

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

JOHN DOS SANTOS SILVA

Racismo e financiamento da educação básica:

um estudo sobre o orçamento da educação no município de Osasco/SP (2021-2024)

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

SÃO PAULO

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

JOHN DOS SANTOS SILVA

Racismo e financiamento da educação básica:

um estudo sobre o orçamento da educação no município de Osasco/SP (2021-2024)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Serviço Social, sob a orientação do Prof. Dr. Ademir Alves da Silva.

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

SÃO PAULO

2025

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Silva, John dos Santos
Racismo e financiamento da educação básica: um estudo sobre
o orçamento da educação no município de Osasco/SP (2021-2024).
/ John dos Santos Silva ; . -- São Paulo: [s.n.], 2025.
145p. ; 1,5 cm.

Orientador: Ademir Alves da Silva.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço
Social.

1. educação básica. 2. racismo na educação. 3. fundo
público. 4. financiamento da educação. I. , . II. Silva,
Ademir Alves da. III. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social.
IV. Título.

CDD

Banca Examinadora:

Professor Dr. Ademir Alves da Silva – PUC SP (Orientador)

Professora Dra. Márcia Campos Eurico – PUC SP

Juliana Fiuza Cislighi – UERJ

Eu choro quando escrevo, as letras são minhas lágrimas. Posso ser um colo amigo, só não vou fazer milagre. Mas seja seu próprio espelho, te ajudo aguentar a porrada. Sei que a vida bate forte, então esquiva ou fecha a guarda. Eu sou livre. Ouça o grito de um negro livre, escuta a voz do negro livre. *LIVRE*
– *Djonga*

Dedico à Lolô, minha filha, meu amor, meu maior orgulho.

Mauricl ia, *in memoriam*.

Ela, com certeza, estaria na defesa da minha dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – processo número 88887.986996\2024-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – processo número 88887.986996\2024-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim, por continuar sonhando, combatendo e acreditando. Uma relação de amor e ódio com esse processo, que me fez chegar aonde estou.

Agradeço a minha família nuclear, principalmente meu pai e minha mãe, que lutaram arduamente para que hoje eu esteja onde estou. Correram para que hoje eu pudesse andar. Bateram para que eu não apanhasse tanto. Andaram no sol para que hoje eu pudesse caminhar na sombra. Quem diria que a fala insistente do meu pai “estuda, pra você ser alguém na vida” ecoaria tanto e chegaria aqui aonde estou hoje. Eu sei que sou a continuação de um sonho.

Agradeço a Juliana Melim por todas as ideias, sugestões, textos lidos, indicações de livros e artigos, incentivos, conversas e discussões sobre variados temas, pelos impulsos e encorajamentos, com bastante cuidado. Agradeço a Jessica Ellen por me acompanhar nesse processo, ler alguns textos, dizer que minha escrita é boa e de fácil leitura, me tratar com cuidado e compreensão e ficar aqui desde o início. Agradeço a Roberta Pereira por me acolher num dos momentos mais confusos desse processo e me provocar de uma forma tão bonita. Agradeço a todos os meus amigos. Os mais próximos que sustentaram o termo “você, com certeza, vai conseguir entregar o que está propondo”. Amigos de trabalho, representado nas pessoas de Fran, João e Erica, que rotineiramente me encorajaram e a Gisa que possibilitou que eu frequentasse as disciplinas do programa. As amigas da militância, principalmente, Seccional ABCDMRR e CRESS SP, GEPESSE e Ampliações, a todos que ficaram ao meu redor me acompanhando e encorajando.

A professora Dra. Márcia Campos Eurico, por ser uma pessoa brilhante e cuidadosa, e por fazer das suas aulas na pós-graduação um espaço seguro para mim. Você é inefável.

A professora Dra. Juliana Fiuza Cislighi, por estar no processo de exame de qualificação e na defesa da minha dissertação.

Ao professor Dr. Ademir Alves da Silva, meu orientador, por todas as trocas e orientações para a construção desse trabalho.

RESUMO

John dos Santos Silva. Racismo e financiamento da educação básica: um estudo sobre o orçamento da educação no município de Osasco/SP (2021-2024)

No Brasil, a educação escolarizada da forma que conhecemos hoje tem sua gênese desde o período da colonização. A partir da Constituição de 1934, o financiamento da educação passa a ser dever do Estado, com recurso público. Em diferentes contextos históricos, o negro encontrava-se ora escravizado, ora excluído do projeto de desenvolvimento da nação, inclusive da educação. Consideramos que, nesse último caso, o financiamento da educação cumpre uma função importante no processo que envolve as questões raciais e combate ao racismo. A presente dissertação de mestrado tem como objetivo central identificar se o orçamento da área da educação municipal de Osasco/SP dá a atenção devida às questões raciais. Para tanto, como procedimentos metodológicos, realizamos pesquisa bibliográfica e documental e analisamos as peças orçamentárias na função educação do município entre o período de 2021 e 2024. Identificamos a ausência de políticas públicas, programas e recursos financeiros para o que se refere às questões raciais no âmbito educacional. E denunciemos o racismo institucional, como reverberação do racismo estrutural amalgamado ao modo de produção capitalista.

Palavras-chave: educação básica; racismo; racismo na educação; fundo público; financiamento da educação;

ABSTRACT

John dos Santos Silva. Racism and financing of basic education: a study on the education budget in the municipality of Osasco/SP (2021-2024).

In Brazil, schooling as we know it today has its origins in the colonial period. Since the 1934 Constitution, education funding has become the responsibility of the state, using public resources. In different historical contexts, Black people have been either enslaved or excluded from the nation's development project, including education. We believe that, in the latter case, education funding plays an important role in the process involving racial issues and the fight against racism. This master's dissertation aims to identify whether the municipal education budget of Osasco, São Paulo, pays due attention to racial issues. To this end, as methodological procedures, we conducted bibliographical and documentary research and analyzed the municipality's education budgets between 2021 and 2024. We identified a lack of public policies, programs, and financial resources addressing racial issues in education. And we denounce institutional racism, as a reverberation of structural racism amalgamated with the capitalist mode of production.

Keywords: basic education; racism; racism in education; public fund; education financing;

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BM	Banco Mundial
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMEIEF	Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
COFI	Comissão de Orientação e Fiscalização
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEIEF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
Fies	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNB	Frente Negra Brasileira
GEPESS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
LCP	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPSB	Liga Pró-Saneamento do Brasil

MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
NAF	Novo Arcabouço Fiscal
NEM	Reforma do Novo Ensino Médio
NEPPOS	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Sociais
NSEPP	Núcleo de Sistematização de Experiências em Políticas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OGU	Orçamento Geral da União
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLDO	Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parceria Público-Privada
ProUni	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RFS	Regime Fiscal Sustentável
SADO	Sociedade Amigos do Distrito de Osasco
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPE	Sistemas Privados de Ensino
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEO	União dos Estudantes de Osasco
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perfil do/a professor/a da educação básica de 2018
Tabela 2	População de Osasco na faixa etária entre 0 e 19 anos
Tabela 3	Receita de impostos e transferências de recursos para o município de Osasco
Tabela 4	Descrição do montante de recursos relacionados ao salário-educação para o Município de Osasco
Tabela 5	Demonstração da diferença entre contribuição e receita do Fundeb em Osasco
Tabela 6	Despesas e aplicações referentes ao recurso do Fundeb
Tabela 7	Receitas e despesas executadas em Osasco
Tabela 8	Receita e orçamento previsto para a função Educação em Osasco
Tabela 9	Descrição de programas existentes nas funções Educação, Cultura e Promoção da Igualdade Racial
Tabela 10	Gasto com a Planeta Educação, Gráfica e Editora Ltda e gastos orçamentários dos municípios na função educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CONSIDERAÇÕES FACTUAIS COMO ALICERCE	23
1.1 Racismo estrutural numa perspectiva histórico-crítica.....	23
1.2 O mito da democracia racial e os aspectos educacionais.....	26
1.3 Branquitude, branqueamento e a Educação	30
1.4 Trabalho e educação	36
2. SOCIEDADE ANTI NEGRO E EDUCAÇÃO.....	42
2.1 Aproximações ao processo de formação social brasileira	42
2.2 Eugenia como projeto de Estado para a educação	55
2.3 A escola da Frente Negra Brasileira.....	63
3. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SOB AS ORDENS DO CAPITAL	
69	
3.1 História da política educacional brasileira e seu financiamento.....	69
3.2 Fundo público	91
3.3 Ajuste fiscal e o comprometimento do financiamento da educação	94
3.4 Mundialização do capital, financeirização e a educação	99
4. A GESTÃO DO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE	
OSASCO	116
4.1 Caracterização histórica e social do município de Osasco	116
4.2 Financiamento da educação básica: racismo em forma de apatia	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

INTRODUÇÃO

As análises que articulam o racismo estrutural e o financiamento da política social no Brasil tem sido ainda pouco presentes na agenda da categoria profissional de assistentes sociais. Apesar do esforço político e teórico das entidades que organizam a profissão no Brasil¹ – notadamente Conjunto CFESS²-CRESS³, ABEPSS⁴ e ENESSO⁵ – no que se refere ao combate ao racismo, ainda constatamos uma pequena, embora rigorosa e densa produção científica sobre o financiamento da política social. Exemplo dessa afirmativa está no fato de que no XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado no ano de 2022 de forma remota, do universo de 1293 trabalhos aprovados para apresentação, identificamos apenas 16 produções relacionadas à temática⁶, expressando a existência da dificuldade de desenvolvimento de pesquisas que

¹ O conjunto CFESS-CRESS deliberou, no 46º encontro Nacional CFESS-CRESS, em 2017, a campanha Assistentes Sociais no Combate ao Racismo. A campanha teve papel fundamental para difundir o tema para todo o Serviço Social brasileiro, trazendo relevância e importância às questões raciais. As atividades iniciaram-se nas comemorações do Dia da/o Assistente Social, em maio de 2018, mas tiveram seu pré-lançamento no 2º Seminário Nacional sobre o Trabalho de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social, em Fortaleza (CE). A partir de uma comissão no âmbito do CFESS, a campanha foi coordenada junto a assessoria de comunicação, foi formulado um projeto que estabeleceu os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas. As ações perpassaram por atos públicos junto a movimentos negros e organizações de valorização da cultura e religião de matriz africana, panfletagens, participação em eventos dentro e fora do Serviço Social, criação de agendas para os profissionais, comemorações do Dia do Assistente Social, congressos e seminários nacionais tendo a temática étnico-racial na centralidade, criação do site da campanha e três edições do informativo “CFESS Manifesta”, sendo eles: CFESS Manifesta 2017 - Dia Nacional da Consciência Negra: quebrar correntes, resistir, desafiar, lutar, sentir, amar... é pra ter orgulho, é coisa de preto e preta; CFESS Manifesta 2018 - Dia Nacional da Consciência Negra: vidas negras importam; CFESS Manifesta 2019 - Dia Nacional da Consciência Negra: novembro negro arco-íris. Em 2018, houve o lançamento do documento "Subsídios para o debate sobre a questão Étnico-Racial na Formação em Serviço Social" pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que colocou como uma das centralidades de sua agenda política um projeto de formação profissional antirracista e reconheceu o significado sócio-histórico do debate étnico-racial para o Serviço Social Brasileiro e, mais recentemente, a divulgação da Plataforma Antirracista – materialização de uma construção histórica de muitas gestões da entidade que subsidia no âmbito da formação e trabalho profissional e constrói posicionamentos e subsídios para o avanço de uma formação antirracista – durante o XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) realizado entre os dias 14 e 17 de dezembro de 2022, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Por fim, foi criada uma resolução CFESS Nº 1.054, de 14 de novembro de 2023 que estabelece normas vedando condutas de discriminação e/ou preconceito étnico-racial no exercício profissional do/a assistente social.

² Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

³ Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

⁴ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

⁵ Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

⁶ Na pesquisa foram usados os termos “financiamento” (9 trabalhos encontrados), “fundo” (4 trabalhos encontrados) e “orçamento” (4 trabalhos encontrados). Sendo que um trabalho se repete nos termos “financiamento” e “fundo”.

tratem do fundo público em relação às políticas sociais em sua complexidade. Nenhum dos trabalhos encontrados relacionou o financiamento das políticas sociais com racismo.

Esse processo sinaliza a relevância do aprofundamento de estudos que desvendem e procurem explicitar as atuais configurações da política social no Brasil, destacando sua forma de financiamento numa quadra histórica que reatualiza os traços violentos do passado colonial e escravista e que, marcada pelo acirramento da crise do capital, aprofunda as medidas neoliberais de ajuste fiscal, desresponsabilização do Estado frente às necessidades sociais e privatizações/terceirizações.

As transformações na dinâmica do capitalismo contemporâneo, especialmente em um país de capitalismo dependente e com quase quatrocentos anos de escravidão, afetam o mundo do trabalho, seus processos e sujeitos, além de provocarem redefinições no papel do Estado e nas políticas sociais, desencadeando novas requisições, demandas e desafios ao trabalho e à formação profissional do assistente social.

Diante desse contexto, a *identificação da devida atenção às questões raciais no âmbito educacional presente no orçamento da educação municipal de Osasco/SP*, como objeto analisado no desenvolver da presente pesquisa, cujo produto culminou nesta dissertação, é resultado da trajetória de alguns anos de atuação profissional e reflexão teórica acerca do trabalho de assistentes sociais na política de educação básica, da configuração dessa política em um determinado município e das relações vivas que manifestam cotidianamente o insuficiente financiamento e o persistente racismo nas instituições escolares.

É fruto também da militância política realizada a partir da coordenação da Seccional do ABCDMRR do CRESS SP 9ª Região. Através da integração no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). Da coordenação do Grupo de Trabalho de Assistentes Sociais da Educação do ABCDMRR que tem realizado diversas formações, reuniões para discussão do exercício profissional no espaço sócio-ocupacional educacional, realizamos uma formação junto ao Núcleo de Sistematização de Experiências em Políticas Públicas (NSEPP) coordenado pelo Professor Dr. Ney Luiz Teixeira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e um seminário sobre Serviço Social na Educação no município de Diadema. Na integração e contribuição no Grupo de Trabalho do Serviço Social na Educação da Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) do CRESS SP. E da inserção no Núcleo de Estudos e

Pesquisas sobre Políticas Sociais – NEPPPOS, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-SP, que contribuiu enormemente para a construção desse trabalho.

Assim, a presente dissertação resulta de questões que surgiram no cotidiano do trabalho como assistente social na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Osasco/SP e das leituras e reflexões acumuladas a partir da participação, desde o segundo semestre de 2022, no NEPPPOS, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC SP.

Nesse contexto, os caminhos e descaminhos da relação entre racismo estrutural e orçamento público da política de educação apenas podem ser analisados em sua densidade histórica no contexto da ordem capitalista e da luta de classes.

É inegável que os quatrocentos anos de escravismo estruturam a constituição de todo o conjunto de valores, ideias, costumes e hábitos que atravessam, ainda hoje, os comportamentos, as instituições, a cultura e as crenças na sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção de caminhos que possam contribuir para um radical processo de mudança social deve sempre partir da análise das relações entre escravo e senhor, ou seja, da gênese das opressões advindas da escravidão para que não caiamos na ideia – capitalista – de concebermos homens a-históricos, em seu sentido genérico. Partir dessa consideração nos possibilita recuperar a historicidade de processos de violência, opressão e exploração direcionados à população negra, questão que se relaciona diretamente com o debate que pretendemos apresentar acerca do acesso ao direito à educação, e, consequentemente, ao financiamento da educação pública em nosso país.

Assim, a educação como processo de internalização de ideias pelos indivíduos, legitima a posição que lhes é atribuída socialmente, juntamente com as expectativas de reproduzir princípios dominantes referentes à sua posição na ordem social. Podemos indicar que, no capitalismo, até o não acesso à educação irá significar o êxito de formar seres alienados à sua realidade e fortemente condicionados aos valores que contribuem para a reprodução e conservação da ordem estabelecida.

A importância da materialização dessa dissertação situa-se exatamente neste ponto, com o objetivo central de identificar se o orçamento da área da educação municipal de Osasco/SP dá a atenção devida às questões raciais, sendo assim, nos propusemos esmiuçar os seguintes objetivos específicos nesse trabalho:

- Apreender e aprofundar as análises sobre a política de educação no Brasil e sua relação com o modo de produção capitalista na contemporaneidade, assim como sua relação com o racismo estrutural.
- Conhecer o processo de financiamento público da política de educação básica e a legislação relacionada.
- Compreender de que forma o orçamento público é definido no município de Osasco/SP e analisar o processo de definição do orçamento na função educação e verificar elementos do racismo estrutural.

Assim, pretendemos esquadrihar dois campos intimamente interligados, que propiciarão resultados em duas frentes: de um lado, uma frente ainda pouco explorada do estudo aprofundado sobre orçamento público, lançando luzes sobre fundo público no contexto de crise do capital, contrarreforma do Estado e novas configurações da política social, especialmente da política de educação; de outro lado, naquela constituída do esforço interpretativo de compreender as atuais expressões da questão social, identificando como o racismo estrutural também se manifesta no financiamento da educação básica.

Alguns determinantes foram suscitados e necessitam ser pensados de forma a contribuir na análise crítica das políticas sociais e seu financiamento, são eles: a possibilidade de identificação no orçamento da educação básica do município de Osasco/SP ações que promovam a igualdade racial nas escolas; o orçamento tratar de forma destacada o atendimento à estudantes e trabalhadores da educação, negros e negras, no sentido de reparação histórica; o orçamento ser publicizado de forma nítida e simples para a população, quantificando os recursos e beneficiários, indicando o montante de gastos para a melhoria das condições de escolarização de crianças e adolescentes negras.

Por conseguinte, “na medida em que conhecemos as determinações gerais da realidade, o que nos é proporcionado pela ontologia do ser social, estas orientarão a descoberta daqueles aspectos ainda desconhecidos” (Tonet, 2016 p. 140), com isso, explicitamos que orientados pelo método histórico-crítico-dialético, nossa ideia, ao desenvolver as trilhas da pesquisa, é ultrapassar os aspectos superficiais presentes nos fatos e alcançar sua essência.

Em um primeiro momento, realizamos constantes pesquisas bibliográficas elaboradas a partir de registros disponíveis como livros, artigos, teses, dissertações que

expressem a direção teórica crítica. Nesta ocasião, além de refletir sobre a formação social brasileira como ponto inicial de entendimento da educação brasileira, foram necessárias leituras a contrapelo para compreender a real razão pela qual a população negra não aparece na história da educação nacional. Nessa etapa acredita-se que a teoria social crítica nos permitiu compreender parte do que foi acumulado teoricamente mediante o movimento do real, favorecendo, assim, o alcance de parte dos objetivos estabelecidos. Como técnica para registro dos dados e das leituras realizadas indicamos a sistematização de resenhas, bem como o levantamento e a organização dos dados em tabelas.

O percurso metodológico para alcançar o último objetivo específico, pretendeu priorizar o mapeamento documental de fontes oficiais. Tal mapeamento aconteceu por meio de diferentes formas de coleta e com grandes dificuldades para acesso e compreensão das informações. A análise dos orçamentos municipais foi fundamental na medida em que, conforme as legislações, a política educacional brasileira é executada nos municípios por meio de recursos descentralizados de outras esferas administrativas, além dos recursos próprios.

Escolhemos o período de quatro anos, entre 2021 e 2024, que caracteriza um mandato completo na prefeitura do município, para realizar as análises das peças orçamentárias. Optou-se pelo município de Osasco, zona oeste de São Paulo, por ser a região onde trabalho e com a qual tenho familiaridade. Nossas fontes foram as peças orçamentárias: Plano Plurianual; Lei de Diretrizes Orçamentárias; Lei Orçamentária Anual, bem como o Plano Municipal de Educação, o portal da transparência do município e legislações municipais referentes à educação. Buscamos identificar nessas análises: o momento em que a função educação construiu programas para enfrentamento ao racismo; o momento em que a função educação destinou recursos para o enfrentamento ao racismo; e o que o município tem como meta/perspectivas no que diz respeito ao combate ao racismo na educação.

A principal hipótese é que o município não despende nenhum recurso financeiro para as pautas relacionadas às questões raciais, o que caracteriza a reverberação de toda a estrutura capitalista que para manter a hierarquia hegemônica das relações sociais, tendo o branco no topo, inviabiliza o acesso e, principalmente, a permanência, com qualidade, da população negra na política educacional.

Esse pretende ser o caminho teórico-metodológico que nos possibilitará realizar sucessivas aproximações para melhor compreender a relação entre racismo estrutural, fundo público da educação e política de educação na formação social brasileira e na particularidade do município de Osasco/SP.

Para o desenvolvimento da pesquisa nos comprometemos com os procedimentos éticos, o respeito e as devidas citações aos autores aos quais recorreremos e a aplicação das normas técnicas de redação e formatação regulamentadas pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Nos comprometemos em adotar a devolução dos resultados obtidos pela pesquisa aos sujeitos diretamente relacionados com nosso objeto: gestores públicos, estudantes e suas famílias, trabalhadores da educação, com o objetivo de colaborar para a proposição de mudanças efetivas na formulação, execução, financiamento e controle da política social de educação.

No primeiro capítulo realizamos a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa; é importante deixar nítido de quais pontos e fundamentos essa pesquisa está partindo. Entendemos o trabalho como categoria fundante do ser social e a educação como práxis fundada do trabalho. O racismo como ideologia que organiza a sociedade capitalista junto à ideologia de branqueamento da sociedade brasileira e o mito da democracia racial como percalço articulado que dificulta os avanços nas pautas étnico-raciais.

