



**IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
V SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
IV CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

Relações étnico-raciais, povos indígenas, população negra, comunidades tradicionais e povos indígenas.

Ensaio reflexivo sobre a história da Educação: Racismo e Sociedade.

Vitoria de Miranda Ferreira¹
Maria Cristina Piana²

Resumo. O presente artigo é um trecho do segundo capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso titulado "Meu lápis cor de pele: A atuação dos profissionais da Educação no enfrentamento ao Racismo na Educação Infantil", que tem como objetivo principal analisar a trajetória histórica da infância e da educação infantil sobre o debate étnico-racial na realidade de uma EMEB. O método adotado para a elaboração deste trabalho foi o materialista dialético, realizado a Pesquisa de Campo com os docentes e uma integrante da gestão e a busca pela apreensão de informações sobre a realidade escolar e a temática étnico-racial.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Racismo;

Abstract: This article is an excerpt from the second chapter of the Completion of Course Work entitled "My skin color pencil: The role of education professionals in confronting Racism in Early Childhood Education", which has as main objective to analyze the historical trajectory of childhood and of early childhood education on the ethnic-racial debate in the reality of an EMEB. The method adopted for the elaboration of this work was the dialectical materialist, carried out the Field Research with the teachers and a member of the management and the search for the apprehension of information about the school reality and the ethnic-racial theme.

Keywords: Childhood; Child education; Racism;

¹ Assistente Social e Mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal de São Paulo UNIFESP Campus Baixada Santista, miranvitoria1998@gmail.com

² Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista UNESP Campus de Franca, cristina.piana@unesp.br



1. INTRODUÇÃO.

O principal é dizer que o tempo da inocência já passou. Aquilo que não se via ou não se dizia ou se fingia não ver/dizer está dito: RACISMO. E é hora de passar adiante. Este, por muito tempo, foi o país da democracia racial. Um país condenado ao futuro. E um futuro necessariamente de cachos louros (WERNECK, 2003, p. 40).

O trecho que abre a primeira seção desta pesquisa é de um artigo da grandiosíssima Jurema Werneck, que de maneira contundente rasga o véu do mito da democracia racial, o uso do termo *inocência* remete ao nome que davam aos negros nascidos posterior à Lei do Ventre Livre: inocente, o paradigma social está nessa falsa liberdade, não estar mais acorrentado aos grilhões, não significa ser livre, e denunciar que o tempo da inocência já passou, é a afirmação política que o desconhecimento das condições reais da classe subalternizada – minorias – é inexistente. Os grupos sociais marginalizados: negros, mulheres, povos indígenas estão cada vez mais atentos aos laços colonizadores e dispostos a superá-los com a busca de conhecimento decolonial, como valorização da ancestralidade e reescrita da sua própria história, contada dessa vez pelo próprio olhar, que, despossuídos de direitos, são repletos de genialidade, cultura, saberes e afeto, mas somente a observação desses componentes não é suficiente, por isso a luta por equidade e igualdade é o objetivo principal dos Movimentos Sociais.

De tal maneira que a filosofia *Ubuntu*, *Eu sou porque nós somos*, que abarca a humanidade do outro em mim, e assim, mutuamente, a minha humanidade no outro, é rememorada como um dos pilares de reconhecimento e quebra dos preconceitos, fazendo-se necessária principalmente no combate ao sistema brutal capitalista, que, atravessado pela estratificação social e privilégios de alguns, instiga massivamente enxergar o outro enquanto inimigo e não como aliado, sendo que muitas vezes o verdadeiro inimigo age sorrateiramente ou escancaradamente, e sabe que o dia que os grupos sociais historicamente excluídos se unirem e se descobrirem enquanto maioria, a Casa Grande pegará fogo.

É circunstancial compreender a herança conservadora na matriz sócio-histórica brasileira para analisar as raízes do racismo, pois é utópico pensar os complexos sociais de desigualdade na contemporaneidade sem refletir sobre o patrimônio patriarcal e escravista que rege nossa história:

Somos síntese de um passado de dominação e exploração com raízes na escravidão, no colonialismo e no patriarcalismo. Da mesma forma, também somos síntese de um passado de lutas e resistências, que repousam suas raízes na colônia, nas senzalas, nas aldeias indígenas, nos quilombos, no cangaço, nas rebeliões nas revoltas, nas casas, nas praças, nas ruas... Assim, exploração, opressão e resistência integram profundos processos da realidade da luta de classes (CISNE, 2018, p.97).

Nesta pesquisa utilizou-se o termo *étnico-racial*, pois embora o conceito de raça tenha sido utilizado antigamente com uma conotação biologicista, sem comprovação científica, atualmente ela é compreendida como uma construção sócio-histórica e política, graças ao Movimento Negro que ressignificou *raça* como uma categoria fundamental para análise das relações e desigualdades sociais. Almeida (2017, p.24) “classifica que raça não é um termo fixo, estático, mas que está atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado, e que por trás dele sempre há um cenário marcado por conflito, contingência, poder e decisão, de tal maneira que se trata de um conceito relacional e histórico”. Ao passo que o termo *etnia* foi uma alternativa que alguns pesquisadores buscaram para superar a ideia de raça com bases biológicas.

