para pessoas negras, foi a Frente Negra Brasileira (FNB).

A Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, teve uma complexa e forte estrutura organizacional, se tornou partido político em 1936 e foi posta na ilegalidade com a Ditadura Vargas no Estado Novo em 1937. Todavia, apesar de seu breve tempo de funcionamento a FNB empreendeu ações que impactaram a luta da população negra em vários aspectos (Munanga; Gomes, 2006). Na educação cabe destacar que esta entidade

[...] foi responsável pela [...] experiência escolar mais completa do período [...]. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política [...]. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças (Pinto *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p. 144).

Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi um importante movimento que atuou no acesso da população negra à cultura e na formação e valorização de artistas negros. Conjuntamente com essas ações, o TEN promovia cursos de alfabetização para pessoas negras objetivando que elas aprendessem a ler e escrever para que obtivessem melhores condições de acesso ao mercado de trabalho (Munanga; Gomes, 2006).



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

No I Congresso Nacional do Negro Brasileiro, ocorrido em 1950, vemos a presença do debate em torno da educação e da questão racial no Brasil, presente na apresentação *O negro brasileiro e a campanha de alfabetização*, de Roberto J. Taves, na qual se lê:

[...] quer nos parecer que uma das maneiras mais sólidas e seguras de se chegar a uma solução quanto ao problema da intolerância racista e dos preconceitos de cor, no Brasil como em qualquer outra parte do mundo, é o incremento da educação, da instrução da alfabetização, quer de crianças quer de adultos. [...] Diante do exposto propomos que o "PRIMEIRO CONGRESSO NACIONAL DO NEGRO BRASILEIRO" inclua entre as sábias resoluções que, certamente, decorrerão de tão importante conclave, a seguinte: a - participar e apoiar, por todos os meios, A Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos; b - recomendar a todas as entidades associativas e sociedade civis de Homens de Cor no Brasil que dêem o seu apoio e cooperação à referida campanha; c - traduzir, praticamente, esse apoio e essa cooperação, por meio da criação de novos núcleos de Alfabetização de Adultos e do encaminhamento, a esses núcleos, de cidadãos a serem alfabetizados (Taves, 1982, p. 80-81).

Essa luta dos movimentos negros seguiu pela década de 1960 e se fortaleceu na década seguinte com os primeiros sinais de fragilidade da Ditadura Militar, nos anos 1970, tendo em 1978 um ano emblemático.

Na década de 1970, no século XX, um fato importante que não podemos esquecer é de que, em 1978, ocorreu uma manifestação de vários grupos negros em São Paulo. Reunidos nas escadarias do Teatro Municipal protestaram contra a morte sob torturas do trabalhador negro Róbson Silveira da Luz e a discriminação sofrida por quatro atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo. Durante o ato público que acompanhou a manifestação, ocorreu a unificação de várias organizações negras, nascendo assim o Movimento Negro Unificado, mais conhecido como MNU. O MNU tomou-se uma das principais entidades negras da atualidade, possui um caráter nacional (Munanga; Gomes, 2006, p. 129).

Na década de 1980, já havia conselhos especiais relacionados à condição do povo negro no Brasil, a exemplo do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CDCN) instituído pela Lei nº 5.466 de 24/12/1986, no estado de São Paulo, alargando o caminho aberto pelos movimentos sociais que os precederam e consolidando a luta que daria frutos na construção de políticas de educação antirracista, no século XXI. Entre as conquistas podemos citar a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

Outros direitos importantes que foram conquistados estão normatizados pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a chamada Lei de Cotas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) e as



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) (2012).

Fica latente que apenas no século XXI, no âmbito legal, vemos caminhos para o fortalecimento da educação institucionalizada em diálogo com a perspectiva antirracista, fruto da luta dos movimentos sociais negros e, certamente, marcados por dificuldades para sua operacionalização, visto que o antirracismo conflita diretamente com os ditames do capitalismo que precisa manter encobertas, mistificadas, as raízes históricas da desigualdade racial que estão entrelaçadas com as próprias raízes do modo de produção capitalista.