No segundo capítulo traçamos o percurso da formação social brasileira a partir do colonialismo, percorrendo o escravismo, ancorado nos textos de Clóvis Moura, para compreendermos as reais condições sob as quais a população negra é colocada na sociedade, principalmente no que se refere a inserção ou exclusão na educação. Dentro das contradições e da luta de classes existentes na sociedade capitalista, trouxemos modelos de investimento estatal na educação eugenista com financiamento público, assim como, os enfrentamentos da população negra organizada frente ao não acesso à educação.

No terceiro capítulo tratamos da história da educação no Brasil e seu financiamento desde a colonização até os dias de hoje. Nos aproximamos das contrarreformas e ajustes fiscais após a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como a interferência da mundialização do capital no âmbito educacional e como o capital financeiro e suas instituições flertam com o racismo e impactam a política educacional brasileira e seus meios de financiamento.

No quarto e último capítulo nos detemos em analisar o município de Osasco, cidade da zona oeste de São Paulo, especificamente os orçamentos realizados e destinados à educação municipal, com objetivo de comprovar que a Secretaria de Educação não destina nenhum valor às pautas referente a questão racial e ao combate ao racismo na educação. Vale salientar que os dados orçamentários do ano de 2021 são impactados pelo regimento fiscal e financeiro para enfrentamento de calamidade pública nacional decorrente da pandemia da Covid-19.

As considerações finais carregam, em síntese, as recuperações dos alcances dos objetivos propostos para o trabalho, bem como proposições para a política social e sugestões de agenda de perspectivas para outras questões que o próprio trabalho suscitou.

Nosso intuito foi construir uma crítica da política da educação no Brasil partindo do pressuposto de que as bases escravocratas da nossa sociedade influenciam até hoje a educação hegemônica. Ademais a apropriação do fundo público através dos juros e amortização da dívida pública, dificulta ainda mais o investimento social. No caso dos serviços públicos da política educacional, o não investimento de recursos ao enfrentamento ao racismo é produto de uma decisão ideológica racista para construir hierarquias e manter o padrão social de um sistema de acumulação de riquezas.

Desejamos que os resultados desse trabalho subsidiem aos atores da comunidade escolar a resistir e protagonizar enfrentamentos, para que a educação brasileira atenda à diversidade real de seus estudantes e atinjam uma educação socialmente referenciada, com investimento público, laica e além de tudo, antirracista.

1. CONSIDERAÇÕES FACTUAIS COMO ALICERCE

Esse capítulo tem como intuito explicitar o que temos como teoria acumulada que dê sentido e comprove a realidade que pretendemos esmiuçar nesse trabalho, ou seja, a relação do racismo com o financiamento da educação. Consideramos necessário apoiar essa pesquisa na concepção sobre o trabalho como fundante do ser social, como gerador de outras necessidades, como a práxis educação. Assim como, compreender o racismo estrutural numa perspectiva histórico-crítica e seus subprodutos: branquitude, projeto de branqueamento e mito da democracia racial.

1.1 Racismo estrutural numa perspectiva histórico-crítica

Desbloqueamos a tela do celular e entramos no nosso aplicativo de rede social favorito. Ao rolar o *feed* do aplicativo nos deparamos com várias notícias. *Homem negro é morto por policial por engano com um tiro na cabeça. Meninos negros estão entre os que mais evadem a escola. Adolescente negro é morto por confundirem guarda-chuva com metralhadora. Criança negra é morta dentro da própria casa após uma bala perdida atingir sua cabeça durante um tiroteio numa favela.* Isso tudo é racismo? Sim. Racismo estrutural? Sim, também.

Mas tomemos cuidado para que os discursos não sejam encerrados somente com o termo “isso é racismo estrutural”. Todas essas narrativas nos colocam diante do racismo interpretado somente através do fenômeno apresentado, como um comportamento ou conduta pessoal ou de um grupo racializado.

A fim de aprofundar o conceito, recorremos ao livro *Racismo Estrutural*, de Silvio Luiz de Almeida. O autor sintetiza as concepções de racismo individual e racismo institucional. O racismo individualista ou de comportamento refere-se a fenômenos éticos ou psicológicos de caráter individual ou coletivo, na maioria das vezes combatidos no campo jurídico ou através de meios educativos. O racismo institucional é interpretado pela forma de funcionamento das instituições que confere dinâmicas direta e indiretamente de desvantagens e privilégios com base na raça, ou até mesmo relações de domínio com “estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (2019, p. 27). Pensar que esse último teria como forma de combate a alteração das regras institucionais e a inserção de pessoas negras no estabelecimento, reduziria, sem deixar de considerar a importância das ações, as reflexões e inibiria o fato de que as instituições reverberam uma hegemonia de

ordem social, há um caráter estrutural do racismo que normaliza as relações que são inerentes à sociedade de classes do capitalismo.

Para isso, compreende-se que, ao contrário de somente uma ideia, o racismo é uma ideologia que fundamenta as relações sociais numa sociedade que, particularmente, foi atravessada por quase quatrocentos anos de escravismo. Nesse detalhe, concordamos com Clóvis Moura (2014, p. 219) ao dizer que o “racismo brasileiro, como vemos, na sua estratégia e nas suas táticas, age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece a luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos”, portanto, em um país que tem em sua essência o escravismo, não tem como haver, por exemplo, democracia racial.

Por isso, para Oliveira (2021, p. 63), o racismo não deve ser tratado somente como um comportamento, ou uma “concepção filosófica idealista à medida que explica uma determinada prática (o racismo) como produto de uma ideia”. Porém a ideia decorre de uma primeira concepção do fenômeno.

Para tanto, como mencionado, não é correto afirmar que o combate aos mecanismos do racismo se dá via melhoramento do comportamento das pessoas, o que ilustra o fato de que somente a implementação da Lei 10.639/2003 no intuito de formar via educação da sociedade para enfrentar o racismo, é insuficiente.

o não conhecimento de História da África, por exemplo, é produto de uma decisão ideológica pois, à medida que um sistema social necessita para o seu padrão de acumulação de riquezas construir hierarquias entre seres humanos, determinados temas que contrapõem a essa hierarquia estabelecida não são de interesse. Por isso, invertendo a lógica, o “não conhecimento” não apenas gera racismo, mas é produto do racismo (Oliveira, 2021, p. 64).

Nessa batalha de ideias, o caminho seria identificar como determinados pensamentos enxergam os conflitos e, a partir daí, as ações que devem ser tomadas.

A concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo - o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (Oliveira, 2021, p. 64-65).

Nesse sentido, dialogar sobre racismo estrutural requer voltar às raízes do problema, no caso do Brasil, ademais, é necessária uma perspectiva histórico-crítica. Para

tal, nos apoiaremos no livro *Racismo Estrutural: uma perspectiva histórico-crítica* de Dennis de Oliveira (2021), para discorrer um pouco mais sobre esse assunto.

O autor parte do pressuposto de que o racismo é produto de uma tipologia classificatória racial consolidada a partir do projeto da ideologia eurocêntrica. Logo, “o eurocentrismo é uma narrativa ideológica que simplifica o processo civilizatório das tradições helênicas até o Renascimento e é com base nisso que se estabelece um padrão normativo racional que sustenta a hegemonia da branquitude (p. 66).

A branquitude se coloca como centro hegemônico, numa sociedade capitalista que se organiza a partir de hierarquias construídas a partir da raça como categoria central. Para Anibal Quijano (2005, p. 107)

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

Ancorado em Amim (1989), Oliveira (2021), corrobora ao dizer que “o projeto da modernidade é produto direto da conquista da América nos séculos XV e XVI”, casando exatamente quando a narrativa da ideologia do eurocentrismo é delineada. Quijano (2005, p. 107) conclui que “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” e com isso, a “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (p. 108).

A já mencionada tipologia classificatória racial se universaliza e toma perspectiva de hierarquização do mundo. A categoria raça se consolida na colonização, mas ao lado do colonialismo emerge o capitalismo, como sistema que controla e explora a força de trabalho e constrói um mercado mundial. É nesse contexto que se situa o escravismo brasileiro, como defende Clóvis Moura em *Dialética Radical do Brasil Negro*.

Deste modo, a abolição não foi o fim do escravismo e rompimento com a ordem do sistema capitalista, mas apenas um reposicionamento. Para Oliveira (2021, p.69) “o capitalismo que se cristalizava manteve as hierarquias globais. Isso porque a principal função do racismo é estabelecer as hierarquias de ocupação nos sistemas produtivos, sejam eles do modo de produção escravista colonial ou do assalariado”.

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle

do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (Quijano, 2005, p. 108).

No mesmo sentido, Oliveira complementa ao dizer que

As categorias raça e trabalho ou raça e classe, embora não tenham a mesma base gnosiológica acabam por se interseccionar como elemento constituidor das hierarquias sociais no continente. Por essa razão, não há como falar em classe sem falar em raça e nem tampouco conceituar raça à parte de classe. Esse é um dos fundamentos de uma perspectiva histórico-crítica do racismo estrutural (2021, p.70).

A forma de exploração do trabalho no escravismo justificada pelo padrão classificatório racial possibilitou um determinado tipo de produção e circulação de mercadoria. O capitalismo altera as formas de produzir, mas não se desfaz da hierarquia constituídas na colonização. Desse modo hierárquico resultam as condições de países mais desenvolvidos (colonizadores) e outros periféricos (colonizados). Assim o capitalismo mundial se configura como estrutura de organização, controle e exploração da força de trabalho em nível global (Oliveira, 2021).

Por essa razão, em todos os indicadores sociais que tratam da população negra, o que se percebe é o não acesso ou a inserção precária nos espaços lidos como espaços de direito. Se o acesso é mediado pela lógica capitalista, a sua condição de humano frente ao que é seu por direito fica relegada.

1.2 O mito da democracia racial e os aspectos educacionais

O racismo objetiva uniformizar as diferenças culturais e sociais, transformando os diversos segmentos, como o negro e o indígena, em um só povo, o povo brasileiro, fazendo com que vivamos de forma harmônica, sob a hegemonia da classe minoritária dominante e branca, com seus ideais apoiados no homem ariano europeu.

Para tanto, Clovis Moura (2019) defende que a miscigenação é um fenômeno universal que fez com que não haja mais raças ou etnias puras no mundo, ao mesmo tempo que fez com que acreditassem que o Brasil é a maior democracia racial do mundo. A junção da miscigenação como um fato biológico, e a democratização como um fato sociopolítico, formou uma ideologia que tenta tornar semelhantes dois processos independentes.

É totalmente negada ou invisibilizada a origem dos que estiveram aqui anteriormente a nós, a maioria escravizados e depois negados como cidadãos, ao mesmo

tempo que querem nos vender uma falsa ideia de que partimos do mesmo ponto. As análises são tratadas de forma epidérmica sem considerar como essa população poli étnica foi ordenada socialmente e quais os mecanismos específicos de paralisação à mobilidade social foram utilizados contra a população negra discriminada por essa estrutura. “Esquecem-se de que esses segmentos populacionais eram componentes de uma estrutura escravista, inicialmente, e de capitalismo dependente, em seguida” (Moura, 2019, p. 90).

*Por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Passados alguns anos eu pensei, como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos cem vezes atrasado, pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo o que aconteceu. Duas vezes melhor como?*⁷

Essa elite de poder que se autoidentifica como branca escolheu, como tipo ideal, representativo da superioridade étnica em nossa sociedade, o branco europeu e, em contrapartida, como tipo negativo, inferior, étnica e culturalmente, o negro. Em cima dessa dicotomia étnica estabeleceu-se, (...) uma escala de valores, sendo o indivíduo ou grupo mais reconhecido e aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco, e desvalorizado e socialmente repellido à medida que se aproxima do negro. Esse gradiente étnico, que caracteriza a população brasileira, não cria, portanto, um relacionamento democrático e igualitário, já que está subordinado a uma escala de valores que vê no branco o modelo superior, no negro o inferior e as demais nuances de miscigenação mais consideradas, integradas, ou socialmente condenadas, repelidas, à medida que se aproximam ou se distanciam de um desses polos considerados o positivo e o negativo, o superior e o inferior nessa escala cromática (Moura, 2019, p. 90).

É curioso pensar que as crianças são ensinadas sim que houve escravismo, que a população negra foi escravizada, desumanizada, inferiorizada, animalizada, mas também são ensinadas que isso ocorreu de forma pacífica e consensual. Por esse motivo a importância do ensino da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional nas escolas da educação básica.

Acredita-se que, por esse mesmo motivo, a desimportância e desinteresse de efetivar essa lei e que ela seja inserida nos currículos escolares dos municípios e dos estados brasileiros.

A proposta é evitar conflitos e estabelecer harmonia e consenso social ao ponto que deixemos de enxergar a diversidade e a causalidade e nos atentemos somente aos fenômenos, independentemente da raça. Narrar que a relação entre negros e brancos era

⁷ A Vida é Desafio – Racionais MC's

harmônica faz parte do discurso de negação da própria história da formação social brasileira, uma das armas do mito da democracia racial.

O mito da democracia racial, responsável por camuflar a desigualdade racial, a discriminação no acesso e permanência na educação, por esconder os motivos das evasões e desistências escolares e a dificuldade de acessar o ensino superior, bem como, conseqüentemente, a manutenção do lugar do negro no trabalho precarizado e mal remunerado.

A manutenção do mito da democracia racial interessa à classe dominante, porque é uma forma de confundir, de escamotear até para o próprio negro, a sua situação de discriminação, a marginalização das instituições oficiais e da participação nas decisões de poder, uma vez que se constitui em maioria no país (Silva, 2002, p. 20).

Porém, seria um equívoco defender que a ideologia da democracia racial seja algo que beneficia unilateralmente os brancos, para Eurico (2020), a ideologia atinge o conjunto da sociedade e:

uma parcela minoritária da população negra, que ascende socialmente, em uma sociedade racista, em alguma medida compartilha do mito com a classe dominante, ainda que na vida cotidiana seja tratada a partir do seu lugar, nomeadamente da inferioridade racial, que pode ser tolerada eventualmente se seu padrão social e econômico for alto (p. 60).

Como ilustra o caso de professoras negras que atingiram o ensino superior, estão em sala de aula, mas desenvolvem um discurso meritocrático com as crianças a partir do seu exemplo particular, sem considerar questões que são estruturais. Partindo de um pressuposto de que o ensino superior já foi considerado um espaço elitizado, ocupar esses lugares, ao invés de significar resistência, pode servir como alavanca de *status* social, visto que a relação senhor-escravo ao negar a educação para a população negra, nos ensinou que a educação é uma alternativa de ascensão social.

Segundo a Eurico, “dar credibilidade ao mito pode significar um tratamento diferente para uma parcela pequena da população negra, ainda que o racismo permeie essas relações e siga sendo camuflado, sempre que interesses maiores justifiquem o tratamento à base da tolerância” (2020, p. 61). Nesse sentido

É óbvio que os brancos se beneficiaram com o mito. Mas também é verdade que os negros se beneficiaram igualmente, embora de uma maneira mais limitada e contraditória. A negação do preconceito, a crença no "processo de branqueamento", a identificação do mulato como uma categoria especial, e a aceitação de indivíduos negros entre as camadas da elite branca tornaram mais difícil para os negros desenvolver um senso de identidade como grupo. De outro modo, criaram oportunidades para alguns indivíduos negros ou mulatos ascenderem na escala social. Embora socialmente móveis, os negros tinham,

entretanto, que pagar um preço por sua mobilidade: tinham que adotar a percepção que os brancos possuíam do problema racial e dos próprios negros. Tinha que fingir que eram brancos... Se alguns deles estavam conscientes das sutis formas de preconceito e discriminação, fizeram questão de não mencioná-las. Esses indivíduos compartilharam com os brancos o mito da democracia racial. (Costa, 2010, apud *ibid*).

Apreende-se que as relações escravocratas serviram de base para a reprodução das relações sociais capitalistas, em decorrência disso, adotar a percepção do branco em relação ao problema racial pode significar adotar a violência naturalizada contra as crianças negras em defesa da ordem estabelecida pela branquitude.

Basicamente, em concordância com Moura (2019), na dinâmica da sociedade escravista atuou, como mecanismo equilibrador e impulsionador, essencialmente, o trabalho escravo negro, porém com a desestruturação do escravismo e a reestruturação da sociedade com o trabalho livre como fundamental, o equilíbrio se volta contra o negro – mais uma vez – e o coloca na periferia da sociedade capitalista. Com o advento do capitalismo no Brasil, os negros ex-escravizados são deteriorados e “ao tentarem se reordenar na sociedade capitalista emergente, são, por um processo de peneiramento constante e estrategicamente bem manipulado, considerados mão de obra não aproveitável e marginalizados” (p. 98).

Por conseguinte, o preconceito de cor é dinamizado no contexto capitalista e os elementos não brancos passam a ser estereotipados, em contrapartida, elege-se o branco, através de políticas imigratórias, o imigrante, como trabalhador ideal e superior do ponto de vista racial e cultural.

A herança da escravidão que muitos sociólogos dizem estar no negro, ao contrário, está nas classes dominantes que criam valores discriminatórios através dos quais conseguem barrar, nos níveis econômico, social, cultural e existencial a emergência de uma consciência crítica negra capaz de elaborar uma proposta de nova ordenação social e de estabelecer uma verdadeira democracia racial no Brasil (Moura, 2019, p. 99-100).

A noção de democracia racial foi forjada nas primeiras décadas do século XX inserindo a construção de um projeto nacional moderno, moral e branco impulsionado pelas ideias eugenistas com o discurso de que o Brasil deveria ser levantado com a extinção da população negra. A miscigenação é usada como instrumento do processo violento de dominação colonial.

O mito da democracia racial é funcional, serve para desmobilizar a crítica social, inibir a luta da população negra e responsabilizar o indivíduo pelo seu mérito individualizado. A exclusão está presente no fornecimento de uma escola pública

precária. Enquanto o mito exalta a mistura, os privilégios da branquitude estão sendo preservados.

A política educacional brasileira tem totais condições de subsidiar as crianças e adolescentes com uma pedagogia anticolonial que faça com que os/as estudantes criem identidades étnica e racial e tenham a possibilidade de fazer emergir uma consciência racial mais abrangente.

1.3 Branquitude, branqueamento e a Educação

Ao observarmos, o ano de 2024, o contingente de trabalhadores da Secretaria de Educação do município de Osasco, pode-se conferir que os cargos de secretário e secretário adjunto são ocupados por dois homens brancos – respectivamente Cláudio Piteri e José Toste Borges – não sendo novidade para a sociedade brasileira, que mesmo tendo em sua maioria populacional pessoas negras⁸, constata-se que a maioria dos cargos de lideranças, em todas as esferas sociais, estão ocupadas por pessoas brancas. Cida Bento (2022) diz que esses lugares de alta liderança são quase que exclusivamente masculinos e brancos⁹.

Você pode estar se perguntando, qual o problema de ter nos cargos de poderes maioria de homens e brancos? E provavelmente aqui já caiba a resposta: o problema é o projeto de branqueamento do Brasil. É necessário haver o reconhecimento de que existe uma herança escravocrata nas instituições e na história desse país. Segundo Clovis Moura

O auge da campanha pelo branqueamento do Brasil surge exatamente no momento em que o trabalho escravo (negro) é descartado e substituído pelo assalariado. Aí coloca-se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista. Dessa forma, para se modernizar e desenvolver o Brasil só havia um caminho: colocar no lugar do negro o trabalhador imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, europeia e morigerada (2019, p. 109).

⁸ Segundo o Censo de 2022, a população negra no Brasil é predominante com 55,5% de pessoas negras e pardas.

⁹ No ano de 2024, com exceção do gabinete da vice-prefeita, Fundo social de solidariedade, Secretaria executiva de compras e licitações, Secretaria executiva da infância e juventude e Secretaria executiva de política para mulheres e promoção da diversidade, Controladoria geral no município e Ouvidoria geral, que contam com mulheres à frente dos cargos de chefia, as outras 31 cadeiras são ocupadas por homens, em sua maioria brancos. Nenhuma pessoa negra retinta ocupa os cargos. Disponível em: <https://osasco.sp.gov.br/secretarias/>. Acesso em: 31 de março de 2024.

Não há um problema negro no Brasil, segundo Bento (2022), há um problema nas relações entre negros e brancos.

É a supremacia branca, incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre o outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia, e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até de morte, para o outro (2022, p.15).

O “Outro” mencionado no final do texto de Cida Bento, não é por acaso. Para a escritora e psicóloga Grada Kilomba (2019), numa perspectiva racista e colonial, o “Outro” significa um mecanismo de defesa do ego onde o sujeito recusa reconhecer algo sobre o “Outro” em si mesmo, ou seja, “no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial” (Kilomba, 2019, p. 34), com isso, o sujeito branco projeta no sujeito negro aquilo que ele executa porém não quer ser reconhecido: “essa criança tem comportamentos violentos e me agrediu, ela precisa ser punida”. A informação primária – “eu rasguei na frente da criança o desenho que ela fez e veio me mostrar” – é negada e projetada sobre o “Outro”, logo, “o sujeito negro torna-se aquilo que o sujeito branco não quer ser relacionado” (Kilomba, 2019, p. 34). O chamado “Outro” é criado antagonicamente ao eu.