Cashmore (2000, p. 198) defende que não há relação entre os conceitos raça e etnia, mesmo que em alguns momentos ocorra uma superposição dos dois, mas comunga com Munanga (2003, p. 12), que enfatiza que dentro de um grupo identificado como raça pode



haver diversas etnias, pois “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território” (CFESS, 2017, p. 9). Logo, pretende-se abarcar ambas por compreendê-las como categorias complementares e entrelaçadas.

Haja vista que foi apreendido o conceito de raça, o ponto de partida será o que é racismo, sem desconsiderar esferas que são associadas a estes lócus: preconceito e discriminação (ALMEIDA, 2017, p. 32). As determinações de preconceito devem ser exploradas a partir da vida cotidiana, sua estrutura e dinâmica, pois é neste espaço que a vida cotidiana se reproduz, tendo em vista que o preconceito está presente em inúmeras práticas discriminatórias contra formas de vida e comportamento. Sua manifestação é constituída por julgamentos de valor provisório, que em muitos casos tende a ser baseada no moralismo e conservadorismo, configurada pela alienação e pela sociabilidade da contemporaneidade (CFESS, 2017):

A alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos e que são produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas e determinadas. Há uma dupla alienação: por um lado, os homens não se reconhecem como agentes autores da vida social com suas instituições, mas por outro lado e ao mesmo tempo, julgam-se indivíduos plenamente livres, capazes de mudar a própria vida como e quando quiserem, apesar das instituições sociais e das condições históricas. No primeiro caso, não percebem que instituem a sociedade; no segundo caso, ignoram que a sociedade instituída determina seus pensamentos e ações (CHAUÍ, 2009, p. 173).

Consoante a essas informações, Chauí ainda faz apontamentos sobre os componentes da vida cotidiana e do senso comum enquanto orientadores do preconceito. O primeiro é a ultrageneralização, característica facilitadora no que tange à criação de estereótipos e reprodutora de verdades *incontestáveis*. As características restantes são: a) subjetivismo: os sentimentos e opiniões individuais e de grupos são reproduzidas como se fossem universais, sofrendo variação de um grupo ou indivíduo para outro a partir das circunstâncias sociais inseridas; b) ajuizador: a partir de parâmetros particulares de percepção de mundo, define-se um juízo imediato de situações por parte de indivíduos, grupos e classes; c) heterogêneo: realiza a diferenciação das pessoas por vê-los como diversos, mas não indaga se isso é apenas a aparência; d) individualizador: cada coisa ou fato surge como um indivíduo isolado, distinto, sem passado, sem história ou contexto social; e) generalizador: do mesmo modo como une e separa coisa, fatos e pessoas, tende a reunir numa só opinião fatos julgados semelhantes, sem realizar a reflexão, ou seja, se isso mais uma vez seria apenas aparência; f) causalista: opera sob a ótica de causa e efeito, não se admira com a regularidade das coisas (CHAUÍ, 1996, p. 217).

Para Dallari (1997, p. 89), as raízes do preconceito são: a ignorância, a educação domesticadora, a intolerância, o egoísmo e o medo. Salienta-se que a ignorância não parte unicamente do nível de escolarização, pois senão, assim como afirma Kabengele Munanga (2005, p. 18), uma parcela da sociedade que não possui acesso às melhores escolas e, conseqüentemente, ao poder, seria culpabilizada, de maneira que as vítimas seriam transformadas em algozes, o que “põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade”.

De acordo com Silvio Almeida (2017, p. 34), embora haja ligação entre os conceitos preconceito racial e discriminação racial, eles diferem de racismo, pois racismo é a uma maneira sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, é a crença absurda da existência de raças e sua hierarquização, de que elas são naturalmente inferiores ou superiores a outras, se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em privilégios ou desvantagens para indivíduos, a depender do grupo racial pertencente, enquanto preconceito racial é o juízo provisório baseado em estereótipos no que diz respeito a um determinado grupo racializado, e que pode ou não gerar práticas discriminatórias. Por fim, discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a



grupos racialmente identificados, é a materialização concreta do preconceito. À vista disso, observa-se que o nó estruturante dessas ações é a relação de poder, que irá culminar na estratificação social, pois não é possível pensar a dinâmica da formação das classes sociais no Brasil sem refletir escravismo sem patriarcado e patriarcado sem escravismo, essa análise deve ser munida da “reflexão dialética, baseada nas contradições e totalidade” (CISNE, 2017, p.101).