A inexistência de garantias legais em torno da educação para a população negra na perspectiva antirracista no Brasil até o século XX, dialoga diretamente com a ausência das mesmas garantias no âmbito internacional, o que indica que os direitos humanos coexistiram por longo tempo com o não reconhecimento da humanidade das pessoas negras, que tendo opressões e barreiras sociais especificamente construídas contra si, não tiveram, por muito tempo, aportes legais que enfrentam diretamente as particularidades da opressão vivenciada em função de sua condição racial.

Nesse sentido, cabe discutirmos como o histórico das garantias em torno do direito à educação, no campo dos direitos humanos, se relacionou com as demandas por uma educação antirracista.

4. Educação, antirracismo e direitos humanos: a longeva (des)consideração à humanidade negra entre os marcos legais internacionais e nacionais

A construção ocidental e moderna da ideia de humanidade e de proteção a essa é fortemente marcada, especialmente até o século XX, por um ideal de humanidade do qual nem todos participam. Um ponto a destacar é que essa construção está diretamente ligada aos ideais iluministas que, conforme Silva (2011), mantém em si uma notória contradição visto que 90% do tráfico transatlântico ocorre no período de dinamização do modo de produção capitalista, alicerçado ideologicamente no Iluminismo.

Esse período também coincide com a elaboração e consolidação das teorias raciais, que se pautam em um sistema de comparação, classificação e hierarquização dos grupos humanos que relegam às pessoas negras concepções desumanizadoras, ou seja, os “valores civilizatórios”



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

das revoluções liberais, que fundamentam a construção dos direitos humanos, são a outra face da moeda do racismo (Silva, 2021).

Nesse sentido, não causa estranheza que o período das revoluções liberais, entre meados do XVII e meados do século XIX, coincida com um aumento do tráfico de pessoas para a escravidão. O ano de 1829, caracterizado pela marca recorde de 100 mil africanos transportados legalmente para a escravização, é também o ano da Convenção de Viena, um marco para os direitos humanos, no qual as grandes potências econômicas mundiais firmaram o acordo de acabar com o trágico negreiro (Silva, 2021).

Como aponta Clóvis Moura:

Mesmo um Iluminista como Montesquieu, que condenava a escravidão teoricamente, quando chega no particular da escravidão negra é taxativo e brutal: “Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de escravizar os negros, eis o que eu diria: tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram de escravizar os da África afim de utilizá-los no desbravamento de suas terras” (Moura, 2023, p. 40)

Na França, proclamaram *liberdade, igualdade e fraternidade* quando as colônias das potências europeias seguiam sustentando economicamente suas metrópoles. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento máximo da Revolução Francesa, ignorou aqueles e aquelas que a França, e demais potências europeias, mantinha escravizados na condição de inumanidade.

[...] Marx destaca que o “homem” considerado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não é o ser humano em si, este genérico e universal, mas, apenas, o “membro da sociedade burguesa”, o “homem egoísta” [...]. Os direitos desse “homem” abstratamente tomado, são receptáculo da desigualdade social (Trindade, 2011, p. 76-77).

Após a Queda da Bastilha em 1789, homens e mulheres negros/as esperaram um século para serem alçados à condição de humanos no Brasil, o que ocorreu em 1888 e apenas na esfera jurídico-formal por parte do Estado Brasileiro, pois “[...] fizemos a Independência conservando a escravidão e fizemos Abolição conservando o latifúndio” (Moura, 1988, p. 24), ou seja, conservamos as condições estruturais ligadas à desumanização da população negra.

Há de se considerar ainda que mesmo a Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 em um contexto de inexistência formal da escravidão negra, trata a humanidade de forma genérica, sem reconhecer as particularidades das opressões impostas a diversos grupos humanos. Porém, ela demarca avanços importantes no que se refere no direito à educação, a exemplo dos seguintes artigos:

Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948).

Nesse momento histórico, no Brasil, a educação como direito de todos, também estava garantida constitucionalmente, mas não se configurava como uma realidade para a população negra, como demarcou as denúncias e ações dos movimentos sociais negros até então. Essa realidade se compreende pela funcionalidade e entrelaçamento entre racismo e educação formal na sociabilidade capitalista.