Essa cisão evoca o fato de que o *sujeito branco* de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego – a parte “boa”, acolhedora e benevolente – é vista e vivenciada como “eu” e o resto – a parte “má”, rejeitada e malévola – é projetada sobre a/o *Outra/o*” como algo externo. O *sujeito negro* torna-se então tela de projeção daquilo que o *sujeito branco* teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos (Kilomba, 2019, p. 37).

Para Kilomba (2019), é como se, em termos psicanalíticos, a branquitude fosse a parte “boa” do ego enquanto a parte “má” fosse externalizada e projetada no negro, como ruins.

A branquitude se constrói em detrimento da negritude, de absoluta negação do povo negro. Como se “sua inferioridade passa pelo crivo do outro”, sendo esse outro, o branco, Fanon (2020, p. 126) traz a sensação de se ver como objeto da branquitude. E Kilomba complementa:

Essa frase nos relembra que não é com o *sujeito negro* que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário *branco*. Tais fantasias são os aspectos negados do eu *branco* projetados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetos de nós mesmas/os (Kilomba, 2019, p. 38).

A ideia de que negros são selvagens, estúpidos, analfabetos, resulta em o negro não poder cometer o menor erro sequer no seu exercício profissional ou ambiente escolar, senão, é o seu fim. Os negros em sua maioria, são odiados, detestados, desprezados.

Kilomba afirma que o mundo branco é bárbaro e traumatizante e que é a irracionalidade do racismo que nos coloca no lugar de “Outra/o, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum” (2019, p. 39). A autora cita Fanon para exemplificar como o autor também traz essa realidade irracional como traumática:

eu era odiado, detestado, desprezado, não pelo vizinho da frente ou pelo primo materno, mas por toda uma raça. Estava exposto a algo irracional. Os psicanalistas dizem que não há nada de mais traumatizante para a criança pequena do que o contato com o racional. Pessoalmente, eu diria que, para um homem que só tem a razão como arma, não há nada mais neurótico do que o contato com o irracional (2020, p. 133).

Ou seja, o que adoce a criança e a traumatiza é o fato dela lidar com ocasiões irracionais que em sua cabeça não fazem sentido. Por que ela está sendo negada pela cor de sua pele? Por que ela está sendo menosprezada pela textura de seu cabelo? Por que ela está sendo colocada de lado por causa de seus fenótipos? E por vezes é com a irracionalidade que as crianças tentam sair das garras do racismo. Me deparei com uma criança de 8 anos de idade que se colocava como uma criança morena, não aceitando de forma alguma ser chamada de negra. Mesmo eu tentando explicar por muito tempo as categorias segundo o IBGE em que o pardo e preto eram considerados negros, ela concluiu “eu não quero ser considerada negra porque pessoas negras sofrem racismo e morenas não”, e continuou “eu já sofri racismo por causa do meu cabelo, não me acho bonita, pode ser que algum dia quando eu crescer eu me ache bonita, mas hoje eu me acho feia, por isso, não quero sofrer mais racismo, então não me chame de negra”.

Como mencionado, Cida Bento defende que há um Pacto Narcísico da Branquitude, onde a autora alega que a soma total das instituições carrega em suas estruturas e no modus operandi uma similaridade em relação ao trato das relações de raça e gênero. As organizações – vou me limitar as educacionais – “constroem narrativas sobre si sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utilizam seus serviços” (2022, p. 17), como se, partindo da ideia hegemônica, todas/os estudantes apresentassem características homogêneas.

Segundo Bento (2022, p. 17), como considerar a diversidade numa escola ou aplicar equidade quando “a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas?” Nessa mesma esteira, o Perfil do professor da educação básica de 2018 concatena com a citação anterior, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Perfil do/a professor/a da educação básica de 2018

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	377.560	145.132	38,4	12.908	3,4	76.029	20,1	1.660	0,4	934	0,2	140.897	37,3
	2013	478.811	210.429	43,9	20.068	4,2	117.806	24,6	2.187	0,5	1.573	0,3	126.748	26,5
	2017	557.541	242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9	3.756	0,7	2.187	0,4	146.171	26,2
ANOS INICIAIS	2009	737.833	277.560	37,6	21.656	2,9	147.122	19,9	3.323	0,5	2.974	0,4	285.198	38,7
	2013	750.366	312.248	41,6	29.788	4,0	191.555	25,5	3.861	0,5	4.075	0,5	208.839	27,8
	2017	761.737	318.991	41,9	32.396	4,3	201.739	26,5	5.540	0,7	4.508	0,6	198.563	26,1
ANOS FINAIS	2009	785.209	299.278	38,1	21.505	2,7	155.667	19,8	5.184	0,7	3.487	0,4	300.088	38,2
	2013	802.902	336.549	41,9	30.261	3,8	193.986	24,2	5.234	0,7	5.265	0,7	231.607	28,8
	2017	764.731	314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25,5	5.188	0,7	6.786	0,9	213.203	27,9
ENSINO MÉDIO	2009	460.023	207.438	45,1	12.304	2,7	76.322	16,6	3.382	0,7	917	0,2	159.660	34,7
	2013	507.617	251.034	49,5	18.050	3,6	93.159	18,4	3.751	0,7	1.282	0,3	140.341	27,6
	2017	509.794	238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3	3.094	0,6	2.337	0,5	143.893	28,2

Fonte: Perfil do professor da educação básica de 2018 – Censo da Educação Básica

A pesquisa considera que

certas características pessoais dos professores (idade, gênero, cor/raça, necessidades especiais) podem afetar de formas diferentes as relações que eles estabelecem nas escolas e seu desempenho profissional: estilos diferentes de se conectar com os alunos; capacidade de motivação; experiência que têm na profissão; similaridade cultural; nível socioeconômico etc. (Carvalho, 2018, p. 9).

Segundo a tabela¹⁰, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a predominância é de professoras/es da cor branca, sendo importante considerar o número elevado de não declarada. Carvalho atribui esse fenômeno às seguintes possibilidades:

à inexistência ou dificuldade na coleta das informações, à rejeição do declarante às distinções oferecidas (branca, preta, parda, amarela, indígena) ou, ainda, a contextos socioculturais que, além de repercutirem as disparidades entre municípios e regiões, podem limitar ou ampliar a consciência individual sobre a temática racial (Brasil. Inep, 2009, p. 49 apud Carvalho, 2018, p. 21).

O fato também pode estar associado ao grau de preconceito étnico-racial embutido histórica e culturalmente a essas categorias, incidindo na dificuldade de se reconhecer dentro de determinado grupo. Por isso que para Moura (2019, p. 91), “a identidade e a consciência são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante”.

Nas palavras de Cida Bento, as instituições educacionais¹¹ “definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneos e uniformes não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças” (2022, p. 18) perpetuando através de gerações as práticas racistas na relação de pessoas brancas com pessoas negras, seja entre trabalhadores ou na relação de professoras/es com estudantes, sem colocar em xeque ou minimamente questionar a herança escravocrata que o Brasil tem e nos impactos positivos para pessoas brancas. Isso tem nome, branquitude, e “sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visam manter seus privilégios” (2022, p. 18) e segue

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18).

Clovis Moura, numa perspectiva diferente, porém não oposta, parte da concepção do “pensamento elaborado pela intelectualidade representativa de uma cultura dominante

¹⁰ A tabela utiliza o Censo da Educação Básica do ano de 2009, 2013 e 2017.

¹¹ A autora não se limita às instituições educacionais, eu que delimitei pelo tema da pesquisa.

e a formação de uma noção de modelo, imagem ou símbolo de nacionalidade” (2023, p. 76), ou seja, os mecanismos para os quais a classe dominante ou “elite”¹² tanto no escravismo, quanto no capitalismo, usou e tem usado para pensar o problema de raça e nacionalidade. Ou a ideologia do branqueamento.

O debate se inicia justamente no contexto de escravidão onde se discutia a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, um pensamento liberal com o intuito de libertar o escravo. Vale salientar que “na época que antecedeu a Abolição, o que estava sendo discutido não era o *negro*, mas o *escravo*” (Moura, 2023, p. 78).

A questão do negro surge quando surge também a necessidade de uma reciclagem demográfica, com a ideia de suprir as regiões pioneiras que nasceram com o fim da escravidão com mão de obra livre.

Os antigos abolicionistas se insurgem contra a medida de serem importados trabalhadores asiáticos ou negros. Vem à tona, dessa forma, junto ao problema da raça, o problema de opção para o tipo racial que irá representar a nacionalidade brasileira. E o escolhido é o branco (Moura, 2023, p. 79).

Clovis Moura continua

Há, por isso, necessidade de uma racionalização para justificar-se aquela preferência. E aí estavam à mão os cientistas europeus com suas teorias sobre o clima, mas, especialmente, sobre o homem. As teorias da evolução servirão, no contexto brasileiro, para justificar a predileção das elites intelectuais pelo trabalhador branco europeu e justificar a necessidade de um branqueamento progressivo da nossa população (Moura, 2023, p. 79 e 80).

Como mencionado, as elites intelectuais¹³ que constituíam a classe dominante são utilizadas para caracterizar esse momento histórico, porque são elas que se municiavam de armas para acabar com o problema negro e transformar o Brasil numa nação branca. Essa elite que ora alienava a população com pseudociências, ora impulsionava a política de migração capaz de branquear a sociedade brasileira, acreditavam eles. Com isso, o trabalhador nacional ex-escravizado, agora livre, era empurrado e expulso para as

¹² No subtítulo A ideologia do branqueamento das elites brasileiras”, Clovis Moura utiliza para análise o texto do historiador norte-americano Thomas E. Skidmore chamado “Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro” onde o último não explicita detalhadamente o que e quem seriam tais elites dentro dos diversos períodos da história social e cultural de nosso país. Segundo Moura, “procurou, por meio de um corte no conjunto da produção da intelectualidade brasileira, selecionar uma série de autores para ele mais significativos no particular” (2023, p.76).

¹³ Podemos ter como algumas referências de elite intelectual naquele contexto histórico Nabuco, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Graça Aranha, Oliveira Vianna e Fernando de Azevedo.

margens periféricas do sistema de produção capitalista que se formava, com a justificativa de ser fruto da sua própria inferioridade racial.

Moura (2023) afirma que a subordinação dessas teorias a mecanismos reguladores da sociedade competitiva que se formava e a esteira que empurrava a população negra ex-escravizada para a situação de extrema pobreza foram elementos que determinaram, da parte dessas elites, a elaboração de teorias racistas ou autoritárias capazes de manter essa massa sob controle ideológico e político.

Esse "sonho de branqueamento" criado pelas elites intelectuais tem uma função social bem delimitada: serve como ideologia dos estratos deliberantes de uma nacionalidade que precisa manter aquelas grandes camadas marginalizadas por um processo secular de sujeição, nos mesmos estratos em que se encontram, sem perspectivas de uma reformulação do seu posicionamento na estrutura de classes dessa sociedade. Dessa forma, o autoritarismo e a filosofia do branqueamento constituem um todo, formam um amálgama compacto com funções bem definidas no contexto contraditório da nossa sociedade (Moura, 2023, p. 84-85).

Por conseguinte, toda essa ideologia do branqueamento contribuiu para o julgamento que se tem de que o negro atualmente se constitui como péssimo cidadão. De forma racionalizada, o negro é interpretado “como *sujo*, incapaz de disputar com o branco a liderança da sociedade, nos seus diversos níveis” (Moura, 2021, p. 30), o deixando a todo tempo no lugar de coisa e numa situação inferior ao branco.

O preconceito passa a ser interpretado como algo natural da realidade social e não como uma expressão da racionalização que o branco das classes dominantes criou para justificar suas ambições e atrocidades. Nos seguintes termos, Moura (2019, p. 135) conclui

Remetidas para a própria população negra as causas fundamentais do seu atraso social e cultural, político e existencial, resta apenas procurar branqueá-la cada vez mais para que o Brasil possa ser país moderno, civilizado e participante do progresso mundial. A filosofia do branqueamento passa, assim, a funcionar. Todas as medidas que possam ser tomadas nesse sentido são válidas. **A filosofia do branqueamento não tem ética social** (grifo meu).

1.4 Trabalho e educação

Partimos de um pressuposto ontológico, “o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe” (Tonet, 2016, p.14) seja o ser natural, seja o ser social, para indicar que a partir da ontologia marxiana como teoria social, é possível “tratar das relações que se estabelecem entre trabalho, educação e totalidade social” (Rossi, 2018, p. 24).

Nessa perspectiva, é Marx quem constata que o primeiro ato histórico é o ato de produzir os meios de produção indispensáveis para atender às necessidades vitais do humano.

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Para Marx, o trabalho é fundante do ser social. “Os homens, ao produzirem como primeiro ato histórico os seus meios de produção e de subsistência, começam a desempenhar uma atividade crescentemente social” (Rossi, 2018, p. 34) e é nesse processo histórico que “enquanto o animal se relaciona com a natureza a partir do instinto, o ser social passa a constituir mediações – cada vez mais articuladas –, ampliando seu domínio sobre a natureza e sobre si mesmo” (Barroco, 2010, p. 19)

Segundo Netto e Braz (2012), as atividades que são realizadas a fim de atender as necessidades de sobrevivência animais diferenciam-se da atividade que chamamos de trabalho. Primeiro, que o trabalho não se opera de forma imediata sobre a natureza, necessita-se de ferramentas que se desenvolvem conforme a necessidade de transformação da matéria natural. Segundo que o trabalho é executado a partir de habilidades e conhecimentos adquiridos a partir do próprio trabalho e se transmite por meio da aprendizagem. Terceiro, o trabalho atende a uma infinidade de necessidades e essas geram outras novas necessidades que devem ser atendidas novamente pelo trabalho.

Essas características, exclusivas de uma espécie animal e só por ela praticadas, fazem com que “precisamente por essa prática, diferencia-se e distancia-se da natureza” (Netto e Braz, 2012, p. 43). Conforme Marx

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, do trabalho. Um incomensurável intervalo de

tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. **Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.** No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado (Marx, 2017, p. 255, grifo meu).

Nesse mesmo sentido

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio (Marx, 2017, p. 258).

Por fim

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim - a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2017, p. 261).

O que difere o trabalho das outras atividades naturais é a relação mediada pelo sujeito e seu objeto. O trabalho antes de ser finalizado é antecipado idealmente, na sua mente, ou seja, “antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação”, portanto é uma atividade projetada teleologicamente. “A realização do trabalho só se dá quando essa prefiguração ideal se objetiva”, portanto, “a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua” (Netto e Braz, 2012, p. 44).

Por conseguinte, o processo do trabalho exige do sujeito escolhas entre alternativas concretas para a obtenção dos resultados desejados, fazendo com que o sujeito tenha “o conhecimento sobre a natureza e a coordenação múltipla necessária” para a elaboração de instrumentos e produtos. “Não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza também idealmente, as *condições objetivas* em que atua (a dureza da pedra etc.) e possa *transmitir*

a outrem essas representações”. Logo, a partir das experiências do trabalho, o sujeito “se vê impulsionado e estimulado a generalizar e *universalizar* os saberes que detém”. Tudo isso exige que seja construído um sistema de comunicação com um certo tipo de linguagem, e com isso “o sujeito do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca” (Netto e Braz, 2012, p. 45). Isso demonstra que o trabalho é uma atividade coletiva, onde o sujeito sempre está num conjunto maior ou menor, menos ou mais estruturado, de outros sujeitos, onde o “homem só pode constituir-se como tal em relação com outros homens e em consequência dessa relação” (Barroco, 2010, p. 22). Portanto, o trabalho não transforma apenas a matéria natural, consequentemente, o trabalho implica na transformação da própria sociedade, afetando os sujeitos, o coletivo e a organização. Isso explica por que o trabalho é fundante do ser social.

O trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho — a ciência, a filosofia, a arte etc (Netto e Braz, 2017, p. 55).

O trabalho é essencialmente a categoria mais importante para o desenvolvimento do ser social, trazendo ao seu cotidiano “uma série de outros complexos que terão funções sociais qualitativamente distintas das do trabalho, ainda que com ele se articulem” (Rossi, 2018, p. 34). Para Netto e Braz, no ser social desenvolvido, o trabalho é umas das objetivações, com isso, o ser social se torna mais que trabalho e “para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de práxis” (2017, p. 55). A práxis envolve todas as objetivações humanas, tanto as objetivações voltadas para o controle da natureza – no caso do trabalho onde o homem é o sujeito e a natureza o objeto – quanto as objetivações para incidir no comportamento humano ou na ação dos homens – são as relações sujeito a sujeito, como por exemplo a educação e política. Sendo assim, os produtos da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou idealmente.

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores (Netto e Braz, 2012, p. 56).

Dessa forma, a categoria práxis revela o ser social como ser criativo e auto produtivo, como alguém que é produto e criação da sua própria atividade, se

reconhecendo no que se fez e o que se faz. Nesse ponto, podemos identificar onde, ontologicamente, as práticas educacionais, ou simplesmente, a educação se encontra.

Para Rossi (2018), as ações e possibilidades – de práxis educativas, no caso – se efetivam com ideias previamente pensadas quando são executadas ou configuradas a partir do real com um conhecimento correto da realidade concreta, ou seja, a partir da realidade objetiva e não a partir de vontades, anseios ou elucubrações do homem.

No debate da educação, é necessário compreender que o capital não é meramente um “mecanismo racionalmente controlável”, pelo contrário, é “em última análise uma forma incontrolável de controle sociometabólico” (Mészáros, 2011, p. 96).

Este conhecimento, por sua vez, é fundamental para apreender os limites e as possibilidades da práxis educativa sem supervalorizar a educação e, ao mesmo tempo, sem subestimá-la. Por mais que alguns desejem uma "educação humanizadora", esta meta é uma impossibilidade real e concreta no âmbito da sociedade capitalista, em que os interesses a serem atendidos, primordialmente, são aqueles que possibilitarão a reprodução do capital (Rossi, 2018, p. 35).

Esta citação nos permite um salto, para afirmar que no capitalismo todas as atividades de práxis são influenciadas pelo poder do Capital, inclusive a educação. No capitalismo, cabe à educação – num sentido mais amplo – a transmissão de conteúdos e conhecimentos que atendam às necessidades de reprodução e expansão deste modo de produção.

Podemos assim, considerar que a função social, isto é, a função que a educação cumpre para reprodução do ser social é a transmissão e apropriação do patrimônio material e imaterial construído e desenvolvido histórica e socialmente pela humanidade. Claro que, como mencionado, a educação é atravessada pela luta de interesses nessa sociedade constituída de uma classe que explora a outra. Nesse sentido, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008, p. 49).

Por conseguinte

Como o trabalho alienado é um fato comum às sociedades de classe, a orientação geral dominante da educação visa atender aos interesses das classes dominantes. O capitalismo é fundado com base no trabalho abstrato/assalariado e, em função disso, a educação também irá ser norteadas para manter este tipo de sociedade (Rossi 2018, p. 46).

Isso quer dizer que com a sociedade de classes, a propriedade privada, o Estado e a exploração do homem pelo homem como constituintes do capitalismo, a educação sofre interferências dessas relações sociais alienantes. Desse modo, assim como as necessidades a serem atendidas pelo trabalho são destinadas aos interesses de reprodução do capital, a educação também o é. Nas palavras de Marx (2008, p. 269) “o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo”.

Por fim, não interessa ao capital que os indivíduos se apropriem de todo patrimônio material e imaterial construído e desenvolvido historicamente e socialmente pela humanidade. Interessa ao capital que os indivíduos se apropriem somente de conhecimentos, habilidades, visões de mundo e valores que garantam a manutenção e reprodução cada vez mais intensa do capitalismo.

2. SOCIEDADE ANTI NEGRO E EDUCAÇÃO

A formação das classes sociais no Brasil se deu pela racialização, ou seja, foi com base na construção racionalizada de um padrão classificatório racial feito durante a colonização que se estabeleceu quem trabalhava e quem não trabalhava, ou, quem estudava e quem não estudava. Esse capítulo tem como objetivo ilustrar como se deu a formação social brasileira, suas contradições junto à luta de classes, além do mais, o financiamento do Estado na intenção do branqueamento do país através da Eugenia, especificamente pela educação, assim como, a evidência da forma autônoma de organização da população negra para alfabetizar o negro.

2.1 Aproximações ao processo de formação social brasileira

O objetivo aqui é delinear a formação social brasileira a partir do Brasil colônia, passando pelo escravismo – termo particularmente defendido pelo historiador, sociólogo, poeta e jornalista Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003), mais conhecido como Clóvis Moura – até desaguar no capitalismo dependente que caracteriza o *modus operandi* do país até os dias atuais por manter em sua estrutura a super exploração capitalista com base na relação escravocrata que nossa sociedade vivenciou, ou seja, a população negra ainda sofre com as desigualdades da sociedade capitalista calçada no racismo. É importante compreender que a discussão sobre fundo público já tem percalços desde o escravismo por conta da dívida pública que o país contraia da Inglaterra, ou melhor dizendo, a dívida a que os ingleses submeteram ao Brasil.

Assim como, trazer a reflexão, a partir do que foi expresso sobre a formação social brasileira, sobre a branquitude e ideologia do branqueamento que influenciam nas estruturas hierárquicas das instituições, no caso em análise, as instituições educacionais. Logo, abordaremos a Eugenia como política de Estado, ou melhor, política financiada pelo Estado, como alternativa para o desenvolvimento de um país branco, límpido e sem a mancha da população negra, tendo a Educação como ferramenta fundamental para essa polarização.