Há de se considerar alguns pontos pertinentes para a compreensão do racismo na realidade escolar. Almeida (2019, p. 35) classifica em três as concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. O professor difere racismo institucional do racismo estrutural, fundamentado pelos conceitos do que é instituição e estrutura segundo a sociologia, com significados e impactos políticos, contrário a alguns pesquisadores que utilizam os conceitos indistintamente.

Segundo a concepção individualista, o racismo é concebido de maneira anormal, isolado, atribuído apenas a alguns grupos ou pessoas. Geralmente quem crê nessa concepção não admite a existência do racismo, apenas do preconceito, sem qualquer natureza política. São os mesmos que buscam defender que todos são iguais e utilizam as redes sociais no dia 20 de novembro para propagar uma clássica e ultrapassada frase do ator Morgan Freeman, proferida em 2012 durante uma entrevista, em defesa do fim do debate racial para o desaparecimento do racismo. Vale destacar que o artista já não compartilha mais desse ideário e têm se manifestado veemente contra o sistema racista (AZEVEDO, 2020, p. 1).

Esta concepção é frágil e limitada, justamente devido à carência do debate étnico-racial na sociedade e por não elencar que o racismo ocorre sob o manto da proteção social dos “homens de bem”. Com o intuito de exemplificar a fragilidade desta concepção utiliza-se a realidade brasileira como exemplo: relatar que um policial no Rio de Janeiro matou uma criança negra, sem promover uma abordagem sobre o cenário assustador e regressivo do país e o poderio da Instituição Polícia Militar, fruto da Ditadura Militar, é tratar a ação com arbitrariedade.

[...] consiste em atos evidentes de indivíduos, que causam morte, ferimentos ou a destruição violenta de propriedades. Este tipo pode ser gravado por câmeras de televisão; pode frequentemente ser observado no momento em que ocorre (HAMILTON; KWANE, 1967, p. 2 *apud* ALMEIDA, 2019, p. 43).

O trecho do livro *Black Power: Politics of Liberation of America*, de Charles V. Hamilton e Kwane Ture (nome africano adotado por Stokely Carmichael) é cortante, direto e cruelmente atual. Essa foi a primeira obra a mencionar o adjetivo *institucional* para se referir ao racismo. Em 2020, na cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos, George Floyd, um homem negro de 46 anos foi sufocado até a morte, após ter o pescoço prensado pelo joelho de um policial branco durante uma abordagem. Ele estava imobilizado, não apresentava risco algum, mas morreu chorando, pedindo pela mãe e repetindo inúmeras vezes que não estava conseguindo respirar. Sua morte foi filmada por câmeras de segurança do local e a ação homicida da polícia mobilizou multidões no movimento contra o racismo *Black Lives Matter*, cuja tradução é Vidas Negras Importam, além de ter se tornado o estopim para a denúncia da violência policial contra pessoas negras nos Estados Unidos. O caso ganhou notoriedade, mas foi apenas um dentre inúmeros outros, sendo a gravação da ação criminosa a diferença crucial. Com efeito, no dia 20 de abril de 2021 o policial Derek Chauvin foi considerado culpado pela morte do segurança negro George Floyd e sua pena pode chegar a 40 anos de prisão.

Ao refletir sobre a concepção institucional, observa-se que geralmente ela é menos evidente, menos identificável, mas nem por isso é menos destrutiva na vida humana, ela se “origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo” (ALMEIDA, 2019, p. 44), contribui para a geração e manutenção das desigualdades étnico-raciais, devido sua naturalização nas práticas cotidianas. Hamilton e Ture (1967) afirmam que as instituições atuam na



formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios a um determinado grupo racial, no caso, os brancos. Para Eurico (2013), o racismo institucional possui duas esferas correlacionadas e interdependentes: a da político-pragmática e a das relações interpessoais. A primeira é compreendida enquanto ações que inibem a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas no combate ao racismo, bem como a visibilidade do racismo nas práticas cotidianas e nas rotinas administrativas. E a segunda abrange as relações estabelecidas entre gestores/as e trabalhadores/as, entre os trabalhadores/as e outros trabalhadores/as e usuários/as sempre pautadas em atitudes discriminatórias.

A relação de poder atua neste campo através da hegemonia de um determinado grupo racial no poder – o branco –, conseqüentemente, isso demonstra que é o padrão estético branco, a cultura e suas práticas que se tornaram o parâmetro de civilidade de uma sociedade ideal sob o caldo cultural patriarcal-racista-sexista-capitalista:

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2017, p.41).