A educação institucionalizada tendo como preocupação central a busca por formar pessoas para o mercado de trabalho assalariado, tardou em ter a população negra como público-alvo, visto que, a esse grupo populacional, estavam previstos os trabalhos informais mais insalubres e a ocupação em massa no exército industrial de reserva, espaços para os quais a educação formal foi considerada desnecessária. É importante lembrar que

[...] o desenvolvimento econômico brasileiro, enquanto desigual e combinado, manteve a força de trabalho negra na condição de massa marginal, em termos de capitalismo industrial monopolista, e de exército de reserva, em termos de capitalismo industrial competitivo (satelitizado pelo setor hegemônico do monopólio). Não é casual, portanto, o fato de a força de trabalho negra permanecer confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração (Gonzalez, 2020, p. 86)

González (2020), em diálogo com o texto *Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal* de José Nun (1969), aponta que, sob as determinações do capitalismo monopolista, se constitui uma “massa marginal”, disfuncional em relação ao mercado de trabalho, que é marcada pela raça e gênero, tendo como integrantes essenciais a população negra e feminina, sendo esta última primordialmente composta por mulheres negras e indígenas no Brasil. Para esta população “disfuncional” ao mercado de trabalho, não havia urgência para se concretizar o amplo acesso à educação formal.

Sob essas determinações é flagrante as contradições expressas na Constituição Brasileira de 1934. Por um lado, ela pode ser considerada um importante marco legal no que se refere à educação, por responsabilizar o Estado pela promoção, organização e manutenção do ensino



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

primário,³ e, também, no que se refere à questão racial, pois ela é a primeira Constituição nacional a trazer o termo “raça”, ao afirmar em seu Art. 113 que “todos são iguaes perante a lei. Não haverá privilégios, nem distincções, por motivo de nascimento, sexo, raça [...] ou ideas políticas” (Brasil, 1934).

Parecia haver um encontro entre o direito à educação e o antirracismo. Todavia, o mesmo documento traz contradições nítidas. Tomemos como exemplo os seguintes artigos:

Art. 121 preconiza:§ 6º A entrada de imigrantes no território nacional soffrerá as restricções necessárias à garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do imigrante [...]

Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica (Brasil, 1934).

Braviera (2005 p. 04) aponta que “de forma quase expressa, o texto demonstra que os imigrantes seriam bem aceitos somente se pertencessem a etnias ditas superiores”, leia-se não negros. Além disso, a legitimação da “educação eugênica”, revela que o Estado brasileiro estimulava que a educação formal defendesse uma pretensa superioridade da população branca.

No que se refere à educação para as relações étnico-raciais, não se verifica no Brasil ou em tratados internacionais significativos avanços ao longo de todo o século XX. As Constituições Brasileiras de 1967 e 1969, trazem um texto similar ao supracitado Artigo 113 da Constituição de 1934, declarando a igualdade entre todos e a proibição de distincções em razão da raça, mas também seguem mantendo as mesmas contradições, sob a Ditadura Militar, visto que

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 4024 de 1961 determina “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Todavia, não prescreve um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orienta para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da população negra a grande massa de crianças e jovens alijados dos sistemas de ensino e de adultos analfabetos. As demais leis – 5.540/68, 5.692/71 e a 7044/82 - são omissas quanto ao tema em tela, ignorando totalmente as reivindicações do movimento negro (Marques, 2008, p. 1).

Fica latente que apesar da inclusão do termo “raça”, o que sobressaia era um pacto de defesa da existência de uma suposta democracia racial no Brasil, uma negação de existência de tensões raciais, que mantinha a população negra afastada da educação formal (Dias, 2005, p. 53).

³ Considerando a correlação e tempo histórico até a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é importante sinalizar que essa responsabilização se mantém nas Constituições de 1937 e 1945.