Segundo Moura (2023), “não se estudar os quatrocentos anos de escravidão, as suas limitações estruturais, as suas contradições, as limitações do seu ritmo de produção, e, finalmente, a alienação total da pessoa humana - explorados e exploradores - é descartar ou escamotear o fundamental”. A partir do modo de produção escravista, o homem negro escravizado “passou a ser visto como semovente, a sua humanidade foi esvaziada pelo

senhor até que ele ficasse praticamente sem verticalidade” (Moura, 2023, p. 54). É por isso que o

Brasil tem características específicas em relação aos demais países da América do Sul na sua formação e desenvolvimento econômico, social, político e cultural. No entanto, como os demais, esteve subordinado ao sistema colonial, inicialmente, e, em seguida, ao sistema imperialista mundial (Moura, 2023, p. 32).

É importante apreender que a transição ao modo de produção capitalista no Brasil não aconteceu como nos países europeus, como na Inglaterra, França, Alemanha e Itália. Por exemplo, conforme Weber Lopes Góes

As transformações ocorridas na Inglaterra e na França em direção à modernidade capitalista foram realizadas por meio de um desencadeamento revolucionário que permitiu a participação popular nos processos centrais de rupturas com a ordem feudal. Isto é, ocorreu um decurso radicalizado subvertendo a ordem e consolidando uma organização política e econômica, suplantando o Antigo Regime. As mudanças ocorridas nesses países de formação clássica possibilitaram uma industrialização capaz de assegurar a soberania nacional, além de estabelecer um modelo de organização, pautado nas igualdades jurídica e política, ainda que no âmbito formal (Góes, 2018, p. 66).

No que tange ao período colonial e escravidão, o Brasil tem suas particularidades em relação aos demais países da América do Sul que o diferenciam quando se refere a formação de sociedade, como a proporcionalidade da escravidão negra, pois em nenhum país sul-americano a escravidão teve tanta importância numérica e distribuição numa proporção de âmbito nacional; nenhuma outra escravidão aqui na América durou tanto tempo como no Brasil e as soluções encontradas para a sua extinção também foram particulares (Moura, 2023).

O sistema colonial do Brasil opera com algumas características próprias. Ao que toca a população indígena, não há proveito do seu trabalho, interessa-lhe mais invadir suas terras e importar em larga escala o negro africano como trabalhador local. Após isso

Estão, portanto, montadas as bases do escravidão colonial que durante quase quatrocentos anos imprimiu o ritmo de desenvolvimento interno da nossa economia, da nossa vida social e da nossa cultura. Os índios cruzados com os brancos iriam constituir a grande plebe camponesa e os negros seriam as populações ligadas ao trabalho escravo, juntamente com os pardos que não conseguiram carta de liberdade. Essas classes e camadas poliétnicas foram constituídas em consequência da destruição quase total do índio dono da terra, o cruzamento posterior de alguns desses grupos sobreviventes com o colonizador, e, basicamente, através do tráfico de escravos negros vindos da África. O tráfico de escravos, dentro do contexto do sistema colonial será, por sua vez, um dos grandes fatores de acumulação capitalista das metrópoles (Moura, 2023, p. 35).

Portugal, Inglaterra, Dinamarca, França e Holanda, são os principais países europeus que se beneficiarão durante muito tempo, “contribuindo para a consolidação e dinamização do escravismo nas regiões periféricas e do capitalismo comercial, mercantil e posteriormente industrial das metrópoles” (Moura, 2023, p. 36). A agricultura e a mineração eram as principais atividades econômicas que sustentavam a dinâmica do escravismo colonial, tendo como carro chefe, o tráfico permanente de negros vindos do continente africano para subsidiar a baixíssima perspectiva de vida produtiva de cada escravo negro, não ultrapassando sete anos.

Portanto, Moura destaca que a função do tráfico de negros era de manter o equilíbrio demográfico da estrutura escravocrata e contribuir para o desenvolvimento do capitalismo nas metrópoles europeias. “Essa dupla função era conseguida através daquilo que se convencionou chamar de *tráfico triangular*” (2023, p. 37). Entende-se que “nesse processo, Inglaterra, França e América Colonial forneciam as exportações e embarcações; e a África mercadoria humana e as plantações das colônias, as matérias primas que seriam enviadas às metrópoles como conclusão dessa triangulação” (Moura, 2023, p. 38).

A Inglaterra criou um mercado em volta do tráfico negreiro totalmente subordinado ao desenvolvimento do tráfico triangular. Baseou-se em empresas de transporte naval e construção de barcos que possibilitaram o avanço de cidades portuárias como Liverpool e Bristol, assim como, o crescimento de indústrias fornecedoras de mercadorias para o tráfico, tais como “tecidos de seda e comuns (*o pano da África*), escopetas, pólvora, munições de um modo geral, sabres, barras de chumbo, barras de ferro, artigos de ferro diversos, artigos de barro e cristal, colares, tecidos estampados (Moura, 2023, p. 38).

A primeira etapa consistia em troca de mercadorias produzidas por essas indústrias, anteriormente citadas, por seres humanos. A segunda etapa seria a troca de seres humanos por produtos coloniais e a terceira etapa a troca desses produtos por dinheiro nas metrópoles.

O fato de as colônias produzirem exacerbadamente, não significava que houvesse a possibilidade de algum tipo significativo de acumulação capitalista de forma relevante. O regime colonial, graças aos monopólios das grandes metrópoles europeias, facilitou a extorsão de grandes tesouros fora da Europa através do trabalho forçado nas colônias, que

retornavam como capital. Para Marx, no que se refere a relação entre senhor e escravo e a possibilidade de acumulação capitalista, o autor deixa nítido que

nas colônias que a propriedade de dinheiro, meios de subsistência, máquinas e outros meios de produção não confere a ninguém a condição de capitalista se lhe falta o complemento: o trabalhador assalariado, o outro homem, forçado a vender a si mesmo voluntariamente. [...] descobriu que o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, intermediada por coisas (Marx, 2017, p. 836).

Alguns defendem que o capitalismo existiu desde a colonização, pois era voltada para a produção de mercadorias para a Europa. Para o marxismo o capitalismo não é apenas produção de mercadoria, pois isso sempre existiu em outras formas de modo de produção. Capitalismo é produção de mercadoria com base no trabalho assalariado. Relações de produção capitalista, se diferem da produção escravista, no âmbito político, pois se não surgir um direito formalmente igualitário não se forma um mercado de trabalho, logo, no escravismo a população trabalhadora é propriedade do senhor de escravos. No escravismo não existe mercado de trabalho pois não há trabalho assalariado. O escravo não tem capacidade jurídica.

Portanto, enquanto o trabalhador pode acumular para si mesmo - o que ele pode fazer na medida em que permanece como proprietário de seus meios de produção-, a acumulação capitalista e o modo capitalista de produção são impossíveis. Falta a classe dos trabalhadores assalariados, imprescindíveis para esse fim. Como, então, produziu-se na velha Europa a expropriação do trabalhador, a subtração de suas condições de trabalho e, por conseguinte, o capital e o trabalho assalariado? Resposta: por meio de um *contrat social* [contrato social] de tipo totalmente original (Marx, 2017, p. 837).

Clovis Moura complementa.

A descapitalização ou a capitalização em proporções insignificantes das colônias era um mecanismo inerente a esse tipo de economia e irá determinar, em linhas gerais, o modelo subsequente que se formará: o capitalismo dependente. No Brasil isso irá influir na estruturação e no comportamento das classes que irão se estratificando com reflexos visíveis até os nossos dias (Moura, 2023, p. 42).

Pela razão de o Brasil não conseguir acumular capitais suficientes para se colocar como nação independente dos países imperialistas, faz dele um país estruturalmente atrasado. Clovis Moura (2023, p.44) exemplifica a partir de alguns fatos históricos brasileiros em comparação com acontecimentos nos países de capitalismo industrial europeu.

- O Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels é de 1848.
- A Lei Eusébio de Queirós que extingue o tráfico de escravos africanos no Brasil é de 1850.

- A Comuna de Paris é de 1871.
- A Lei do Ventre Livre é de 1871.

Isso quer dizer que, enquanto na Europa travava-se lutas de cunho trabalhista contra a superexploração da força de trabalho assalariado, no Brasil, os senhores de escravos ainda eram contrários ao fim do tráfico de pessoas negras vindas do continente africano. “O fator fundamental desse atraso era o escravismo colonial. Não é por acaso, portanto, que o traficante é aquele-segmento que consegue acumular capitais ponderáveis” (Moura, 2023, p.45).

A abolição da escravidão no Brasil é feita conservando-se as mesmas estruturas sociais. As classes dominantes permanecem. Assim como permanece na mesma situação a classe trabalhadora negra oriunda da senzala que não tem onde se estabelecer social e economicamente na nova estrutura. “O imperialismo entra como o componente externo de dominação da mesma forma como o sistema colonial dominou o modelo escravista” (Moura, 2023, p.46). É característico do mecanismo regulador imperialista exigir nas áreas de capitalismo dependentes, aos contingentes de nativos em situação de extrema pobreza sem acesso aos direitos sociais básicos, grande controle social e político e a inexistência de práticas democráticas. Dentre outros aspectos:

a) falta de um capitalismo nativo em proporção capaz de dar-lhe autonomia nacional; b) conservação da propriedade latifundiária; c) subordinação aos grupos, interesses e nações imperialistas; d) existência de um aparelho de Estado altamente repressivo para impedir as manifestações da plebe marginalizada; e) a conjugação de formas arcaicas de produção e dominação com formas modernas, fato que, ao invés de resolver os problemas internos, agrava-os ainda mais e, finalmente, uma distribuição de rendas altamente concentrada (Moura, 2023, p. 47).

O imperialismo exige que os países de capitalismo periférico sejam parcialmente ou totalmente dele dependente, ao mesmo tempo que se tenham grandes franjas de populações pauperizadas, oprimidas por um aparelho de Estado autoritário e letal. A instalação de multinacionais para produção de bens de consumo faz com que os capitais retornem às suas metrópoles em forma de lucros exponenciais. Em consequência disso, não se forma uma burguesia nacional significativa com classe e ideologia própria a fim de travar lutas para modificar o modelo vigente, muito menos pensar uma revolução burguesa com as burguesias aqui postas.

Numa sociedade como a brasileira, com grandes contingentes marginalizados, a fim de manter-se o nível de lucro máximo das multinacionais, remanipula-se intensamente o símbolo do homem brasileiro como sendo o branco, para que

o negro seja atirado às últimas franjas da sociedade como o antímodo nacional (Moura, 2023, p.47).

As interpretações racionalizadas são utilizadas para manter o negro abaixo do exército industrial de reserva. O preconceito de cor funciona como mecanismo regulador do negro para mantê-lo nos lugares de subemprego, com padrões de salários abaixo dos brancos da classe operária. “O sistema mantém o negro *sob controle*. E a repressão do aparelho policial entra em contato corpo a corpo com o negro e segmentos marginalizados” (Moura, 2023, p. 48).

O livro *Dialética Radical do Brasil Negro*, traz mais elementos para discutir a característica específica da formação social brasileira a partir do escravismo. Clovis Moura (2014) divide o período da escravidão em dois momentos denominados “escravismo pleno” que compreende o período da colonização até 1850, onde acontece a extinção do tráfico internacional de escravos e “escravismo tardio” que começa a partir da Lei Eusébio de Queirós.

O escravismo pleno, abrange todo o período colonial, o reinado de Dom João VI, o Império de Dom Pedro I e o Império de Dom Pedro II, período que dura mais de trezentos anos e determina o comportamento antagônico de duas principais classes sociais, senhores e escravos.

Os demais segmentos, grupos, instituições, autoridades e mesmo parcelas de trabalhadores livres estavam, direta ou indiretamente, a ele subordinados. Na área dos trabalhadores livres produtores de uma economia de subsistência, e ainda maquinistas, ferreiros, artesãos e outras categorias não qualificadas, todos estavam ligados por laços de subordinação, diretos ou indiretos, aos senhores de terras, os quais permitiam também a existência de rendeiros e pequenos plantadores sem voz ativa nos negócios da Colônia (Moura, 2014, p. 63).

Bem como

Na área administrativa, os governadores gerais e vice-reis, depois, eram diretamente subordinados a Portugal. Com a chegada do primeiro Governador Geral, Thomé de Souza, a centralização administrativa fez com que o exercício do poder ficasse mais forte e regulamentado. Competia a essa autoridade velar pela obediência às leis do rei, manter a ordem pública, além de administrar as relações entre portugueses e índios, dirigir as operações de defesa em geral, obrigar os concessionários de sesmarias a construir fortificações, incentivar a construção naval, distribuir sesmarias em torno da nova cidade (Salvador), controlar a penetração do interior, prover cargos públicos e conceder títulos de cavaleiros a quem julgasse merecedor (Moura, 2014, p. 63).

A parte fiscal ficava sob a responsabilidade do Provedor-mor, que tinha como incumbência “refazer a maneira como as rendas da Colônia estavam sendo arrecadadas, organizar o serviço de alfândega e de fisco, tomar conhecimento dos litígios com a

Fazenda Real, ordenar e fiscalizar serviços de funcionários da Fazenda e ajudar o Governador Geral” (Moura, 2014, p. 63), bem como, o judiciário, também centralizado na pessoa do Ouvidor Geral, no qual estavam “subordinadas as medidas a respeito de crimes até a *morte natural* contra ‘escravos, peões, cristãos e gentios livres’” (Moura, 2014, p. 64). Essa organização centralizada permitia, dava a Colônia unidade administrativa e jurídica e condições para reprimir as revoltas dos negros. A produção era escoada para o exterior – Portugal – para o monopólio comercial exercido pela metrópole, através do Conselho Ultramarino.

O Direito, em conformidade com os interesses das classes senhoriais e da metrópole, trabalhava por meio de punições regulada pelas Ordenações do Reino, os códigos Manuelinos e posteriormente Filipinos. “do qual muitas disposições vigoraram entre nós até a promulgação do Código Criminal em 1830, do Código do Processo em 1832, e até os nossos dias com a promulgação do Código Civil” (Moura, 2014, p. 65).

Ao mesmo passo que cresce a população escravizada, cresce também a rebeldia contra os colonos, senhores e suas famílias, através de guerras ou movimentos coletivos, como por exemplo, os quilombos, no cotidiano com fugas individuais, coletivas ou descaso pelo trabalho.

O modo de produção escravista tinha suas particularidades. Estava intrinsicamente ligado ao capitalismo mercantil, servindo de produtor de bens de consumo desses países e sobrevivendo unicamente com e para o mercado mundial, entretanto, por outro lado, esse mercado poderia somente estabelecer esse papel de comprador e acumulador de capitais, sem sombra de dúvidas, com o modo de produção escravista. As relações de produção escravista determinaram e foram fundamentais para configurar as bases estruturais dos outros níveis de relacionamento social.

Outro ponto extremamente importante, é que o escravismo se desenvolveu e pôde vender toda sua produção se fosse compradora de uma mercadoria imprescindível, o escravo. A compra dessa mercadoria foi permanente durante todo o período do escravismo pleno e deu condições para a sobrevivência e desenvolvimento do sistema escravista. Pois, “se quase toda a produção ia para o mercado externo, por outro lado, eram os senhores obrigados a investir na compra do escravo, para onde desviavam grande parte dos lucros advindos da comercialização dos seus produtos no mercado internacional” (Moura, 2014, p. 67). Se tudo o que se produz na colônia vai para o

mercado externo, os senhores de escravos eram obrigados a investir em compra de escravos africanos de onde realmente derivava grande parte dos seus lucros, era o comércio de grande volume de pessoas escravizadas que gerava altos lucros aos traficantes de pessoas negras. Somente o trabalho escravo, aliado a exploração econômica e altos níveis de coerção poderia extrair grandes volumes de produção e compensar o sistema colonial.

Um complexo agroindustrial tão custoso, sem depender diretamente das leis do mercado livre porque ele era controlado pelo monopólio comercial da Metrópole, somente era viável se nele funcionasse um mecanismo econômico que tivesse como força de dinamismo o trabalho escravo. [...] As leis econômicas que funcionavam no interior dessa economia, especialmente a extração de todo o sobretrabalho, através da coerção econômica e extraeconômica de trabalhador, eram leis do modo de produção escravista, e não de qualquer outro modo (Moura, 2014 p. 69).

Sendo assim, o nível de subordinação que a economia brasileira tinha à economia exploradora que fazia compra de seus produtos era altíssimo, ao ponto de não ser possível a acumulação de excedentes e capitais internos possível de abertura de uma economia interna independente. Além de um estrangulamento econômico, “um verdadeiro alude de díizimos, impostos, obrigações e contribuições, arrecadados pelos funcionários do Reino, determinava que quase nada ficasse na Colônia para reinvestimento técnico e acumulação capitalista” (Moura, 2014, p.74).

No escravismo tardio há dois pontos a serem ressaltados: o fato de haver uma modernização no país com moldes ainda arcaicos e a gênese do endividamento do país. Mesmo com todo avanço material econômico, tecnológico, cultural e científico, as relações entre os homens no processo de trabalho, nas relações de produção, permanecem nos moldes arcaicos, não acompanhando a estrutura que avançou.

Cria-se uma contradição na estrutura que começa a produzir choques, assimetrias e conflitos como reflexos e reduções de diferença. Essas contradições e/ou desestruturação manifestam-se das mais variadas formas, quer na área do trabalho, onde elas são mais agudas, quer no nível ideológico, gerando ideias em grupos e organizações que passam a reproduzir o que têm de *moderno*, isto é, a ciência e a tecnologia avançadas. Mas, por outro lado, ao serem aplicadas essa ciência e essa tecnologia elas irão servir aos detentores do poder, às suas instituições e elites executoras desse poder, que representam o passado e criam níveis de resistência à mudança social. Em outras palavras: o *moderno* passa a servir ao *arcaico* (Moura, 2014, p. 86).

Como citado anteriormente, o fato do Brasil ser o último país da América Latina a abolir a escravidão implica em determinados acontecimentos. Enquanto no século XIX o avanço tecnológico, científico e econômico alterava as relações sociais dos principais países da Europa e Estados Unidos, esses mesmos avanços eram aplicados num país ainda

escravista. Por isso que é importante analisar por que, ainda hoje, em nosso país, a tecnologia é usada para facilitar as relações de produção, mas por favorecer a classe que domina, acaba precarizando as relações sociais e condição de vida, principalmente da população negra brasileira. Por exemplo, a tecnologia revolucionou as relações de trabalho com a chamada uberização¹⁴, houve um boom nos trabalhos via aplicativos, flexibilizou as formas de contratações e deu a classe trabalhadora a falsa ilusão de ser chefe de si mesma, abriu-se uma larga quantidade de oportunidades de trabalho, entretanto, ao analisar atentamente o atual cenário eu vejo um museu de grandes novidades¹⁵.

A pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap)¹⁶ estudou o panorama do trabalho dos motoristas e entregadores com aplicativos e indica que a maioria desses trabalhadores são homens, autodeclarados negros, com ensino médio completo. Não somente isso, mas o acesso ao trabalho precarizado, na maioria das vezes, está associado a ser negro e a baixa escolarização.

Pois bem, temos no escravismo tardio, a característica proeminente das relações capitalistas vindas do exterior, através de capitais externos, assentada nas bases escravistas. Ao invés dos avanços econômicos serem protagonizados pela burguesia que se formava na própria sociedade brasileira, foram protagonizados pelo capital de países de fora, em sua maioria da Inglaterra. Esse processo impossibilitou o desenvolvimento de um capitalismo nacional não dependente, pelo contrário, nos tornou um país subordinado e inferior economicamente, assim como, político e culturalmente dominados, em relação aos países do capitalismo internacional.

Os ingleses modernizaram o Brasil, mas através de estratégias de subordinação - sutis ou abertas - que determinaram progressivamente, à medida que nos endividávamos, esse processo de dependência. Desta forma, insistimos, não houve a possibilidade de formar-se uma classe burguesa nacional nas condições de assumir o comando desse desenvolvimento, mas as suas capas médias - inclusive políticas - foram prestar serviços auxiliares aos grandes incorporadores estrangeiros, investidores e filiais de bancos ou empresas que se instalaram aqui, transformando-nos em um simples entreposto mercantil e bancário dos seus negócios (Moura, 2014, p. 87).

¹⁴ Ver mais em Ricardo Antunes (2020; 2023).

¹⁵ O tempo não para – Cazuzu. Cantor, compositor, poeta e letrista brasileiro.

¹⁶ Cebrap. Com dados inéditos de 99, iFood, Uber e Zé Delivery, pesquisa mostra quem são e quanto ganham motoristas e entregadores no Brasil. 2023. Disponível em: <https://amobitec.org/com-dados-ineditos-de-99-ifood-uber-e-ze-delivery-pesquisa-mostra-quem-sao-e-quanto-ganham-motoristas-e-entregadores-no-brasil/>. Acesso em 03 de janeiro de 2025.

Esse processo caracteriza-se também pelos empréstimos em condições exorbitantes às iniciativas nacionais, estrangulando o desenvolvimento industrial.

Em todas as áreas favoráveis de investimento esse fato se verificará. Estradas de ferro, portos, agroindústrias nordestinas (açúcar), companhias de gás e iluminação, moinhos, cabos submarinos, companhias de seguro, navegação fluvial, transportes coletivos e outras formas de investimentos econômicos ou de *modernização* tecnológica eram controladas pelo capital britânico. O comércio interno e o externo também não fugiam à regra, controlando os ingleses, quase totalmente os setores de importação e exportação tendo investido também, na mineração (Moura, 2014).