Compreende-se que não é por um acaso que, em três anos, policiais mataram aproximadamente 2.215 crianças e adolescentes, majoritariamente pretos (cerca de 69%) (COELHO; RODRIGUES, 2020, p.1), fora os casos que não são notificados. As mortes de Agatha Félix, 8, Emilly, 4, Rebeca, 7, e de todas as demais crianças vítimas do Estado que não seria possível elencar aqui, mas que se mantém o luto e a memória presente pelas famílias, são resultado de um sistema genocida racista bem articulado: quando não mata de tiro, mata o direito à saúde, ao saneamento básico, à segurança alimentar, à moradia digna, mata o amor próprio e com ele o desejo de receber um afago no cabelo crespo e exibi-lo com orgulho, mata o sonho de se ver positivamente na professora, nas personagens das histórias infantis, no cinema e na televisão, e não somente em papéis estereotipados de traficante, malandro, doméstica ou mulher voluptuosa e sensual, mata o sonho de entrar na Universidade Pública e depois de ocupar um espaço que não seja o de subserviência no mercado de trabalho. A morte também é epistêmica: nos mecanismos de biopoder, o crivo racial define quem deve viver ou morrer, de modo que a morte do pensamento, definida como epistemicídio, é utilizada como ferramenta de manutenção de proteção do grupo hegemônico, pertencentes à raça branca, em detrimento da raça negra (PESSANHA, 2018).

Isso demonstra que, ao dissecar o racismo estrutural, terceira e última concepção trazida por Silvio Almeida (2017), as instituições são racistas, porque a sociedade é racista. As instituições reproduzem as condições para o funcionamento da ordem social no qual tem como um de seus componentes o racismo. A estrutura social é permeada de inúmeros conflitos – de classe, raça, sexo, etc. –, concomitantemente as instituições também. Cabe a instituição posicionar-se contra a desigualdade social e não a tratar de maneira omissa e frugal.

Por este motivo, o Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, que emerge com o objetivo de servir ao capital, mas assume no decorrer de sua trajetória o caráter ético político em defesa dos direitos sociais, e que tem como ferramenta de trabalho as expressões da Questão Social, deve se opor a qualquer tipo de preconceito e combatê-lo.

Entretanto, enquanto categoria dinâmica, o Serviço Social não está imune ao caldo conservador da sociedade, justamente por isso, os profissionais devem ser vigilantes em suas ações cotidianas no exercício profissional e pessoal, tendo em vista que não existe uma separação como uma *muralha chinesa* que divide os dois campos (MATTOS, 2015, p. 864). Maurílio de Mattos (2015) ainda chama a atenção para o “autoengano”: enganam-se os assistentes sociais que acreditam cegamente nessa suposta divisão, pois as esferas são



dependentes, é impossível tratar antifascismo, antirracismo, antimachismo, antilgbqi+fobia, entre outras causas, como um uniforme para atuar no espaço de trabalho que se pode despir após bater o horário e vesti-lo no dia seguinte.

Ademais, ao repensar a profissão enquanto possível reprodutora e ferramenta para manutenção do sistema racista, compreende-se que o racismo ocorre de maneira sutil ou escancarada, isto é, o racismo está na visita domiciliar, na qual a/o profissional enxerga a família negra, permeada por estereótipos, e não faz análise de totalidade – seja pela ausência de arcabouço teórico e/ou pelo apego, ainda que inconsciente ou não, ao racismo estrutural –, classificando-a simplesmente enquanto agente culpabilizado e única responsável pela condição social em que está inserida; está no olhar reprovador às religiões de matriz africana, tendo em vista que apesar da origem atrelada à Igreja Católica, a profissão assumiu caráter laico e em defesa da liberdade de expressão; ou no olhar de desprezo para os adolescentes pretos em medidas socioeducativas, em que muitas vezes a equipe reverbera inescrupulosamente que o fim daquele menino será a prisão ou a morte. Em tempo, a *caneta* também mata, o relatório social enquanto instrumento de análise pode ser ferramenta de condenação, se escrito em solo fértil de preconceitos.

Dentre os espaços sócio ocupacionais está inserida a área da Educação, campo de lutas sociais, disputas e ataques neoliberais constantes, principalmente no governo do atual Presidente Genocida Jair Messias Bolsonaro. Cabe aos assistentes sociais trabalhar nesses espaços em defesa de uma Política de Educação que esteja em consonância com o Código de Ética do Serviço Social, em busca dos processos de fortalecimento e de luta por uma Educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que valorize as potencialidades na sociabilidade e busque caminhos para a emancipação (CFESS, 2013).

Para isso é importante ser vigilante, não é incomum casos de professores da Educação Infantil que buscam trazer a representatividade para a sala de aula e acabam reproduzindo ações racistas, trabalhando em prol da manutenção do sistema racista e não o oposto. Em 2017, uma escola localizada em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, promoveu atividades em homenagem ao Dia da Consciência Negra, comemorado dia 20 de novembro, e na ocasião os alunos estavam pintados de preto, uma prática chamada *Black Face*, que não é nada apreciável e infelizmente o caso não é isolado. O processo de desumanização da estética negra conta com diversos episódios, entre eles está a técnica de salientar de maneira caricata os traços negróides com pinturas de preto, aumento da boca e nariz, utilização de esponja de aço para representar os cabelos, ação que era comum no início da história das novelas e peças de teatro.