Frente a essa realidade o encontro entre os marcos legais internacionais e nacionais, no campo da educação antirracista, se dá após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida em Durban na África do Sul em 2001. Um ano após a Conferência de Durban, em 2002, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto 4.228, que criava o Programa Nacional de Ações Afirmativas. No ano seguinte criou-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, instituída por meio do Decreto nº 4.886/2003, em 2010 foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, dentre outras ações voltadas especialmente à educação formal que, conforme indicamos no ponto anterior, são fruto, em grande medida, das lutas históricas dos movimentos sociais negros.

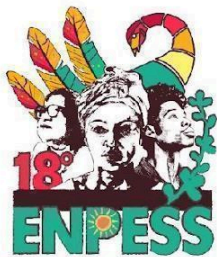
Dado o movimento do real na sociabilidade burguesa, sabemos que a educação antirracista, na perspectiva dos Direitos humanos, tem à sua frente barreiras para a plena materialização. Contudo, sendo tal direito fruto de conciliações possíveis que encerram em si elementos de lutas históricas protagonizadas por movimentos sociais, deve ser defendido e aprofundado. O fatalismo não é uma opção.

5. Aproximações conclusivas

A educação institucionalizada, na sociabilidade capitalista, cumpre primordialmente a função de repor consensos de modo a naturalizar a produção e reprodução das relações sociais, tornando os sujeitos aptos a ocuparem espaços que contribuam para permanência do status quo. Essa característica fez com que a educação formal historicamente fosse um espaço de reprodução do racismo, dada a funcionalidade deste ao capitalismo.

Todavia, o complexo social da educação formal se configura também como um espaço de disputa, tendo sido permanentemente tensionado pelos movimentos sociais negros para que as populações negras pudessem acessá-lo, bem como para que a educação fosse assegurada numa perspectiva antirracista.

A partir dessa disputa, a educação antirracista entra na mesa de negociação dos direitos, em âmbito nacional e internacional, mais expressivamente apenas a partir do século XXI, consolidando a necessidade de seguirmos em disputa para ampliação da efetivação de um modelo educacional que fortaleça o empenho histórico dos movimentos sociais negros pela eliminação da opressão racial.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

6. Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 77- 109.

BARROS Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 79 – 94.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 21 de jul. de 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 de jul. de 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de jul. de 2024.

BARAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A questão racial na legislação brasileira**. Trabalho Conclusão de Curso (Especialização em Direito Legislativo) – Universidade do Legislativo Brasileiro – UNILEGIS e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Brasília, p. 27, 2005.

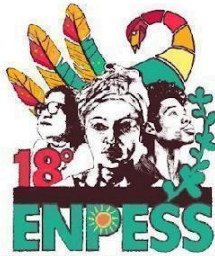
CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em 22 de jul. de 2024.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-34.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 49-64.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. n.15, Rio de Janeiro, dez. 2000, p. 134 -158.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

GONZALVEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7°. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Eliane Cavalleiro e Ana. **Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas**. In: Congresso Fazendo Gênero, Corpo, Violência e Mulher. Anais. Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Clóvis. **Brasil: as raízes do protesto negro**. São Paulo: Editora Dandara, 2023.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino (orgs). **A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo**. In: **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

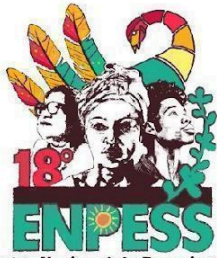
SILVA Geraldo da; ARAÚJO Marcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: Escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, Técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 65-78.

SILVA, Ana Paula Procópio da. **Resistências negras e amefricanidade: diálogos entre Clóvis Moura e Lélia Gonzalez para o debate antirracista das relações de classe na América Latina**. In: **Revista Fim do Mundo**, nº 4, jan/abr 2021.

TAVES, Roberto J. **O negro brasileiro e a campanha de alfabetização**. In: NASCIMENTO, Abdias do (Org.). **O Negro Revoltado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels: emancipação política e emancipação humana**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2011.

WILLIAMS, Erick. **Capitalismo e escravidão**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.



**Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social**

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

**Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social**