Além disso, era comum, dada a característica do escravismo tardio, mencionado acima, termos empresas multinacionais gigantes e mesmo assim o trabalho escravo constituir mais da metade dos trabalhadores¹⁷. Assim como, parecia ser estratégia dos ingleses, falir as empresas nacionais através dos empréstimos impossíveis de serem pagos por causa da instabilidade e desvalorização da moeda nacional. Como por exemplo

Quanto às estradas de ferro, elemento estratégico para o escoamento dos nossos produtos, que eram embarcados no litoral para o exterior, podemos ver que os ingleses emprestavam, inicialmente, dinheiro às empresas nacionais em formação. Muitas vezes, porém, elas eram encampadas por não poderem resgatar seus débitos. Emprestaram inicialmente 700 mil libras a uma companhia de carruagens que fazia a linha de Petrópolis a Juiz de Fora, mas logo viram que o problema dos transportes no Brasil requeria soluções através de recursos técnicos mais substanciais e mais modernos. Emprestaram, em razão disto, 483 mil libras à Companhia Mogiana, repetindo o empréstimo de 483 mil em 1880. Os empréstimos dificilmente eram resgatados, em consequência das altas taxas de juros e da baixa taxa cambial. Um exemplo é o da Companhia Paulista de Estradas de Ferro que tomou emprestada à Inglaterra a quantia de 150 mil libras, em 1871, com o prazo de vinte anos para o vencimento. Devido à desvalorização da moeda brasileira, quando o pagamento foi feito em 1898 (dentro do prazo estabelecido no contrato) somava mais do dobro em moeda nacional. Outras, porém, não conseguiram resgatar seus débitos (Moura, 2014, p. 88 e 89).

¹⁷ Nessa esteira, Clovis Moura (2014) cita um trecho do texto de Douglas Cole Libby (1984) que diz que "as minerações estrangeiras instaladas em Minas Gerais no século passado, a Mina de Morro Velho, propriedade da Saint John d'El Rey Mining Company, sediada em Londres, se destaca em termos de escala das suas proporções e da sua produção aurífera. Além de ser a maior dessas minerações, Morro Velho foi, de longe, a mais lucrativa delas. Localizada na Vila de Nossa Senhora do Pilar de Congonhas Sabará, município de Sabará, a Mina do Morro Velho experimentou, sob a administração da companhia inglesa, um crescimento quase ininterrupto de 1834 a 1886. Ela chegou a concentrar mais de 2.500 trabalhadores em suas operações, incluindo até 1690 escravos. Esta concentração de cativos é muito notável e talvez corresponde à maior força escrava empregada na história da Província. Tais números são sugestivos da dependência da Companhia St. John com respeito ao trabalho escravo e indicam a importância da participação deste nos novos processos produtivos introduzidos pelos ingleses. Assim, um exame do trabalho escravo da Mina de Morro Velho constituiria uma análise da mão de obra escrava utilizada na maior e mais bem sucedida empresa de mineração no Brasil Imperial".

Após isso, os ingleses migraram para outras estratégias. Investiram diretamente na construção de empresas no setor de construção de estradas de ferro para facilitar a exportação de café, com navios em sua maioria ingleses, chegando na “construção do porto de Santos na última década do século XIX, o primeiro no Brasil com características modernas” (Moura, 2014, p. 89). A área de navegação era, também, dominada por empresas inglesas, sendo o comércio costeiro quase de propriedade dos ingleses nos anos entre 1866 e 1889.

Controlavam não apenas a navegação fluvial e costeira, mas também o comércio exportador e importador, assim como os seguros que eram feitos para proteger a carga de café embarcada em navios ingleses e cujos seguros eram feitos na Inglaterra (Moura, 2014, p. 90).

Logo, a maioria das mercadorias consumidas no Brasil, era de origem inglesa.

Isto redundou na destruição, total ou parcial, da indústria artesanal, e esta foi substituída pelos produtos industrializados importados da Inglaterra. Desta forma, até as roupas para os escravos, antes feitas por tecidos nacionais através da indústria artesã, foram substituídas por tecidos importados, pois, segundo alguns fazendeiros, saíam mais baratos. Os instrumentos de trabalho como facões, machados, foices, enxadas, já vinham de há muito sendo importados para o trabalho dos escravos. Podemos conjecturar que esses escravos, que já operavam com instrumentos de trabalho ingleses e que depois iriam se vestir com tecido também importado, jamais podiam supor que o trabalho escravo, até neste detalhe, contribuía para enriquecer os capitalistas da Inglaterra. Era a modernização sem mudança social que produzia essa dialética irônica, uma negação da negação hegeliana do sistema (Moura, 2014, p.91).

No setor bancário, também houve dominação inglesa, tanto que “por volta de 1913, os ativos dos bancos britânicos que operavam no Brasil, constituíam quase 30% dos ativos locais de todos os bancos estrangeiros que operavam no Brasil” (Moura, 2014, p. 90).

Segundo Moura, o fato do avanço da modernização, a reorganização e conversão da produção do trabalho escravo para o trabalho livre, não fez com que houvesse uma redistribuição de poderes ou constituição de um poder nacional. As bases arcaicas do escravismo foram mantidas. Os senhores de escravos mantem seus privilégios com base nas relações arcaicas no período da escravidão e conseqüentemente a dependência dos países capitalistas. Ao terminar o escravismo os privilégios se mantêm com a permanência das oligarquias que constituíam as classes senhoriais, ou seja, perde-se os escravos, mas tem a posse de terras, símbolo de poder econômico e social.

Após 1850, os ingleses passam a investir fortemente na região sudeste, onde é aplicada a maioria de seus capitais, perpassando o período de abolição e permanecendo

após a primeira república. Os ingleses trazem consigo os capitais e o fomento da modernização e urbanização. Não havia algum tipo de bem de consumo que os ingleses não dominassem a produção, e ao mesmo passo que havia a dominação da produção de bens de consumo, os ingleses “procuravam impedir o desenvolvimento da nossa economia, especialmente nos setores bancário, ferroviário, e industrial nascentes” (Moura, 2014, p. 94). Moura conta que

No particular, do setor industrial, é significativo como procederam quando alguns brasileiros procuravam competir com eles na área em que estavam interessados em investir. O exemplo de Mauá é ilustrativo porque iniciou a sua carreira sob proteção dos ingleses e teve a sua falência decretada por solicitação deles em consequência de sua projeção como capitalista e investidor nacional (Moura, 2014, p. 94).

Portanto, os ingleses se apropriaram do mais lucrativo na economia brasileira e bloqueava o desenvolvimento nacional através de uma política econômica que visava favorecer os produtores ingleses, dificultando os trâmites de compra e venda de produtos e a concorrência, beneficiando-os de uma forma muito mal-intencionada. E continua

Essa situação de alienação da nossa economia se realizava ainda com o trabalho escravo em pleno funcionamento e que, também, entrará como um componente das barreiras, que uma burguesia fraca e nascente pudesse se desenvolver de forma autônoma. Esse escravismo tardio tinha como uma das suas características a violenta alta de preços da mão de obra escrava e do valor do próprio escravo que subia substancialmente a partir da proibição do tráfico internacional em 1850 (Moura, 2014, p. 96).

Pois bem, o processo de modernização atrelado ao modo de produção escravista faz com que o Brasil inicie progressivamente um endividamento com agentes financeiros internacionais e crie uma dependência econômica e financeira. Os empréstimos vêm desde o primeiro Império, no “reconhecimento da dívida de Portugal para que nossa Independência fosse reconhecida pela Inglaterra” (Moura, 2014, p. 100). Esses empréstimos eram realizados em condições de altos encargos, de forma que era quase impossível o pagamento no prazo estabelecido, com isso, o Brasil se torna o “cliente pagador de juros escorchantes e consecutivos, sem conseguir sair do círculo vicioso de pagar juros e continuar devendo” (Moura, 2014, p. 100). Entende-se que

a economia da fase do escravismo tardio não suportava a sangria monetária que o nosso tipo de desenvolvimento dependente exigia. Isto, porém, não era tudo. Se o Império, de um lado, garantia taxas de lucros aos que vinham investir no Brasil, de outro lado, dava garantias humilhantes para que os nossos empréstimos fossem realizados favoravelmente. Para que isto acontecesse tivemos durante decênios muitos impostos e taxas, rendas alfandegárias e até rendas ferroviárias empenhadas em garantia do pagamento desses empréstimos. Essa teia de dominação das finanças internacionais, durante o último período do escravismo no Brasil, criou internamente uma outra de

suborno e corrupção administrativa, dificultando ainda mais o resgate desses compromissos (Moura, 2014, p. 101).

Como percebemos, esses empréstimos não favoreciam em nada a economia nacional que entrara em crise após a proibição do tráfico de negros, favoreciam apenas aos países externos, majoritariamente a Inglaterra, que fazia do Brasil “uma máquina de endividamento em cadeia e progressiva” (Moura, 2014, p.102).

A progressão da modernização e endividamento no Brasil mostra a transição de forma nefasta que acontece do escravismo ao capitalismo dependente, como já dito, com bases fincadas a partir do trabalho escravo. O desenvolvimento do modo de produção capitalista no país teve como principal motivo os interesses do capital estrangeiro, principalmente os ingleses, porque passou a ser um percalço para a geração de valor, tornando o Brasil, subordinado para produção, reprodução e expansão do capital na Europa, especialmente a Inglaterra.

Por conseguinte, levanta-se algumas legislações a fim de prejudicar a emancipação e desenvolvimento digno da população negra a partir do escravismo tardio e posteriormente no capitalismo dependente. Por exemplo, por volta de 1850, data que é instituída Lei Eusébio de Queiroz e após a abolição: a Tarifa Alves Branco¹⁸, a Lei da Terra¹⁹.

Em suma, o processo de formação social brasileira assentado no trabalho escravo e controlado pelos países europeus dá uma base perfeita ao capitalismo dependente que se formará após a abolição. As dívidas advindas dos juros exorbitantes, principalmente com os ingleses, já sinalizavam o *modus operandi* da financeirização onde, o capital acumula através dos lucros resultantes dos juros. Na construção da sociedade com o trabalhador livre para vender sua força de trabalho, como saldo da relação senhor-escravo e projeto ideal sociopolítico, a branquitude se coloca na condição de dominação da sociedade brasileira e consequentemente da educação.

¹⁸ Segundo Moura “A Tarifa Alves Branco irá racionalizar o escravismo, já com um caráter protecionista a um setor industrial quase inexistente, mas foi idealizada como uma projeção no sentido de abrir as perspectivas para a absorção da mão de obra estrangeira que sobrasse do plano rural.” (Moura, 2014, p. 103).

¹⁹ Moura discorre que “surge, em 1850, a chamada Lei da Terra, ou seja, a lei nº 601, pela qual o Estado abria mão do seu direito de doar e colocava as terras no mercado para a venda a quem dispusesse de dinheiro para adquiri-las. Com esta reviravolta, o Estado passa a ser mero vendedor, e não distribuidor de terras de acordo com o interesse público” (Moura, 2014, p.108)

2.2 Eugenia como projeto de Estado para a educação

Nos termos de Moura (2019, p. 110), “todo o racismo embutido na campanha abolicionista, vem, então, à tona. Já não se trata mais de acabar com a escravidão, mas de enfatizar que os negros eram incapazes ou incapacitados para a nova etapa de desenvolvimento do país”. Portanto, nesse momento, tem-se como intuito refletir acerca da eugenia como projeto de sociedade ideal pautada pela então elite brasileira a partir da educação, tendo como subsídio a obra do Weber Lopes Góes (2018), intitulada *Racismo e eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl*.

A intenção é expressar a teoria racista que permaneceu, pós a abolição, e têm a educação como canal de modelamento e branqueamento da sociedade, assim como, nas entrelinhas, percebe-se que para esse fomento é utilizado dinheiro público. Logo, entende-se que a política de educação também é um espaço de disputa a partir do seu financiamento e da direção político-teórico adotada pela política educacional.

A ciência Eugênica é fundada pelo inglês Francis Galton (1822 – 1911), primo de Charles Darwin, a qual tinha como premissa o melhoramento das características da população, dividido em dois grupos, sendo eles os não degenerados e degenerados ou os bem-sucedidos, limpos e puros e os sujos e impuros. Sendo que a alternativa para melhorar os homens seria a eliminação dos grupos degenerados. No ano de 1890 a Inglaterra lidava com a grande massa de operários que viviam aglomerados em más condições, com má qualidade de alimentação, epidemias e alcoolismo. Frente a esse quadro que Galton considera essa população como degenerados e vai dando forma ao conceito de eugenia. Para Góes

A eugenia seria o estudo para o melhor cultivo da "raça". A palavra eugenia é oriunda do inglês eugenics, a partir do grego eugénēs, que significa "bem-nascido". Etimologicamente, o eugenismo (ou eugenia) é a ciência dos bons nascimentos; fundamentada na Matemática e Biologia, tinha como cerne identificar os "melhores" membros e estimular a sua reprodução e, ao mesmo tempo, diagnosticar os "degenerados" e evitar a sua multiplicação (Góes, 2018, p. 41).

Francis Galton tenta comprovar em suas pesquisas que as características humanas são transmitidas para os seus descendentes, como se os indivíduos dessem continuidade à vida de seus antecessores e que essas características se manifestam através dos aspectos físicos, habilidades e talentos intelectuais.

Os povos africanos são os mais destacados em seus estudos e pesquisas, em que procura determinar a diferença entre as posturas resultantes de causas "sociais" e as de cunho biológico. Pressupõe que o meio social, isto é, dada

forma de relação societária não produz determinados comportamentos dos indivíduos, ao contrário, as características comportamentais são genéticas (Góes, 2018, p. 42).

Segundo Góes (2018), ancorado na concepção darwinista, o inglês acredita que, assim como selecionam os melhores animais de um rebanho, também podem ser selecionados os melhores seres humanos bem como, promover a fertilização, nem que fosse artificial, como em animais domésticos, para o aumento da raça civilizada. A partir dessas proposições, Galton defende que a eugenia é a melhor alternativa para elevar a raça humana e eliminar toda delinquência e prostituição, através da proposta de “padronizar os casamentos, criando regras rígidas de matrimônio, culminando no controle das relações sexuais e na contenção de procriação dos considerados degenerados” (2018, p. 44). Nesse sentido, perspectiva a eugenia como um projeto de civilização para os países fora do continente europeu, considerados como não desenvolvidos, logo, os povos não civilizados estariam sob domínio da classe superior.

Na medida em que Galton elabora sua tese, busca alternativas para a sociedade livrar-se dos "degenerados" e, nesse clima, o pai da eugenia sugere que o Estado efetive programas seletivos para as gerações futuras a partir de "políticas de controle de natalidade", a fim de impedir a proliferação daqueles denominados "antissociais" (Góes, 2018, p. 43).

Portanto, ter o Estado como meio para monitorar os casamentos e fiscalizar a reprodução de indivíduos não civilizados, a partir de programas sociais, impediria a reprodução de pessoas degeneradas e possibilitaria a melhoria da sociedade.

Uma das características da sociedade industrial, portanto, é a convivência com indivíduos tipificados como "anormais", e o comportamento destes não advinha das mazelas provocadas pela exploração do tempo de trabalho, da espoliação da burguesia ultraliberal, das contradições de classe, da divisão social do trabalho e apropriação privada da riqueza social, mas eram sim, segundo Galton e seus seguidores, comportamentos herdados hereditariamente, isto é, a prostituição, delinquência e outros problemas comportamentais, não resultavam das contradições de classe, da apropriação privada da riqueza social, da divisão social do trabalho, e sim da herança genética. Nesse caso, só havia um caminho: selecionar os "melhores"; por meio da eugenia, os degenerados, doentes, seriam eliminados e os "bem-nascidos" preservados (Góes, 2018, p. 45).

Com os investimentos do pai da eugenia, o movimento ganhou proporção internacional, principalmente nos países da Europa e alguns da América, inclusive Brasil, a partir de teóricos que acreditavam que a solução para as contradições econômicas e sociais, seria a eugenia. É importante ressaltar que:

Para o movimento eugenista alcançar os resultados esperados, seriam necessários investimentos significativos e que dessem respostas aos problemas naquele momento. Nesse sentido, devido o volume de investimentos, o movimento eugenista nos Estados Unidos se torna referência para o mundo,

inclusive em seu berço, a Inglaterra. O movimento eugenista revelaria seu caráter de classe, a partir dos investimentos realizados por setores possuidores de riquezas (Góes, 2018, p. 46).

Entende-se que todo projeto societário perpassa por investimento dos setores privados e dos setores públicos, que alcancem os programas sociais ofertados para toda a sociedade de forma universalista. Sendo assim, o recurso utilizado não pode somente ser interpretado de forma quantitativa, ao passo que o dinheiro financia projetos de eliminação da população negra.

No Brasil, não diferente do que acontece na Inglaterra, a eugenia chega como solução para o problema da raça e do sanitarismo, tendo como seus maiores percussores os médicos intelectuais no início do século XX. Como acentua Thomas E. Skidmore

Desde que a miscigenação funcionasse no sentido de promover o objetivo almejado, gene branco “devia ser” mais forte. Ademais, durante o período alto do pensamento racial – 1880 a 1920 –, a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas ideias de que a raça superior – a branca –, acabaria por prevalecer no processo de amalgamação (apud Moura, 2019, p. 112).

Desde o período da República até os anos de 1910 e 1920, a principal “ideia era a de acabar com a *degeneração moral e racial* da população”, em consequência disso, defendia-se a “existência de indivíduos fortes, sadios, virtuosos; para outros, os principais causadores dos males do mundo eram os fracos, portadores de doenças mentais, imorais, criminosos e preguiçosos” (Góes, 2018, p. 121).

A primeira tese sobre eugenia defendida na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1914, foi a de Alexandre Tepedino (1914), porém, as ideias eugênicas só passaram a ser conhecidas pelas elites do Brasil depois das intervenções de Renato Kehl, logo a ciência dos bem-nascidos chegaria ao Brasil por seu intermédio (Góes, 2018, p. 121).

Conforme a pesquisa de Góes (2018), desde então, Renato Kehl se organiza através de conferências e oferta de palestras para difundir e discutir as questões biológicas e sociais em favor da nacionalidade brasileira e funda uma associação e agremiações com o apoio de outras figuras importantes da época, também, funda a primeira instituição eugênica da América Latina, em 1918, a Sociedade Eugênica do Brasil. Todo esse processo ia ganhando adeptos das mais variadas profissões, além de médicos, ganha a simpatia de advogados, professores de universidades, militares, políticos, engenheiros, a elite principalmente de São Paulo, outros intelectuais e interessados pela temática e a imprensa paulista. Em 1918 é fundada a Liga Pró-Saneamento do Brasil (LPSB), tendo como um dos fundadores e participação significativa, Monteiro Lobato. Tinham como

objetivo, através de campanhas, fomentar a higienização, profilaxia e saúde, para melhoria da raça visando o desenvolvimento e modernização da sociedade, assim, “a modernização e a consolidação de uma verdadeira nação dependiam, portanto, da higienização do Brasil (Góes, 2018, p. 126). Em 1923 é fundada a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), que após sua solidificação, tinha como objetivos principais a “defesa da “mentalidade da raça”, no sentido de melhoria da “raça”, através do combate ao alcoolismo e aos “vícios sociais”” (Góes, 2018, p. 127), sendo assim, as propostas variavam entre controlar a entrada de imigrantes, controlar com rigor os casamentos “a fim de prevenir a união entre os considerados degenerados” (Góes, 2018, p. 127), esterilização compulsória e atenção a infância para um desenvolvimento sadio e eugênico, tendo Renato Kehl como principal figura do movimento eugenista a realizar articulações com os integrantes da Liga.

No que nos interessa, a educação foi utilizada de forma relevante como ferramenta para a objetivação da eugenia aqui no Brasil, através das concepções sanitaristas eugênicas. Acreditava-se que as teses sobre branqueamento, a educação e a reforma social seriam as repostas para os problemas sociais existentes no país.

É nesta classificação que o projeto de educação e o sanitarismo são inseridos, pois, acreditava que a educação deveria ser realizada por meio da conscientização e de divulgação da ideologia eugênica. Concebia-a em três frentes: (1) politização das “elites”; (2) propagação da eugenia por meio da produção de conhecimento, como artigos, livros e eventos sobre a temática, logo, o trabalho de difusão de ideias é fundamental no processo educativo; (3) política de Estado, ou seja, a ideologia deveria ser difundida nas escolas, universidades e em outras instâncias do poder público (Góes, 2018, p. 158).