2. DESENVOLVIMENTO

Debater sobre o campo da Política de Educação no Brasil é adentrar num terreno da história envolto de lutas, contradições e correlações de força presentes no sistema capitalista, de modo que, há de se considerar também, senão primordialmente, os sujeitos históricos presentes nos Movimentos Sociais como forma de resistência e, apesar deste capítulo se dedicar a traçar os passos significativos da Educação, é impossível desassociá-lo do processo sócio-histórico da Infância, pois assim como uma brincadeira de roda, ambos caminham de mãos dadas e dançam a mesma música que a sociedade executa, apesar desta música nem sempre ser agradável aos ouvidos de quem ouve, seja da elite ou da classe trabalhadora. Por isso, a Educação deve ser pensada dialeticamente, de modo que, ao rememorar a história da Educação, não existe a intenção de incentivar o apego a um saudosismo conservador de outrora, ou buscar estratégias inovadoras despegadas da história, mas ilustrar que não há como partir de um lugar sem raízes e não existem mudanças sem estórias (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 11).

Com isso, talvez possamos voltar à velha e sempre boa questão: para que serve a história – da educação? Para dizer que aí está, muito mais do que o que ali esteve ou estava. A história da Educação pode oferecer fatos e interpretações pertinentes, ideias, perspectivas à própria educação, aos que pensam e agem sobre a educação. Podemos (ou não?) abordar como historiadores da educação os problemas que nos



interessam, nos tocam, enquanto homens e mulheres educados. Mas também que tocam a ela, a educação, mergulhada em uma torrente de acusações e de denúncias de crises e de falsas crises. Na verdade, não somos livres para recusar nossa herança: ela vem, com o nascimento, colada à nossa pele. Mesmo se vem sem testamento ou bula é irrecusável. E quanto mais desejamos ignorá-la mais corremos o risco de vê-la nos estrangular. É surpreendente que a psicanálise – já com mais de um século – possa ter dito tão pouco às histórias de ou mesmo que as histórias tenham tido tão pouco interesse em escutá-la. Admito que não é fácil. Mas devolvendo ao passado o que foi recalcado, mostrando as relações existentes entre o problema que está diante de nossos olhos, da nossa sensibilidade, ou seja, lá o que for, e como nos relacionamos com ele no passado talvez se torne mais fácil superá-lo no presente (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 29-30).

Para Quintas e Muñoz (1986, p. 2), “todo educador é necessário que possua uma ideia clara de educação”, mas o conceito de Educação não possui uma única definição, ele é baseado na perspectiva individual, dependente da base psicológica de apoio ou do tipo de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 38), “a Educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção esta que além do conhecimento bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, sendo assim, dialética e contraditória, não podendo assumir apenas um lado, nem sendo apenas reprodutora ou desmascaradora da ideologia dominante”.

A concepção freiriana é reiterada nos Subsídios para Assistentes Sociais na Política de Educação, a vinculação do Serviço Social com a Política de Educação não é recente, essa relação vem sendo forjada desde os primórdios da profissão, ainda que como uma exigência das forças dominantes quanto à formação voltada para o mercado de trabalho da classe trabalhadora. Por isso, as demandas apresentadas à categoria não são limitadas aos espaços educacionais, mas acionadas também no campo da educação popular, movimentos sociais, instituições do poder judiciário, empresarial e qualificação da força de trabalho.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2013, p. 16).

Vianna (2008, p. 2) aborda que “a educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. De modo que todo saber, proveniente do ambiente formal ou não, no sentido amplo, absorvido pelas vivências ao longo da vida, e estrito, correspondente às ações educativas dentro das salas de aula, são saberes necessários. Saber popular é diferente de senso comum. O saber do homem do campo que conhece fundamentado em sua vivência com a agricultura e a natureza, questões ligadas ao plantio, o saber ancestral passado das mais velhas para as mais novas sobre chás e ervas medicinais, por exemplo, são tipos de conhecimento, enquanto o que é senso comum hoje, pode ter sido considerado em algum momento conhecimento.

Para isto necessitamos um conceito que entenda a educação como um amplo processo não vinculado necessariamente a um sistema de ensino institucionalizado



ou mesmo à existência da língua escrita, mas a educação como o processo de socialização dos indivíduos em uma dada cultura. Todos os elementos e noções que um sujeito aprende e faz dele membro de uma determinada comunidade constitui um processo educativo. Aquilo que aprendemos com nossos pais, parentes e grupos no qual vivemos, a forma herdada, cotidianamente reinventada de compreensão de um cosmos (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 32).

A concepção de Educação adotada para formulação deste trabalho está em consonância com o projeto político do Serviço Social, na contramão mercadológica capitalista, partindo da premissa que a Educação não é neutra, possui caráter político e deve valorizar as potencialidades dos partícipes: professores, alunos, comunidade em torno do ambiente escolar, compreendendo-os enquanto seres pensantes, sociais, protagonistas e construtores da história e não meramente receptores passivos de informações baseado no modelo educativo tecnicista. Além da defesa intransigente de uma educação de qualidade, pública, laica e presencial, que disponha para todos das mesmas oportunidades de conhecimentos técnicos e socioculturais, de tal modo, que em busca de uma sociedade mais justa e igualitária há de se considerar que somente a partir de mudanças das condições sociais haverá um sistema de ensino correspondente e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais (MARX, 1959, p. 33).

Com efeito, a Política de Educação é menos abrangente e integra o campo profissional, pois diferente da Política de Seguridade Social – composta pelo tripé: assistência social, saúde e previdência social – o campo de Política Educacional não é inicialmente fruto de lutas sociais, para entendê-la é primordial conhecer a historicidade da educação. Por este motivo, toma-se o período colonial do século XVI ao século XVIII como marco para análise do começo do processo educativo no Brasil, sob a pista metodológica de Prado Júnior (1970), que assinala a necessidade do resgate colonial para compreender o Brasil hoje, encontrando as causas da nossa dependência econômica, política, social e cultural, em suma dos problemas sociais contemporâneos.

Paula Caleffi (2004, p. 32) faz as seguintes observações em seu trabalho “Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão?”, que a educação (autóctone) indígena era notoriamente diferente da cultura greco-judaico-cristã do colonizador, mas nem por isso era menos amadurecida ou menos civilizada, como propagou Américo Vespúcio em uma de suas cartas ao definir os nativos brasileiros. Pelo contrário, a comunidade indígena – que segundo estimativa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), havia em 1500, aproximadamente, entre um e dez milhões de indígenas no que se constitui hoje o território brasileiro, com aproximadamente mil e trezentas línguas distintas –, era repleta de originalidade e o ser “índio” portador de uma cultura homogênea é inexistente, em outras palavras havia um mosaico de culturas diferentes entre si e diferentes do invasor (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

A mesma afirmação, examinada sem o preconceito da época na qual foi escrita, indica que estas sociedades indígenas eram sociedades que se organizavam à partir de laços de parentesco e não à partir de um poder separado do corpo social e institucionalizado por um Estado, por isto Vespúcio não encontra um rei. Eram sociedades onde a religiosidade perpassava todos seus aspectos, em todos os momentos, nas quais a relação com a natureza era muito importante e o mito possuía um papel fundamental, porém, Vespúcio, não encontrando ídolos, imagens ou códices religiosos, considerou que eram sociedades sem fé. Eram também sociedades de tradição oral onde as ideias e as normas eram transmitidas de outras maneiras que não a escrita. Vespúcio, novamente não compreendendo esta característica e ao não encontrar leis escritas, concluiu que as sociedades indígenas eram sociedades sem lei (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 35-36).

O que se pode verificar nas sociedades que possuem laços de parentesco como modos principais de organização é a prevalência da coletividade, reciprocidade e a oralidade como colunas basilares para a conduta social, “[...] o sujeito encontra seu lugar no



mundo porque está inserido em uma coletividade, ali ele aprende seus deveres e os deveres da coletividade para com ele [...]” (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 36). Assim, é por meio da reciprocidade que as alianças se estabelecem, ao partilhar pesca ou caça com outra família, há a garantia de receber uma outra partilha ou um convite para uma festa.

De tal maneira que o conhecimento é compartilhado, a divisão sexual do trabalho é dividida também sob a categoria maturidade, todos os homens e mulheres têm acesso ao conhecimento necessário para desenvolver qualquer atividade, que, naquela cultura, corresponda à sua condição sexual e sua faixa de maturidade. O ancião, líder espiritual, pode parecer que detém de um conhecimento mais especializado, mas isso não quer dizer que o restante da comunidade não o tenha, sua sabedoria é baseada nos ensinamentos adquiridos durante a vivência e pela tradição oral. O mito age nessa direção como “histórias exemplares de líderes e guerreiros pré-humanos” (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 39) que buscam ensinar os valores e condutas morais através de exemplos a serem seguidos, além de possuir caráter identitário, eles são acompanhados de expressões faciais do locutor, ritmos, musicalidades e danças.

O mito, nas sociedades orais, é a verdade absoluta transmitida pelos “fundadores” das respectivas culturas. Os ancestrais míticos e os heróis culturais. Sua veracidade é jamais questionada, pois são revelações sagradas. O grande equívoco, nas sociedades orais, o que nunca pode acontecer, é o esquecimento, o esquecimento das histórias sagradas que trazem todo um universo cultural. Por isto, uma das qualidades fonte de prestígios das lideranças, como dissemos acima, é a capacidade de oratória, pois não é um discurso próprio que essas lideranças emitem, mas sim o discurso dos ancestrais e dos heróis culturais. A memória é assim um componente fundante e fundamental (STEPANHO, 2004, p. 39).