Nessa esteira, o eugenismo²⁰ é praticado através do ensino da ciência e moral eugênica em várias escolas, a partir da orientação sobre bons modos, melhora no comportamento, cuidados higiênicos, tudo com bases perspectivadas na eugenia. Sabemos que estamos falando de políticas e práticas desenvolvidas na década de 30 do século passado, mas já pararam para pensar por que a gestão escolar tem uma tendência em moralizar a “falta de higiene” de crianças periféricas, em sua maioria negras, e interpretar tais situações como casos de abandonos ou irresponsabilidade? Como

²⁰ Gostaria de fazer o mesmo destaque que o Weber Lopes Goes (2018, p. 158) realizou em seu livro para diferenciar eugenia de eugenismo. O autor traz que a eugenia, nas palavras de Renato Kehl, foi considerada “uma ciência que investiga o patrimônio da hereditariedade das famílias, aprecia as qualidades físicas e mentais de seus componentes, tendo em conta o estado da semente germinal que é o eto da cadeia hereditária das gerações sucessivas” enquanto o eugenismo é “tudo quanto se pratica para favorecer os propósitos da Eugenia. Os preceitos de higiene, educação, o saneamento, as medidas legais, tudo enfim que visa proteger e melhorar a situação dos indivíduos, ipso-facto irá defender e melhorar a espécie”.

assistente social trabalhando na política de educação, lido com vários episódios onde crianças com suas vestes sujas ou problemas com infestação de piolhos na cabeça, por exemplo, são colocadas junto ao seus familiares, num lugar de pessoas não civilizadas com falta de cuidados higiênicos, sendo que na maioria das vezes, são casos de saúde pública onde a política de saúde do município não tem conseguido executar a atenção básica aos usuários, casos de deficiência da política habitacional onde os lugares que as famílias moram não tem ao menos saneamento básico quem dirá água para tomar banho ou lavar as roupas, até mesmo situações de extrema pobreza onde não há dinheiro suficiente para comprar sabão para lavar o corpo, muito menos as roupas. Porém as perspectivas eugênicas racistas ainda reverberam hoje em dia particularizando episódios que são da ordem estrutural de nossa sociedade. É evidente que a eugenia e a higiene – como ciências do aperfeiçoamento do ser e da vida humana – estabeleceram relações com instituições estatais como a educação.

Entre os anos de 1920 e 1930, livros criados por Renato Kehl passam a fazer parte dos textos compartilhados na educação, considerando-os como materiais didáticos, num “contexto privilegiado de investimento na política educacional” (Góes, 2018 p. 158). Mais uma vez a sinalização de que o dinheiro destinado para as políticas educacionais serve para o uso de materiais que são como armas para a perpetuação de uma sociedade conservadora e reacionária, como a do Brasil. Ainda sobre os livros didáticos, Góes relata que

Os manuais escolares surgem, nesse contexto, como instrumento para auxiliar a educação dos indivíduos, visando fortalecer os corpos e afastá-los dos males causados pelas péssimas condições sanitárias e pelos hábitos sociais considerados viciosos (Kinoshita, 2013, p. 12 apud Goes, 2018, p. 159).

Ao passo que no século passado tínhamos investimento e pessoas voltadas para solucionar as questões sociais com alternativas eugênicas e sanitárias, atualmente, o racismo em torno do investimento feito à educação se performa de outro jeito. No ano de 2024 o livro *O Avesso da Pele* de Jeferson Tenório que tem em seu conteúdo o debate do racismo foi censurado em escolas de três estados brasileiros – Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraná – com a justificativa de que “as secretarias de educação afirmam que a obra apresenta “expressões impróprias” para menores de 18 anos”²¹. Curioso pensar que o uso

²¹ Santos Emily. *O Avesso da Pele: livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas*. G1, 08 de março de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/o-avesso-da-pele-livro-que-debate-racismo-e->

de “linguagens obscenas” ou relato de atos sexuais chocam mais que o racismo, como se a juventude não tivesse a todo momento exposta a esses fatores e o melhor caminho seja interditar o diálogo que promover o debate e conhecimento nos espaços escolares. A censura do livro de Jeferson Tenório denuncia práticas semelhantes ao período da ditadura militar, assim como, o discurso racista da democracia racial de cercear os debates dos direitos e a repressão sofrida pela população negra.

Os materiais construídos por Kehl não se limitaram apenas ao estado de São Paulo, atingindo também o estado de Minas Gerais sendo motivo de elogios por alguns nomes da elite brasileira. Em seus livros, os conteúdos afirmavam que “a educação eugênica é o caminho para o combate da ignorância e dos males existentes, assim como é a sua tarefa a defesa da saúde, melhorar e preparar a constituição física das crianças, para a evolução física e intelectual” (Góes, 2018, p. 160), sendo assim era tarefa dos professores e mães ofertar determinado conhecimento às crianças e aos jovens.

Na gênese da teoria eugênica com Galton, como já mencionado, a Inglaterra passava por sérias crises sociais e sanitárias e aqui no Brasil o contexto não era diferente para se ter como justificativa a introdução da eugenia e práticas eugenistas. Por volta de 1925 o país enfrentava epidemias como a tuberculose. Além disso, após trinta anos da abolição, as condições de vida da população, em sua maioria, eram precárias, não existindo o básico para sobreviver. Os materiais de Renato Kehl vão totalmente ao encontro com esse contexto como única alternativa para resolver os problemas sociais.

Assim, os “problemas” do contexto nacional, miséria e pobreza, são abordados como consequência dos próprios pobres, ou seja, [...] o pauperismo é atribuído às próprias pessoas, uma vez que elas (os pobres) sem orientação, do ponto de vista higiênico, podem contrair todo tipo de doença (Góes, 2018, p. 161).

Os livros a todo momento moralizam a miséria, assim como, dão dicas em relação as vestimentas, relacionando o bem-vestido a uma pessoa fina e bem cuidada, enquanto as “más vestidas” como pessoas sujas e sem educação.

Essa forma de tematizar a pobreza era uma ação presente naquele período, para não mencionar em nossa atualidade, quando se atribui ao “esfarrapado” a culpa por não ter condições de obter vestimentas que garantam melhores condições de se aquecer de maneira digna (Góes, 2018, p. 161).

A afirmação acima concatena com o exemplo dado anteriormente em relação a forma que a escola lida com as crianças que não tem condições objetivas e materiais de se vestir. Além do mais

Podemos captar indícios sobre o projeto eugênico de nação brasileira, isto é, por meio de um material educativo, elucidando os caminhos para superar a condição de miséria e pauperismo, os protagonistas não refletem a realidade do Brasil, ao contrário, é corriqueira a veiculação do "branco", assemelhando-se as culturas de tradição típica europeia. Tal argumentação abre espaço para refletirmos sobre os materiais didáticos em nossa atualidade, visto que na sua maioria, ainda há uma ausência de outros grupos em relação aos "brancos" que sempre são veiculados tanto nos livros didáticos, bem como nos meios de comunicação (Góes, 2018, p. 163).

E conclui

Com vistas a introjetar normas higiênicas, para, aos poucos, preparar e fortalecer as crianças para a assimilação das concepções eugênicas, que deveriam ocorrer no ensino secundário", a perspectiva de Renato Kehl foi, conforme já mencionada em outras passagens, a de forjar "seres humanos eugenizados" ou uma "espécie humana melhorada", uma legião de "mocidade" (Kinoshita (2013, p. 163 apud Góes, 2018, p. 163).

O intuito é demonstrar como a ideologia eugênica, junto a elite brasileira esteve presente nos esforços de construir uma sociedade que tem como plano extinguir a população negra, um Brasil de verdade, e como esses esforços enxergam as instituições públicas, como as escolas primárias daquela época, como ferramentas fundamentais, assim como, só seria possível estabelecer uma sociedade patriota “quando todos os brasileiros souberem zelar a saúde física e psíquica, quando todos os brasileiros, enfim, se tornarem aptos para o trabalho e para a cidadania” (Kehl, 1929, p. 206 apud Góes, 2018, p. 164). Fez parte desses esforços, o convencimento, com sucesso, dos gestores públicos, setor religioso e o setor farmacêutico.

Percebe-se que nesse período histórico havia grandes intenções, através da educação sanitária, de moldar a classe trabalhadora aos ditames eugenistas, sendo “a responsabilidade dos professores na tarefa de educar os indivíduos, ou seja, de escolas públicas ou privadas, a tarefa de educar os indivíduos, não importando a classe, idade e sexo, em relação à saúde e aos cuidados higiênicos” (Góes, 2018, p. 164), com a perspectiva de aperfeiçoar os homens.

É importante assinalar como as políticas sociais são um campo de disputa e a política de educação não foge disso. Disputa tanto do dinheiro destinado a essa política, a forma e com que esse dinheiro será gasto e qual o tipo de educação a ser fornecida para

a classe trabalhadora. Dito isso, faz sentido a insistência em estabelecer o espaço escolar como espaço privilegiado de compartilhamento das ideias eugênicas.

A fim de criar elites eugênicas, Renato Kehl propõe dois modelos de escolas, escola-lar e a escola-eugênica. Onde a primeira tem como objetivo criar consciência comunitária e indivíduos disciplinados na escola, além de “formar alunos com espírito de coleguismo e disciplina corporativa” e a segunda tem como objetivo consolidar as elites de classes, com base em suas vocações e histórico de suas famílias a partir de pais e avós, sendo assim, identificar “no passado, pessoas sadias e inteligentes, com valores morais e com boas capacidades”, seria garantir a proximidade com os critérios eugênicos (Góes, 2018). Pois bem, considerando toda a formação social brasileira descrita nos parágrafos anteriores e a forma como o escravo, agora negro livre, foi tratado desde a colonização até o período citado, qual homem ou mulher negros se encaixariam nos critérios para compor a elite brasileira conforme os preceitos eugênicos? Por conseguinte

É sabido que as propostas eugenistas de educação iniciam-se de maneira mais incisiva a partir da década de 1920 e tomam maior vulto com o Governo Vargas, em especial a partir da consolidação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. Figura emblemática deste movimento, Gustavo Capanema mantinha íntima relação com pensadores conservadores como Oliveira Vianna, entre outros, subsidiando a efetivação de um projeto de educação no Brasil, cujo pano de fundo era consolidar o "homem eugênico" brasileiro almejando atender as necessidades do desenvolvimento industrial. Na mesma direção, constatamos que Francisco Campos, quando ministro da Educação, por decreto de 1931, institui a educação física como obrigatória, especialmente no ensino secundário (Góes, 2018, p. 167).

A era Vargas foi caracterizada com vários fatores que determinam o Estado como o protagonista da ideologia eugênica, principalmente após a década de 1930 que houve políticas administrativas com objetivo de reformas educacionais, fazendo com que a educação seja considerada uma educação eugenista, com ideais como a propagação de valores morais e patrióticos, amor à pátria e o respeito as tradições. As escolas são um dos poucos equipamentos que tem uma grande capacidade de alcance e capilaridade geográfica, chegando a alcançar tanto as famílias ricas quanto as famílias pobres e periféricas, por isso os espaços escolares são interpretados por eugenistas daquela época como espaços privilegiados do eugenismo, não somente isso, espaços para consolidar homens eugenizados com espírito nacionalista (Góes, 2018).

Como sustento de que o Estado do período Varguista tinha característica eugênica, no que se refere a educação e afins, consta na Constituição de 1934, em seu artigo 138 a fim de garantir a ordem econômica e social especificado no Título IV os seguintes termos:

Incumbe á União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo aos desvalidos, creando serviços especializados e animando os serviços sociaes, cuja orientação procurarão coordenar; b) estimular a educação eugénica; c) amparar a maternidade e a infancia; d) socorrer as familias de prole numerosa; e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono physico, moral e intellectual; f) adoptar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbilidade infantis; e de hygiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissiveis; g) cuidar da hygiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociaes (Brasil, 1934).

É explicito no artigo citado acima da Constituição de 1934 a perspectiva política do governo vigente, sendo que “a maneira de identificar as contradições sociais no âmbito biológico, isto é, eugénico, comprova que foi no governo Vargas que a eugenia passou a ser refinada” (Góes, 2018, p. 169). Estar estabelecido nas letras da Constituição não garante que seja executado na integra, porém, demonstra qual o projeto político que o governo ou a classe dominante está determinando para o país e a classe trabalhadora. Assim como todo o conteúdo exposto nesse subtítulo, onde se tem a intenção de explicitar para onde são destinados os recursos para que o projeto de país ideal – branco – seja objetivado, especificamente, a partir da política de educação e suas instituições escolares.

2.3 A escola da Frente Negra Brasileira

O movimento negro, fora das instituições burguesas e circuitos oficiais onde prevalece a cultura do dominador, imprime os aspectos fundamentais da população negra absorvida da civilização africana, os quais oportunizam o desenvolvimento de uma sociedade diferente a estabelecida.

O aferro negro pela liberdade e plena cidadania se faz presente em todos os momentos da história brasileira. Mesmo no escravismo, assim como pós abolição, houve luta e estratégias de resistência frente às crueldades da classe que domina. Sendo assim, nos deteremos a um movimento específico: a Escola da Frente Negra Brasileira.

Sob a concepção de que a educação seria um instrumento de emancipação, inclusão e ascensão social do negro, as organizações e movimentos negros, organizaram, ainda que precariamente, escolas e cursos profissionalizantes como resposta às barreiras raciais impostas à escolarização e ao mercado de trabalho (Domingues, 2008). Sendo assim, Mariléia dos Santos Cruz (2005, p. 27), relata que “embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares”. Mesmo que

as tentativas da população negra de criar escolas após a abolição nem sempre foram exitosas, em virtude de vários fatores: falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos etc. O resultado é que muitas escolas funcionaram durante pouco tempo (Domingues, 2008, p.3-4).

Percebe-se que há uma lacuna nas informações acerca dos projetos educacionais de movimentos e organizações da população negra, devido ao racismo, especificamente ao racismo acadêmico. Durante décadas, a história da educação brasileira desconsiderou a contribuição das iniciativas populares, principalmente negra, e a organização da política educacional pública era creditada aos grandes educadores intelectuais, às reformas educacionais feita por cima e às “escolas-modelo” implantadas pelo Estado.

Os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados no campo da história da educação, indicam que esses trabalhos têm apresentado algumas limitações, tais como: termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (Cruz, 2005, p. 22).

A história da educação brasileira não contempla a multiplicidade da riqueza dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ademais, a não abordagem histórica sobre a trajetória da educação dos negros no Brasil deve-se a destruição dessas fontes nesse largo processo de dominação. Entende-se que a política educacional brasileira funciona como um dos veículos de continuidade da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros desta sociedade.

A escola primária da Frente Negra Brasileira (FNB) nasce desse cenário, de discussões acerca desse ideal de acesso da educação escolarizada como requisito para a ascensão social da população negra e necessidade de superar as barreiras do acesso e permanência dos projetos educacionais colocados naquele momento (Araujo, 2007). A trajetória da FNB, associação que tem sua fundação em 16 de abril de 1931, mobilizou milhares de negros e negras para lutarem por seus direitos.

A FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos. Entre as diversas associações que existiram nesse período, o Centro Cívico Palmares (1926-1929) foi uma das mais proeminentes, seja pela proposta de elevação política, moral e cultural, seja pelo grau de mobilização política da comunidade negra (Domingues, 2008, p. 520).

Desse mesmo modo, a associação fretenegrina desenvolveu uma iniciativa educacional, a fundação de uma escola com recursos próprios, no bairro da Liberdade (Araújo, 2007).

Funcionando na sede da entidade, as aulas ocorriam nos períodos diurno e noturno. Ensinava-se a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas (Domingues, 2008, p. 520-521).

A FNB, em 1936 chega a mais de sessenta delegações, espécie de filiais, espalhadas em vários estados do Brasil, além de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, além de inspirar a criação de entidades homônimas em Rio Grande do Sul, Salvador e Recife.

Para desenvolver os projetos específicos, a FNB criou vários departamentos: o Jurídico-Social, o Médico (ou de Saúde), o de Imprensa, que era o responsável pela publicação do jornal *A Voz da Raça*; o de Publicidade (ou de Propaganda), o Dramático (ou Artístico), o Musical, o Esportivo e o de Instrução (Domingues, 2008, p. 520-521).

Dentre os mais importantes departamentos, o Departamento de Cultura ou Intelectual se destacou com um dos motes “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações”, segundo o jornal *A Voz da Raça*, publicado em 28 de outubro de 1933.

O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (Domingues, 2008, p. 522).

Segundo Domingues (2008, p. 523), a educação era interpretada pela FNB como instrumento de enfrentamento ao preconceito de cor, com a ideia de anular e até mesmo erradicá-lo, assim como, a “instrução também seria o principal meio pelo qual o negro adquiriria cultura, que naquela época era entendida como sinônimo de civilidade”. Conforme o autor, em vários momentos, o jornal *A Voz da Raça* pauta em suas edições a instrução como se fosse uma das maiores conquistas do negro, com poder de produzir novas mentalidades e adquirir cultura e civilização. Buscou-se solucionar um dos principais problemas que assolou a população negra: o analfabetismo.

A partir de 1934, a FNB passou a oferecer, além do curso de alfabetização, o curso primário, que inicialmente funcionava no período vespertino, mas que, em um segundo momento, passou a funcionar no período matutino. Cumpre advertir, entretanto, que há escassos indícios de como se desenvolviam os trabalhos no curso primário (Domingues, 2008, p. 524).

Em colaboração, os depoimentos coletados por Marcio Barbosa (1998, p. 39) relatam que “os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para frequentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía, dentro da sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização, mas não se dava esse nome. Era Educação Moral e Cívica”.

Ao que tudo indica, a escola não tinha seus cursos reconhecidos oficialmente, além do mais, era classificada como um estabelecimento de ensino privado, ou seja, era mantida por iniciativas privadas e não pública (Araujo, 2007).

Em sua maioria, os alunos da escola da FNB eram carentes; por isso a associação se esforçava para fornecer gratuitamente o material escolar e o uniforme. Para viabilizar esse fornecimento, era comum promover eventos beneficentes, como os festivais (Domingues, 2008, p. 525).

Conforme assinalado, os eventos tinham como uma de suas finalidades prover o material didático e o uniforme dos alunos e para arcar com as despesas escolares dos estudantes, a comissão promovia várias campanhas de arrecadação de fundos junto aos associados.

Os cursos de escolarização eram ministrados por pessoas leigas, todas negras. As experiências educacionais fretenegrinas ganharam notoriedade e conseqüentemente, investimento de recurso humano da Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo que nomeou, a partir de julho de 1934, duas professoras comissionadas. Com a nomeação, a escola de salas multisseriadas de grupos mistos, foi enquadrada como escola isolada urbana e mista conforme os decretos vigentes daquele período (Araujo, 2007).

Com isso, a escola passa a ser inspecionada periodicamente pela secretaria, conforme as “disposições regulares e orientar seus professores, visando a técnica e a finalidade do ensino”. Curiosamente a escola da FNB era alvo de maior controle, enquanto as inspeções eram regularmente uma vez no ano, na Frente, iam três ou quatro vezes por mês. Somente após a nomeação das professoras que os cursos passam a ser reconhecidos oficialmente, adquirindo nova estrutura e com sistema de avaliações mais rigorosos. “Foram instituídos os exames finais, com o rendimento dos alunos sendo registrado nos boletins escolares” (Felix, 2001 apud Domingues, 2008, p. 525).

Do ponto de vista político e ideológico, a entidade defendia um projeto nacionalista, de viés autoritário, a escola da FNB seguia a mesma orientação da entidade

e por isso comemorava-se alguns eventos de datas patrióticas, por exemplo, a Independência do Brasil, no dia 7 de setembro.

Ainda que de uma forma não tão expressiva, as lideranças fretenegrinas começaram a desenvolver um posicionamento crítico em face do sistema de ensino, tanto no que dizia respeito ao modo como os professores e a escola tratavam os alunos negros, quanto em relação aos conteúdos escolares. Houve registros de denúncias da existência de grupos escolares que aceitavam os negros porque eram obrigados, porém os professores menosprezavam a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para que não aprendam e os pais, pobres e desanimados pelo pouco desenvolvimento dos filhos, acabam retirando-os da escola (Domingues, 2008). O que também ilustra é que a convivência entre brancos e negros na cidade de São Paulo, por exemplo, segundo Araujo (2007), não era tranquila, de maneira que cada segmento racial disputava espaços na inserção tanto na escola, quanto no mercado de trabalho.

Como observa Regina Pahim Pinto (1993), as lideranças fretenegrinas não realizaram críticas sistemáticas, mas tinham a percepção que as escolas da rede oficial de ensino eram pouco receptivas aos estudantes negros e da postura discriminatória de muitos professores.

Outro tipo de crítica era dirigido aos conteúdos escolares que interpretavam os negros, principalmente o seu passado na sociedade brasileira, como pessoas inferiores, por isso o futuro da juventude negra seria a derrota. Em contraponto, a FNB valorizava fortemente a leitura, a ponto de construírem uma biblioteca própria, a partir, principalmente, de doações dos associados (Domingues, 2008).

À medida que a FNB foi adquirindo maior representatividade no cenário nacional, surgiu a ideia de transformar a organização em partido político. Em 1936, depois de um longo processo de articulação e pressão política, a ideia tornou-se realidade: o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral permitiu o registro do Partido da Frente Negra Brasileira. Mas o novo partido não teve oportunidade de demonstrar sua força política e passar pelo teste das urnas: em 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e anunciou em cadeia de rádio a outorga de uma nova Constituição da República. A “polaca”, como ficou conhecida, foi inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia. A partir de sua vigência, ficou praticamente regulamentada a ditadura do Estado Novo: foram suprimidos direitos civis e muitas das liberdades individuais. Em 2 de dezembro de 1937, um decreto aboliu todos os partidos políticos, declarando-os ilegais. Como consequência, a FNB encerrou suas atividades, alguns meses antes das comemorações dos cinquenta anos da abolição, em 1938 (Domingues, 2008, p. 531-532).

A FNB tinha nítido em suas perspectivas a falta de políticas públicas educacionais direcionadas à população negra, assim como interpretavam que o não acesso a educação levava o negro a alienar-se, a desqualificação profissional, manipulação política e sem perspectiva de ascensão social, isto é, viver em situação precária. A FNB, insistentemente, defendia que a educação seria o principal instrumento para se igualar ao branco na sociedade, onde definitivamente, encontro um equívoco pois o racismo não findaria com o alcance de maior instrução apenas, sendo que é o mesmo racismo que estrutura a sociedade para que a população negra se encontre nos lugares mais precarizados econômica e socialmente deste país.

A implementação e a manutenção de um projeto escolar exigiram esforço notável por parte da FNB, tendo em vista suas limitações infraestruturais, pedagógicas e de recursos financeiros. Com a fundação de uma escola, o negro tomou para si a tarefa de educar seus pares. Nesse caso, a FNB revestiu-se da característica de algumas organizações dos movimentos sociais: a execução de projetos que substituem o papel do Estado. Essas organizações passam a oferecer um serviço ou bem que, a rigor, é obrigação do poder público e direito de qualquer cidadão (Domingues, 2008, p. 532).

O que Domingues explicitou é que a proposta do projeto educacional dependeu dos recursos financeiros da própria organização frente ao descaso ideologizado pelo Estado nas instituições públicas de ensino, ademais, a FNB

não sistematizou uma proposta de política educacional mais abrangente. Aliás, de forma metódica, ela não forjou um projeto pedagógico centrado na questão do negro nem desenvolveu material didático específico, uma grade curricular alternativa ou se debruçou em torno de uma prática de ensino totalmente inovadora (Domingues, 2008, p. 532).

Porém, sem sombras de dúvidas, a Frente impulsionou ideias de como deveria ser a educação para a população negra no Brasil, com todas as dificuldades enfrentadas pela escola fretenegrina, sua história constitui um marco importante de resistência da população negra frente a exclusão da população negra do processo de ensino das primeiras décadas do século XX.

3. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SOB AS ORDENS DO CAPITAL

Com tudo o que já foi exposto, é necessário que se faça, daqui pra frente, uma leitura a contra pelo da história da educação brasileira e seu financiamento. É inaceitável que ao discorrermos sobre os marcos históricos da educação nacional, a população negra não esteja inserida, tanto como denúncia da sua exclusão, como demonstração de seus enfrentamentos através dos movimentos organizados da população negra. Com isso, esse capítulo tem como objetivo traçar a história da educação no Brasil, seus marcos legais, atrelando seu financiamento. Assim como, principalmente a partir da década de 1990, o capital se metamorfoseou e vem interferindo tanto na política educacional e seu currículo para manutenção da sua lógica na reprodução social, quanto nas apropriações do fundo que compete à educação, através da própria gestão do fundo público e das políticas de ajustes fiscais.

3.1 História da política educacional brasileira e seu financiamento

No dia a dia de nossas vidas, seja em casa, na ida ao supermercado, durante aquele rolê que sempre gostamos de ir, no exercício do nosso trabalho ou até mesmo dentro da escola que você ou seu familiar estuda, a todo instante, diversas situações de violações de direitos humanos acontecem. Não somente isso, num sentido mais amplo, as condições deprimentes que famílias brasileiras vivem, as políticas sociais totalmente precarizadas, ter que se submeter a subempregos também expressam essas violações. Uma matéria do *Jornal da USP*²² diz que a violência contra crianças e adolescentes aumentou desde o ano de 2022, violências que vão desde a doméstica que constitui estupros e morte atingindo em sua maioria as meninas entre 0 e 11 anos de idade até violências urbanas que também resultam em morte onde os meninos são as maiores vítimas na idade entre 12 e 17 anos, sendo que independente da faixa etária a população negra é a mais atingida. Dito isso, é nítido, que homens e mulheres negras são as pessoas mais expostas a essas condições de violação de direitos.

Diante desses fatos, ainda nos deparamos com o discurso da meritocracia, onde numa leitura a contrapelo, esse discurso só denuncia o privilégio de uma parcela da população. Privilégio de homens e mulheres que não são ameaçados cotidianamente pelas

²² Galvao, Julia. Violência contra crianças e adolescentes é responsabilidade de toda a sociedade. *Jornal da USP*, 2023. Disponível em <https://jornal.usp.br/radio-usp/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-e-responsabilidade-de-toda-a-sociedade/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2025.

ações de um Estado fascista e racista. Entre os anos de 2020 e 2023, a polícia foi o maior motivo das causas de morte de crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos²³. Durante esses três anos, cerca de 16% das mortes foram provocadas por policiais. Morrem 10 vezes mais meninos que meninas e mais de 80% das vítimas eram negras, sendo que, os dados mostram que o risco de um adolescente negro, do sexo masculino, ser assassinado no Brasil é 4,4 vezes superior ao de um adolescente branco.

Este é o cenário que contempla a vida de pessoas negras num país que teve em sua formação quase quatrocentos anos de escravidão, que serviram para conformar as relações sociais após a abolição em 1888, inclusive de nossas crianças e adolescentes. É importante entender as infâncias e juventudes em sua universalidade, mas também apreender suas particularidades.

Portanto, é importante reforçar, por quanto tempo necessário, que a formação histórico-social brasileira se deu através de quase 400 anos de escravidão e reforçar a extrema importância de analisar mais profundamente o modo de produção escravista, como ele se manifestou no Brasil e as muitas (e profundas) aderências sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que deixou na nossa sociedade atual (Moura, 1983).

Apresento, a seguir, uma breve passagem sobre as configurações da política de educação no Brasil. Concordamos com a colocação de Adriana Freire Pereira Férriz e Eliana Bolorino Canteiro Martins quando dizem que a educação básica

Representa no plano organizacional o modo como a política de educação se articula aos interesses gerais de reprodução do capital, em particular no que diz respeito aos processos de formação técnica e intelectual da força de trabalho para o trabalho simples. Assim como deriva das lutas sociais por uma formação humana que ultrapasse os horizontes das necessidades imediatas da esfera da produção, circunscrevendo no plano legal e organizacional as tensões próprias da formação do cidadão e de seus direitos numa sociedade profundamente desigual (2020, p. 45).

Logo, a política de educação é organizada e direcionada pelo Estado

ao 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

²³ Gama, Guilherme. Polícia é responsável por 1 a cada 5 crianças e adolescentes mortos de forma violenta no Brasil, aponta Unicef. CNN, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/policia-e-responsavel-por-1-a-cada-5-criancas-e-adolescentes-mortos-de-forma-violenta-no-brasil-aponta-unicef/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2025.

através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Para entendermos a política de educação brasileira é necessário realizar o percurso feito até aqui de compreendermos como o Brasil se insere no capitalismo mundial de forma dependente e periférica. Considerar que os processos educacionais estão totalmente ligados aos processos de reprodução social do capital e seus limites debilitantes. Faz-se necessário considerar que assim como o trabalho não é universal em nossa sociedade a educação também não será (Mészáros, 2008). Por isso que

Esse processo de inserção histórica do Brasil, na ordem do capital, produziu algumas marcas na política de educação no Brasil. Em primeiro lugar, nunca tivemos um sistema universalizado, mesmo nos níveis elementares, e tivemos que conviver com processos tardios de expansão da educação. Em segundo lugar, a relação público-privado na construção da política de educação. E, ainda, a vinculação da educação às necessidades da esfera da produção e da reprodução social, a formação do trabalhador (Férriz e Martins 2020, p. 45).

A história da educação básica aponta para problemas crônicos, principalmente referentes à universalização da educação e à inserção da população negra na educação. Luciana Alves (2023) aponta que no século XIX apenas uma pequena parcela da população encontrava-se alfabetizada e a frequência de negros nas poucas escolas mantidas pelo Estado era expressamente proibida. Nesse caminho, importante destacar que essas questões não podiam ser levadas ao poder público, pois, no período do escravismo os negros não possuíam cidadania.

O cenário de interdição escolar permanece inalterado até meados da década de 1960 e apresenta modificações somente após a organização do movimento negro em âmbito nacional, que coloca o negro como sujeito político e começa a pautar suas demandas educacionais e o sistema escolar expande exponencialmente o número de vagas (Cruz, 2005).

Voltemos ao período colonial. Antes da colonização, a escola como nós vemos hoje era desnecessária, pois o pequeno acúmulo de saber poderia ser armazenado na memória da população indígena e compartilhado a partir de seus ritos e mitos coletivos, através da relação das gerações mais velhas com as mais novas.

Nesse contexto histórico, a educação no país se origina com interesses próprios e passa por várias interferências. No início da colonização, a educação é interpretada como “uma invasão cultural presidida pela superioridade militar do canhão e do arcabuz sobre

o arco e a flecha” (Monlevade, 2001, p. 19), sendo que para Elizângela Cardoso de Araújo Silva (2022, p. 177)

O indígena foi violentamente “integrado”, fazendo parte do crescimento do operariado agrícola e fabril que se deu com a expansão das fronteiras agrícolas e com a industrialização no país; porém, em condição de destruição cultural e étnica pelo ocultamento, perseguições e não condição de viver sua identidade étnica que é identidade da vida coletiva, organização social, tradições, crença e costumes das cosmologias indígenas de territórios singulares.

Com o crescimento da população escravizada e da sociedade como um todo, a escola se faz necessária para que “uns saibam mais, não tanto como os do Reino, outros que saibam menos, *o suficiente para os distinguir dos negros*, que nada devem saber de letras e tudo de trabalho” (Monlevade, 2001, p. 22). Os Jesuítas são designados para esse primeiro modelo de educação, responsáveis por “ensinarem a fé e os costumes” (Monlevade, 2001) e multiplicarem escolas de primeiras letras e colégios secundários. Em 1551 em Salvador é instalado o primeiro Colégio dos Meninos de Jesus, para alguns meninos órfãos de Lisboa, os brancos filhos dos colonizadores e os curumins²⁴. Para Monlevade (2001), a educação nesse formato, materialmente falando, parecia mais um sistema de acúmulo de terras, edifícios, de oficinas e milhares de cabeças de gado.

Assim vai nascendo a rede de colégios, até chegar a dezessete, espalhados pelo litoral, com exceção do de Piratininga - São Paulo, 1554, intenção de Manuel da Nóbrega, obra de José de Anchieta. Com o terceiro Governador Geral, Mem de Sá, funda-se o terceiro colégio, no Morro do Castelo, Rio de Janeiro. Ao redor de cada um, ou em locais avançados do interior, como Chapada dos Guimarães, em Mato Grosso, surgem dezenas de escolas de primeiras letras, umas exclusivas em missões indígenas, outras para atender às populações periféricas das paróquias centrais. Colégios e escolas iam se fundando não mais com o dinheiro do Rei, mas à medida em que se multiplicavam e se vendiam para os engenhos e para os garimpeiros bois e vacas dos pastos sem fim, marcados com o "IHS" da Companhia de Jesus. A educação tinha se tornado em empresa de gado muito bem-sucedida e auto-suficiente, com média escravaria e muita técnica, que incluía pesquisa para melhoramento genético e transporte de matrizes e reprodutores nos navios da Companhia. Assim ficava na prática dispensada a Coroa de investir de seus impostos na educação pública e gratuita, que os jesuítas davam à elite dos brancos e à fração controlada de índios que lhes era facultado missionar e dotar da língua geral, o Tupi do Atlântico, Nhengatu da Amazônia (Monlevade, 2001, p. 23).

Conforme o autor, ao passo do avanço territorial da sociedade, onde os Colégios Jesuítas não alcançavam, outras escolas de ordem religiosa tomavam conta, sendo patrocinadas por suas instituições e fazendo usos das pessoas com “maiores saberes” para difundir seus conhecimentos. Nesse momento, sendo o maior número o de pessoas escravizadas, não havia uma pressão da sociedade por escolarização universal, ao

²⁴ Palavra de origem Tupi que significa menino ou rapaz jovem.

contrário do que acontecia nos séculos XVII e XVIII na Inglaterra, Holanda, Itália, França, Espanha e Portugal. Em 1758, por consequência dos entraves em toda a Europa, os Jesuítas são expulsos de Portugal e de todas as colônias, e por fim, todas suas riquezas são confiscadas. Dentre os anos de 1758 e 1772, a educação fica à deriva, e a população brasileira que até então acessava a escolarização se dá ao analfabetismo.

Após isso, com influência da política educacional de Pombal, flore o esquema das Aulas Régias. Aquelas pessoas que soubessem mais que as outras, conforme seus próprios critérios e tivessem o desejo de lecionar aulas de primeiras letras ou de disciplinas mais avançadas, pediam permissão ao Rei através do vereador da Câmara Municipal. Com autorização concedida, a própria pessoa era incumbida de procurar um lugar apropriado para dar aula, matriculava os alunos e recebia um vencimento oriundo de um imposto criado especialmente para essa finalidade: o *subsídio literário*; cobrado dos açougues e destilarias de cachaça. Porém, “tanto o salário do professor como o ritmo de abertura de escolas eram ínfimos. Basta refletir que de um boi com duzentos quilos de carne se destinavam um “arratel”, ou seja, o valor de 450 gramas para as despesas da educação” (Monlevade, 2001, p. 27). De certa forma, com a expulsão dos Jesuítas:

Elitizou-se mais ainda a clientela já pequena das escolas primárias e secundárias. Os negros continuando de fora, as crianças portuguesas tendo precedência sobre as da terra, aumentou a exclusão, cresceram o sentimento de “privilegio” de estudar e a cultura de se “apadrinhar” para entrar na escola e se candidatar a alguma forma de ascensão social, ou melhor, de “agregação” ao mercado conspícuo de trabalho, já que a vigência da escravidão conservava a sociedade estamental, enquanto na Europa os ventos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa já tinham inaugurado a sociedade de classes (Monlevade, 2001, p. 30).

A exclusão da população negra escravizada da educação é reforçada em 1824, na primeira Constituição brasileira em seu artigo 179, parágrafo 32, conforme a seguir

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. I. Nenhum Cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei. (...) VII. Todo o Cidadão tem em sua casa um asylo inviolavel. (...) XIV. Todo o cidadão pode ser admittido aos Cargos Publicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra differença, que não seja dos seus talentos, e virtudes. (...) XXX.. Todo o Cidadão poderá apresentar por escripto ao Poder Legislativo, e ao Executivo reclamações, queixas, ou petições, e até expôr qualquer infracção da Constituição, requerendo perante a competente Auctoridade a effectiva responsabilidade dos infractores. (...) XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos (Brasil, 1824).

É curioso perceber a quantidade de direitos assegurados a todos os cidadãos, inclusive a educação primária, porém na mesma carta constitucional, em seu artigo 6º é

definido quem são cidadãos brasileiros naquela época²⁵. considerando que as pessoas negras eram propriedades, portanto destituídas de cidadania.

Entretanto, tanto a Constituição mencionada anteriormente e a Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827²⁶, “vinham regradas com dispositivos válidos para todo o Império tais como salários de professor, concurso, currículo conquanto não se mencione financiamento específico” (Cury, 2016, p. 5).

Até então a oferta educacional era concentrada sob responsabilidade do Império. Somente a partir do Ato Constitucional de 1834, que além de permanecer com o subsídio literário como fonte de financiamento da educação, compartilhou a responsabilidade do ensino com as Províncias, acrescentando, também, recursos próprios de cada território, como os de loterias e rifas. Contudo, a educação primária ainda permanecia subfinanciada e com caráter elitista com a maior parte dos brasileiros – leia-se negros – fora das instituições escolares e em situação de analfabetismo (Callegari, 2020).

No ano de 1838, em Sergipe, Moura (2019, p. 132) relata que seu governador baixa “o decreto n° 13, de 20 de março, no qual se lê que são proibidos de frequentar as escolas públicas: §1 – Todas as pessoas que padeçam de moléstias contagiosas; §2 – Os Africanos, quer livres quer libertos;”, ao passo que, evidentemente, os africanos mencionados nessa legislação refere-se aos negros em geral. Desta maneira, “barravam-se as possibilidades educacionais do negro da mesma forma que se impedia o ingresso de leprosos, tuberculosos ou portadores de outras doenças do gênero”. Quando o negro não era comparado a bestas ou animais, era colocado no mesmo nível daqueles que deviam ser isolados do convívio social com risco de transmitirem doenças contagiosas.

Outras vezes, quando não se podia mais alegar que aos africanos e os negros em geral eram iguais aos leprosos, apelava-se para aquilo que se convencionou chamar de temperamento diferente do negro, o qual geraria um comportamento divergente e instável, razão pela qual ele devia ser impedido de frequentar certas escolas ou instituições de cunho cultural e /ou religioso (Moura, 2019, p. 133).

Nesse contexto, segundo Monlevade (2001), as redes de escolas das províncias cresciam proporcionalmente à arrecadação de impostos, que por sua vez só havia uma boa arrecadação onde houvesse mercado interno, ou seja, trabalhadores assalariados para

²⁵ Ver também Cabral (1974).

²⁶ A Lei Geral da Educação (Lei de 15 de outubro de 1827) foi a primeira lei educacional do Brasil, que estabelece a criação de escolas de primeiras letras em todo Império e determina que meninos e meninas estudem separados e tenham currículos diferentes.

comprar e população rural com produção para vender. Contudo, com exceção de São Paulo, Rio de Janeiro, algumas regiões de Minas Gerais e Rio Grande do Sul e as capitais das províncias, a grande maioria da população consumia o que produzia, não gerando tributação, muito menos arrecadação. “Embora a maioria das escolas primárias fossem unidades isoladas ou pequenos estabelecimentos de classes reunidas, sem um aparato gerencial complexo, já se praticava uma administração burocrática” (p. 33). As diretorias de ensino das províncias eram encarregadas da fiscalização e certificação dos diplomas e o Ministério do Interior e Justiça centralizava o sistema de programas educacionais.

O currículo pedagógico, conforme Monlevade (2001), era todo copiado dos modelos franceses, alemães, ingleses e italianos, sendo difundido nos livros didáticos. Nos cursos primários, a metodologia através das cartilhas, era critério para a seriação das crianças, assim como, também era motivo da impossibilidade de passar adiante caso não soubesse realizar a leitura e escrita do material. Portanto, “era o começo de uma prática seletiva que estamos tentando enterrar hoje: a reprovação, cuja consequência na organização da escola foi o surgimento das classes de repetentes”²⁷ (p. 34), sendo esse movimento, o cartão de visitas racista que as crianças negras nascidas do ventre livre, alforriadas e pós abolição, ora sem ensino nenhum, recebia da educação oferecida.

Além do mais, havia outros lugares onde o acesso das pessoas negras era totalmente evitado, a exemplo do Rio de Janeiro, segundo a Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837, dizia em seu artigo 3º que “São proibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

A Constituição republicana de 1891 não alterou o que ditava a constituição antecedente no que se refere ao financiamento do ensino primário em voga. Até então não havia uma vinculação constitucional de recursos para a educação (Callegari, 2020; Monlevade, 2001). No período que contornava a abolição, com a passagem do escravismo para o trabalho assalariado do capitalismo dependente, várias insurgências ocorrem em menor ou maior grau de intensidade a partir de figuras abolicionistas, isso remete ao poder

²⁷ Escolhi essa citação para provocar o leitor à reflexão, pois ainda há o discurso em defesa da repetência de crianças no ensino fundamental no cotidiano das escolas, sem considerar o sujeito em seu contexto sócio-histórico. Schwartzman (2021, p. 305-306) tem uma reflexão interessante sobre o assunto, onde diz que “havia no Brasil uma “pedagogia da repetência” que, no lugar de fazer com que os estudantes aprendessem mais, servia simplesmente para excluir os que não conseguiam acompanhar os cursos”, além de trazer a indicação de dados sobre os números de evasão na educação básica.

que o conhecimento confere ao indivíduo e, portanto, naquela época, ao não interesse dos políticos que a população fosse escolarizada. Letramento significava perturbação da ordem. Além do mais, a escassez de escolas públicas se dava pela falta de recurso financeiro, pelo problema já citado de arrecadação das províncias.

A arrecadação de impostos era, portanto, insuficiente para construir e custear mais escolas públicas. Tanto isto é verdade que justamente o estado de São Paulo, por ter uma população mais urbanizada, foi o que expandiu muito as escolas primárias públicas, as secundárias (ginásio em São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto e Tatuí desde 1900) e as de formação de professores (dezenas de Escolas Normais na capital e nas cidades do interior). Esta multiplicação de Escolas Normais²⁸ ilustra outra realidade: a expansão e a tipologia das escolas seguem as necessidades do mercado. Assim como a expansão das matrículas no primário exigiu escolas para formação de professoras, a expansão das ferrovias trouxe as escolas profissionais e a não-expansão do setor secundário e terciário até 1930 dispensou a fundação de escolas secundárias e superiores, a não ser em número controlado pelas disponibilidades financeiras do erário público (Monlevade, 2001, p. 37).

Por conseguinte

abolida a escravidão, proclamada a República, aumentando o volume populacional com migrantes da zona rural e imigrantes estrangeiros, o fluxo de matrículas se acelerou e provocou uma tomada de decisão muito clara do governo republicano e dos estados federados: a organização do ensino primário e a implantação das Escolas Normais ou Institutos de Educação para a formação dos e das professoras (Monlevade, 2001, p. 38).

Acontece que, com a formação de professores, era necessário que fosse estabelecido um modelo curricular, que naquele momento não se afasta muito dos jesuíticos que se baseiam nas humanidades ocidentais. Na Constituição de 1891, a primeira republicana, o catolicismo é retirado dos espaços escolares, por conta da separação do Estado e Igreja. Pode-se considerar que as Escolas Normais e as Instituições de Educação substituíram as universidades que até então eram inexistentes no Brasil.