A imitação também é uma característica elementar nas tradições orais. As crianças ao imitar os adultos a partir de brincadeiras, ou acompanhá-los nas atividades, ensaiam e adquirem habilidades para assumir responsabilidades futuras de acordo com a sua faixa etária:

Seguir os adultos em suas atividades cotidianas significa participar de vários momentos de aprendizagem, pois as sociedades indígenas das quais falamos possuem sua forma integrada de vivenciar o tempo, não encontrando respaldo a noção de divisão entre tempo de trabalho e tempo de lazer. Quando um grupo dedica-se à pesca, integra atividade produtiva e lazer. Ou quando dirige-se a outra atividade, esta não, necessariamente, feita toda de uma vez, podendo ser intercalada em tempos de descanso, onde histórias são contadas, conversas e sextas fazem parte das rotinas, e desta forma a criança vai vivenciando e aprendendo a maneira de ser e estar no mundo. Um avô enquanto tece uma cesta rodeado por crianças que o imitam, brincam e o escutam ao mesmo tempo, transmite uma forma de ser e viver (STEPHANOU; BASTOS, 2004, p. 41).

No entanto, os portugueses ao buscarem de diversas estratégias para “domesticar” os indígenas nativos, menosprezaram violentamente os ensinamentos dos povos originários, por meio: a) da colonização, que por si própria, engloba toda a estrutura violenta, através da posse e exploração de terra submetendo os seus habitantes ao trabalho escravo e suas refrações sociais; b) da educação e c) da catequese.

No que tange à Educação Infantil no período colonial, é fundamental salientar que naquele período o conceito de infância se limitava aos 7 primeiros anos de vida. A divisão etária era marcada da seguinte forma: dos 0 aos 3 anos, as crianças eram alimentadas com leite humano da mãe ou da ama, de acordo com a sua condição social, dos 4 aos 7 anos, as crianças acompanhavam a vida dos adultos, porém não lhes era exigido cumprimento de deveres religiosos, laborais e escolásticos.

O pesquisador Jacob Gorender (2004, p. 192), em “A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira”, relata que “a história do Brasil colonial e imperial, desconhece o cativo apesar dele constituir o coração da sociedade brasileira desde



o início da colonização territorial até quase a abolição da escravatura”, e indo mais a fundo, a presente pesquisadora enfatiza que este coração pulsa com as reverberações sociais até hoje. Por isso, posto de maneira assertiva características do período colonial para compreensões contemporâneas do legado escravagista da Educação brasileira, a próxima subseção trará dados sobre as legislações educacionais.

O percurso histórico brasileiro totaliza sete constituições, sendo a mais recente a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que rege o atual ordenamento jurídico, também chamada de Constituição Cidadã, resultante dos Movimentos Sociais que lutaram durante os 21 anos da Ditadura Militar no Brasil pelo retorno da Democracia:

Nos anos 1980, a relação educação e movimentos sociais se acentua, por meio de trabalhos de educação popular, lutas pelas Diretas Já, organização de propostas para a constituinte e a Constituição propriamente dita. Os movimentos passaram a pautar uma nova agenda de demandas, e uma nova cultura política também é construída, alterando as políticas públicas vigentes. Conselhos e delegacias das mulheres, temas étnico-raciais, ambientais etc. passaram a fazer parte do cotidiano na transição do regime militar para a fase da redemocratização. Paulatinamente, foram sendo construídas redes de movimentos sociais temáticos (GOHN, 2011, p. 47).

Articulado com o ideário democrático, o artigo 5º da Constituição Federal conta com 78 incisos que determinam os direitos fundamentais e visam garantir dignidade à vida humana.

Art. 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 e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, p. 13).

Contudo, de acordo com Freitas (2015, p.16) apesar da Constituição Federal significar um importante marco para a ampliação dos sistemas de garantias de direitos, o aparato jurídico não garante a concretude das condições de igualdade e da justiça social na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços respectivos de políticas e programas sociais.

Neste cenário, encontra-se a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), substituta da antiga LDB de 1971, a legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil, nos âmbitos público e privado, desde a educação básica ao ensino superior, é responsável por estabelecer os princípios da Educação, os deveres da União, do Estado e dos Municípios com a escola pública, e os direitos dos educadores.

A supracitada Lei classifica a Educação em duas etapas: Educação Básica e Ensino Superior. Sendo a Educação Básica subdividida em: i) Educação Infantil: creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos). Gratuita, não obrigatória até os 4 anos de idade³ e de responsabilidade municipal; ii) Educação Fundamental: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, o Ensino Fundamental seja de competência do Município, de modo que, atualmente o Município é responsável pelos anos iniciais e o Estado pelos anos finais; e iii) Ensino Médio: do 1º ao 3º ano, responsabilidade dos Estados, podendo ser técnico ou não. Ademais, o Ensino Superior fica por incumbência da União, inclusive a fiscalização orçamentária, e é permitido ser encargo do Estado ou Município desde que tenham atendido as exigências pelas quais é atribuída em sua totalidade (BRASIL, 1996).

Anos mais tarde ocorre a promulgação da LDB/1996 durante o segundo ano do Governo Fernando Henrique Cardoso, que, com seu Ministro da Educação Paulo Renato



Souza, baseou-se na recém aprovada LDB para seguir os trâmites educacionais, entre aspectos importantes estipulou a municipalização do Ensino Fundamental, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e exigiu a formação do docente em nível superior. No segundo mandato de FHC criou-se o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o auxílio de profissionais com experiência em salas de aula e outros tipos de especialistas. Após a criação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Foi apenas no dia 09 de janeiro, durante o Governo Lula que houve a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB para estabelecer a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino das escolas públicas e particulares dos níveis fundamental e médio a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

Neste mesmo ano houve a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Medida Provisória nº 111, de 21 de março, convertida na Lei nº 10.678/2003. Tal secretaria, advinda com o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro, possui o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil em defesa das ações afirmativas. Apesar da Lei nº 10.639/2003 ser recente, a luta pela inserção da população negra no sistema educacional formal e o movimento rumo à democratização do currículo e da própria instituição escolar é antiga.

3. RESULTADO E CONCLUSÕES

Buscou-se conhecer o processo sócio histórico da educação no Brasil, as normativas jurídicas que permeiam a Educação Infantil: a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo como pressuposto o materialismo histórico de Marx e a defesa intransigente dos direitos sociais da criança e do adolescente, contra qualquer tipo de opressão de classe, gênero, raça e etário, principalmente no que tange à sociedade patriarcal colonial e adultocêntrica.

O contato da família com a unidade escolar de modo acolhedor, e não culpabilizador, fazendo-se compreensível que a presença da comunidade naquele espaço é imprescindível, que todos os personagens daquele núcleo são agentes educadores e educandos, com suas culturas diversas, opiniões, experiências, desejos, anseios e medos, é de suma importância para o *preparo do solo* de futuros cidadãos, é lutar contra futuras evasões escolares e preconceitos, permitindo conhecer suas raízes, preservando a memória dos que lutaram para que hoje o Movimento Negro pudesse adentrar os espaços educacionais pela pesquisa, ações comunitárias e tantas outras expressões educativas atuais. A Educação Popular ganha força quando a comunidade é valorizada em sua totalidade.

Deste modo, o Serviço Social deve trabalhar dentro de sua dimensão ético-política a questão étnico-racial com profundidade, reconhecendo-a como eixo fundante da questão social no Brasil – provida da escravização que influencia a estratificação social atual –, lutando contra qualquer tipo de discriminação, promovendo o debate antirracista e a luta pelos direitos sociais em todos os seus espaços de atuação.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AZEVEDO, Dodô. A direita no Brasil não sabe, mas Morgan Freeman mudou de ideia a respeito do racismo. **Folha de S. Paulo**. Brasil, 20 nov. 2020, Colunas e blogs, Quadro-negro. Disponível em: <https://quadronegro.blogfolha.uol.com.br/2020/11/20/a-direita-no-brasil-nao-sabe-mas-morgan-freeman-mudou-de-ideia-a-respeito-do-racismo/>. Acesso em: 19 abr. 2021.



BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. *E-book*.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2019. *E-book*.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 03 de janeiro de 2003**. Lei de Obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Brasília, DF, 03 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 23 abr. 202

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, out. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **História**. Brasília: Ministério da Educação, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Estatísticas Educacionais; Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica. **Censo Escolar – EDUCACENSO: O item cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CISNE, Mirla. **Feminismo, diversidade sexual e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serv. Soc. Soc.** 2013, n. 114, p. 290-310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000200005>. Acesso: 02 de fev. 2021.

EURICO, Márcia Campos. Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidos(as). 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

EURICO, Márcia Campos. **Racismo na infância**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FERREIRA, Vitoria de Miranda. **Pedagogia para Erê: Análise do PPP e debate racial na Educação Infantil**. 2021. Relatório PIBIC CNPq, Franca, p. 1-27, 2021.

FREITAS, Tais Pereira de. **Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação**. 2015. 230 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127847>. Acesso em: 11 jun. 2021.



- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997. *E-book*.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREITAS, Tais Pereira de. **Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação**. 2015. 230 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127847>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- MATOS, Maurílio Castro de. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 678-698, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.046>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MATOS, Maurílio Castro. **A pandemia do coronavírus (COVID-19) e o trabalho de assistentes sociais na saúde**. Brasil, p. 1-9. 2020. Disponível em: <http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Artigo-A-pandemia-do-coronav%C3%ADrus-COVID-19-e-o-trabalho-de-assistentes-sociais-na-sa%C3%BAde-2.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2006.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.