Conforme Monlevade (2001, p. 39) “a grande maioria dos alunos era submetida ao que pudesse de haver de mais tradicional, incluindo a palmatória, e crescentemente, à reprovação, como formas de controle disciplinar e social” e vale lembrar que mesmo numa sociedade agora capitalista, como vimos nos capítulos anteriores, a relação senhor-escravo serviu de certo modo para caracterizar as formas de relação com a classe trabalhadora, seja ela imigrantes ou negros, logo, atentamos que o que há de mais

²⁸ As Escolas Normais têm sua origem na França, no ano de 1794 adotando um sistema de ensino pedagógico de modelo alemão. No Brasil, tem sua origem ainda no período imperial e tem como função a formação de professores para o ensino primário.

tradicional no pós-abolição são as relações de violências, tanto física quanto psíquicas, reverberadas nos filhos da classe que vive do trabalho assalariado.

Após a década de 1920 há uma efervescência das discussões educacionais. Em 14 de novembro de 1930 cria-se o Ministério da Educação (MEC), pelo decreto nº 19.402, o nome original da instituição era Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁹, trazendo uma proposta de reconstrução educacional brasileira vinculada à defesa da escola pública. O documento criado por 26 educadores que traçava a importância de diretrizes para a Educação, reivindicando a importância da mesma para o que se chamava “o plano de um país ideal”, defendia o sistema educacional democrático, laico e para todos, assim como trazia a preocupação com a garantia de recursos para financiar o sistema educacional, propondo a ideia de um fundo de fontes tributárias para aplicação exclusiva em Educação (Callegari, 2001). O que não fica nítido é se a educação referida “para todos” incluía a população negra, já que no documento, em nenhum momento é mencionada a palavra negro ou, pelo menos, traz o debate do recente período de escravismo e a situação da população negra após a abolição. Lembrando que, estamos falando do mesmo período da ascensão do integralismo e da eugenia no Brasil. Além do mais, sugere-se que seja apenas um projeto educacional reformista de escola nova, frente ao descaso que a educação vinha sofrendo.

No mesmo ano do Manifesto, “na V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, a promotora do evento – a ABE³⁰ – põe como objetivo da mesma sugerir, no anteprojeto de Constituição da Assembleia Nacional Constituinte de 1933, um plano de educação nacional” (Cury, 2016, p. 9), resultando, em 1934, um capítulo próprio da educação na Constituição.

Naquela Constituição, surge a vinculação de recursos para a Educação, em seus artigos 156 e 157. No primeiro, o dever do Estado quanto aos investimentos na-Educação, assim como o fomento da realização do ensino nas zonas rurais e no segundo, a constituição de fundos educacionais destinados à “alunos necessitados”, bem como

²⁹ Lourenço Filho, Carlos Mascaro, Anísio Teixeira e Querino Ribeiro são nomes de destaque desse período de progressismo educacional e implantações de reformas.

³⁰ Associação Brasileira de Educação (ABE).

aparece no segundo inciso, o “fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentaria e médica, e para villegiaturas³¹” (Brasil, 1934).

O golpe que conduziu ao Estado Novo repercutiu na educação, inclusive no fim da vinculação de recursos e censura aos livros. Após a 1º Conferência Nacional da Educação de 1941, “a redemocratização trouxe a Constituição de 1946 e com ela seu art. 5º, XV, d, o das diretrizes e bases da educação nacional como competência privativa da União, bem como vários dispositivos de 1934 no capítulo da educação como gratuidade, obrigatoriedade e vinculação de impostos” (Cury, 2016, p. 9). Antes disso, “em 1942, o Decreto-Lei nº 4.958 instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário formado por tributos federais, com recursos aplicados em auxílios a estados, Territórios e Distrito Federal segundo suas necessidades” (Callegari, 2020).

Durante esses anos, que se constrói um Sistema Nacional de Educação Federal, aumenta-se os investimentos em educação e os governos estaduais ampliam enormemente as vagas das escolas primárias e secundárias e os municípios assumem a educação infantil e alfabetização de adultos, assim como, a abertura de escolas primárias e secundárias onde o estado é ausente ou quando sobra recursos das arrecadações de impostos gerado pelo crescimento das indústrias e circulação do comércio. Com isso

A multiplicação de escolas públicas primárias e secundárias, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, propiciada pelo aumento de arrecadação de ICM, ofuscou a importância das escolas particulares confessionais ou comerciais que tinham dado resposta à demanda da continuidade de estudos nos cem anos anteriores. A política de formação de professores em Escolas Normais na Velha República forneceu milhares de normalistas para as novas enxurradas de alunos: mas não foi suficiente, a ponto de na década de 60 quase metade dos professores em exercício no ensino primário, principalmente nos estados do Norte, Centro-Oeste e Nordeste, não terem ainda habilitação formal para lecionar (Monlevade, 2001, p. 42).

E segue

Essa “febre” de cultura tinha uma explicação muito simples: a sociedade urbana e industrial, ao contrário da agrária, exige duplamente a escola. Primeiro, porque seus empregos supõem alfabetização e estudos cada vez mais extensos para o domínio da tecnologia científica. Segundo, porque pais e mães saem de casa para trabalhar e precisam da escola como espaço para deixar seus filhos, os quais, por sua vez, crescem ouvindo e internalizando a cantilena: “vencer nos estudos para vencer na vida” (Monlevade, 2001, p. 43).

³¹ A palavra “villegiaturas” vem do italiano e significa período e local em que se veraneia. Na educação refere-se a atividades extracurriculares fora do espaço escolar.

Assim como no Império que não havia recursos para o financiamento das escolas e daquelas pessoas que se dispunham a dar aulas, nos anos de 1930 o cenário era de aceleração no número de matrículas e arrecadação de impostos insuficiente para custear a demanda. Sendo que a Constituição de 1934 vinculou uma porcentagem de recursos federais para a educação, a de 1937 aboliu a vinculação e a Constituição de 1946 além de recriar impostos federais, vinculou impostos municipais para a educação.

A “democratização” do acesso às escolas gera um fenômeno que altera a paisagem das escolas públicas até então dominada pelos filhos das elites e classes médias para a recepção da maioria da população brasileira pobre e negra, que carrega consigo uma certa dificuldade, a impossibilidade de comprar o básico, ou seja, caderno, lápis e uniforme. Essa realidade faz com que, para Monlevade (2001, p.46), sejam criadas “políticas públicas de assistência social nas escolas: merenda e atendimentos de saúde”, que hoje são compreendidas, não como assistencialismo, mas como direitos sociais básicos dessas crianças e adolescentes. Com isso

Fez nascer, nas escolas secundárias e superiores, o movimento estudantil através de grêmios que se articularam em “uniões” estaduais, coordenadas em nível nacional por duas entidades que começaram a ter presença constante nos fatos políticos: a UBES³² e a UNE³³, ligadas ambas aos partidos de esquerda (Monlevade, 2001, p. 46).

Por outro lado, segundo Monlevade (2001), a expansão de escolas públicas e gratuitas fez com que não fossem percebidas como um direito e dever do Estado a partir da contribuição da população através da arrecadação de impostos, e sim favor e benevolência de políticos e governantes, criando um estado de subalternidade e cooptação às famílias. Com isso

A desqualificação das escolas públicas pelo aligeiramento do ensino e das exigências de aprendizagem, e certamente, a presença hegemônica das classes populares “expulsou” delas as elites e as classes médias, que passaram a frequentar colégios privados caros e de boa qualidade, passaporte quase certo para o ensino superior, em cursos de prestígio das universidades públicas federais e estaduais gratuitas (p. 47).

Além do mais

As imensas massas de alunos matriculados nas primeiras séries primárias e descartadas pela reprovação e evasão criam o “analfabeto funcional”: alguém

³² União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) é uma entidade representada por estudantes de instituições do ensino fundamental, médio, técnico e pré-universitário, fundada em 25 de julho de 1948.

³³ União Nacional dos Estudantes (UNE) é a maior organização que representa os discentes do ensino superior, fundada em 11 de agosto de 1937.

que assina o nome, se familiariza com letras e números, pega o "sabor" da cultura letrada, mas não o hábito de ler e muito menos o saber científico. Ou seja, o eleitor dos líderes populistas, a massa de manobra dos coronéis renitentes das regiões subdesenvolvidas, os migrantes que incham as cidades e aceitam o autoritarismo e o paternalismo (p. 47).

A década de 1960 é marcada pelo aumento das aulas e redução de salários, o que provocou por toda parte do país a criação de associações de profissionais de caráter sindical que resulta nas primeiras greves da educação. Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961), contendo 5 artigos sobre o financiamento educacional, sendo que “no art. 92, atribui-se ao Conselho Federal de Educação a incumbência de elaborar o plano de educação aplicável a cada um dos Fundos de Educação: o do ensino primário, o do ensino médio e o do superior” (Cury, 2016, p. 10).

Entretanto, a ditadura militar colocou novos percalços para a educação como censura e perseguições. A Carta de 1967 suprimiu a vinculação entre financiamento e educação escolar.

O fim da vinculação de impostos foi acompanhado do Art. 170, segundo o qual as empresas eram obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Isso foi operacionalizado através da instituição da contribuição do Salário-Educação, devida pelas empresas. De modo geral, o período da ditadura militar foi marcado por uma prioridade à Educação Superior, mas acompanhado de grandes ações como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e a tentativa de massificação da cobertura escolar no Ensino Fundamental – financiadas com os recursos do Salário-Educação (Abrucio, 2018 apud Callegari, 2020, p. X).

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que “fixa as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus” deu um impulso a universalidade do ensino primário. Ensino esse que já vinha sendo precarizado nos anos anteriores, aprofunda-se na década de setenta.

A cada ano mais de três milhões de brasileiros completavam catorze anos e deveriam estar se matriculando no 2º grau; mas a maioria destes adolescentes ou já havia se evadido da escola ou estava retida em séries anteriores. Dos 15% que chegavam ao ensino médio, menos da metade conseguia entrar nas universidades públicas, gerando uma demanda crescente para cursos superiores particulares, especialmente para os de baixo custo, como os de formação de professores (Monlevade, 2001, p. 52).

Com a municipalização do ensino, a desigualdade acentua-se com a desproporção dos encargos, sendo que, alguns municípios pobres comportavam grande números de alunos e outros municípios com grandes arrecadações com poucos alunos nos primeiros anos de ensino.

Neste período de desqualificação das escolas públicas, em que se promove a tentativa tecno burocrática de se preparar “especialistas em educação” –

administradores, supervisores e orientadores educacionais – e lotá-los como “equipes técnicas” nas escolas, a gestão foi cada vez mais catastrófica. Os altos índices de reprovação eram exaustivamente estudados e debatidos, e nunca superados. Os alunos, os pais, os professores, e as próprias direções de escola eram responsabilizados e culpadas pelos indicadores negativos no processo de ensino aprendizagem, mas não se enfrentava o nó da questão: a falta de vontade política dos governantes e das elites em converter discursos em instrumentos gerenciais para superar a situação nas escolas (Monlevade, 2001, p. 54).

Os apontamentos de alguns fatores referentes àquele momento são de grande relevância. A precarização do ensino público de 1º e 2º graus faz com que o setor privado se beneficie com a criação de estabelecimentos de ensino de alta qualidade e administração e sendo uma das únicas alternativas para o ensino de qualidade colocando à prova a defesa realizada até então da escola pública. A TV passa a ter um papel significativo na substituição da escola pela tela no sentido de massificar a cultura, através de novelas e programas educativos, acesso ampliado ao saber, da ciência e novidades. Professores e outros trabalhadores da educação sofrem com o arrocho salarial tendo que optar por duplo e triplo vínculo, ou evadir do sistema educacional. As greves dos profissionais da educação os aproximam dos demais trabalhadores e da luta sindical, mas os alunos não têm mais o mesmo vigor do movimento estudantil anterior ao golpe de 1964 e os pais continuam desmobilizados. As teorias pedagógicas de Paulo Freire chegavam aos cursos de Pedagogia, após seu exílio, através das suas ideias e práticas. Assim como debatiam na academia as diversas teorias a partir de Piaget, “mas na prática, os professores eram calibrados cada vez mais pelo livro didático ou pela baixa expectativa dos alunos em seu desempenho pedagógico” (Monlevade, 2001, p. 55).

A vinculação de recursos deixou de operar durante duas décadas e só retorna mediante a emenda Calmon, emenda n. 24/83 regulamentada pela lei n. 7388/85. Na mesma época é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para distribuição gratuita pela União de livros didáticos para a rede de escolas públicas do país.

Somente a partir da Constituinte de 1988 que a universalização na educação básica tornou-se vigente e propiciou que a juventude negra tivesse acesso permanente a esse espaço até então negligenciado e precarizado. Neris (2018) faz lembrar que educação fora um tema caro e de extrema importância nas redações do anteprojeto da subcomissão e comissão de negros para sistematização da redação da Constituição Federal de 1988. Diagnosticou-se a inadequação do sistema escolar brasileiro até então e seu impacto na escolarização da população negra, como também a preocupação com o caráter etnocêntrico e sexista dos currículos escolares. Já naquele momento apontava-se para a

necessidade da inclusão de uma educação antirracista com a sinalização da promoção de uma correta interpretação da história das populações negras no Brasil.

Após a ditadura o Brasil passa por um processo de desenvolvimento interno ao mesmo tempo que estabelece uma relação de tutela com o mercado internacional. Há um avanço da tecnologia e a ampliação do capitalismo mundialmente, fazendo com que os meios de produção fossem automatizados ao ponto de dispensar e substituir o trabalho humano nos empregos chamados primários e secundários, sobrando a informalidade dos empregos terciários.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que determina a educação como direito obrigatório, mas não garante sua universalidade, teremos as bases jurídicas e normativas que possibilitaram o aprimoramento da LDB em 1996 com a Lei nº 9394, além da Emenda Constitucional 14 de 12 de dezembro de 1996, que juntas trazem modificações no cenário da educação, como por exemplo, responsabilização do ensino fundamental e educação infantil aos municípios, responsabilização do ensino fundamental e médio ao estado e redistribuição das verbas entre estados e municípios.

No processo de redemocratização, fica explícita a correlação de forças entre projetos antagônicos de educação, pois Frigotto e Ciavata (2003) trazem que apesar de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais para a construção de um projeto de LDB que atendesse minimamente as necessidades da sociedade no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, todas as decisões foram tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, através de medidas provisórias, decretos ou leis conquistadas no Parlamento, para atender a ideologia e a política de ajuste ao campo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo” (Saviani, 1997 apud Frigotto ; Ciavata, 2003, p. 110).

A Lei citada acima não articula os níveis de ensino dentro da própria educação básica, assim como não garante uma fonte de financiamento. A LDB divide os níveis de ensino entre Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior e outras diversas modalidades de ensino, colocando os entes

federativos como responsáveis para sua efetivação, sendo eles, federal, estadual e municipal. Desde então, a LDB vem sofrendo alterações em seu texto original

dentre eles destacamos: a Lei Federal nº 11.114/05 altera a LDB/1996 dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, intensificou o processo de municipalização do ensino, principalmente em relação ao denominado ciclo I, de 1ª a 5ª série e gradativamente o ciclo II, de 6ª a 9ª série, que também é realizada pelo nível estadual; a Lei nº 11.274/2006; a Lei nº 12.796/2013 que regulamenta a obrigatoriedade da pré-escola e por fim, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, artigo 208: "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Férriz e Martins 2020, p. 48).

Monlevade avalia o que passa a acontecer com o ensino médio:

embora as estatísticas apontem um grande aumento das matrículas nas escolas públicas, os Estados em sua grande maioria não têm como assumir este crescimento com oferta de ensino de qualidade. Aí aparece a "fratura exposta": só quem puder arcar com altas mensalidades terá um ensino que dê chances reais de ingresso nas universidades de qualidade. O resto dos alunos, que são a maioria, vão ser vítimas de um 2º grau improdutivo, que não lhes dá nem terminalidade profissional, nem o acesso ao ensino superior (2001, p. 59).

Na mesma esteira, o autor diz que a LDB

A nova LDB reflete estas contradições: ao mesmo tempo afirma e nega direitos, na medida em que os avanços ficam condicionados por uma política de contenção de verbas. A decisão de isentar os produtos de exportação do pagamento do ICMS, responsável maior pelo pagamento dos profissionais de educação nos Estados e Municípios, em nome de dar mais competitividade a nossos produtos e gerar mais emprego, teve como consequência imediata diminuir as verbas para o ensino público. Assim, consagram-se mecanismos mais sutis de "privatização" da educação, que substituem a concessão de verbas aos colégios privados por disponibilizar o ensino pago a fatias maiores da população assalariada, deduzindo as mensalidades do imposto de Renda a pagar. A mesma LDB indica mecanismos favoráveis ao ensino público de qualidade, como o repasse de recursos vinculados automaticamente aos órgãos responsáveis pela educação: no cumprimento ou não deles se definirá o rumo e o destino da escola pública, teoricamente amparada pela Lei, mas dependente da vontade e do humor dos donos do poder (2001, p.60).

No que se refere à Educação Infantil, segundo Férriz e Martins (2020), o intuito da ampliação é promover educação qualitativa para todos, não somente quantitativa, mas que desenvolva integralmente os indivíduos. Mas, inicialmente, do século XIX às primeiras décadas do século XX, as políticas públicas para as infâncias são caracterizadas por ações de cunho médico-sanitário, assistencial e alimentar, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, voltadas para as demandas das mulheres que se inseriam no mercado de trabalho ou como reforço paralelo à escola. Nesse período, desconsideravam a cidadania e desprezavam os direitos sociais fundamentais para uma vida digna. Somente com o marco histórico da aprovação do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) que crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direito, inclusive, o direito à Educação Infantil. A Educação Infantil enfrenta um problema histórico com o número insuficiente de creches públicas para a demanda real necessária, causada por vários motivos, dentre eles o orçamento não destinado a esse quesito.

Conforme indica Durham (1999), é no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de emendas constitucionais e da LDB, que a educação infantil passa a ser responsabilidade exclusiva dos municípios e o ensino médio dos estados e uma emenda constitucional específica para subsidiar o ensino fundamental criou “o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF articulou, para o ensino fundamental, as responsabilidades de Estados e Municípios, assim como a ação supletiva e redistributiva da União” (p. 242). A autora explica que “quando o per capita aluno calculado pelos recursos do Fundo for inferior a R\$ 315,00, a União complementará os recursos de modo a alcançar esse limite. Define-se assim, de modo claro, a ação supletiva e redistributiva da União” (p. 243), fazendo com que diminuísse enormemente a desigualdade do sistema educacional.

Durham também sublinha o programa Dinheiro na Escola que “consistia na distribuição de pequenos fundos que são repassados diretamente aos estabelecimentos escolares e são por eles utilizados para suprir necessidades menores tais como pequenos reparos, pintura, aquisição de material didático”, com isso, aumentava “substancialmente a autonomia das escolas, além de promover a democratização da gestão por exigir de um Conselho Escolar constituído por docentes e pais, que se responsabilize pela gestão dos recursos” (1999, p. 244).

No governo Lula e Dilma, segundo Espínola e Cavalcante (2018), percebe-se uma “forte influência das linhas traçadas pelo Banco Mundial para a Educação, bem como pela limitação orçamentária, devido à obrigação de atingir o superávit primário, valor do PIB destinado para o pagamento da dívida externa”, com isso, “essas políticas do Banco Mundial vem dirigindo o sistema de financiamento da educação pública desde os anos 90 e mostram uma clara prioridade em desenvolver as instituições privadas de ensino, com incentivos fiscais, empréstimos subsidiados e programa de bolsas” (p. 6). Portanto o governo não rompe com a iniciativa neoliberal, de racionalização e modernização, que acabam refletindo nas políticas educacionais, pelo contrário, as aperfeiçoou. Daí em diante, para os autores, a educação assume um papel de formar trabalhadores ideais para a reprodução do capital e “crescimento do país”. Em 2007 criou-se o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), pela Lei n.º 11.494/07. O programa de financiamento contempla toda a educação básica, ampliando o programa anterior.

Mais recentemente, em 11 de novembro de 2009, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional 59. Esta trouxe importantes modificações no capítulo da Educação da Constituição da República de 1988. Por meio dessas alterações, a educação básica obrigatória e gratuita passou a vigorar como direito público subjetivo para faixa etária de 4 a 17 anos, o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, deve contar com os vários programas suplementares como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Cury, 2016, p. 13).

Desde a década de 1990, vem sendo criados fundos suplementares, em 1994, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado em 1960 para comprar e distribuir alimentos de forma centralizada por todo o país foi substituído por um programa de distribuição de recursos para que cada município pudesse localmente comprar a merenda escolar. Ao mesmo passo, foi criado o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), transformado em 2004, no PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar) não somente destinado a compra de veículos, mas também para manutenção da frota de transportes. Em 1995, criou-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como assistência financeira federal suplementar aos recursos das escolas públicas.

Anterior ao processo de elaboração da carta constituinte de 1988, o movimento negro já organizado, pautou a Assembleia Nacional Constituinte com recomendações e publicações acerca da temática racial ser incluída na carta magna, tudo isso, resultado de encontros – do movimento negro e outros movimentos sociais – no âmbito regional e nacional “que discutiam de forma abrangente as políticas necessárias para fazer frente ao racismo e as desigualdades raciais” (Alves, 2023, p. 136).

No que tange às lutas e avanços da pauta do combate ao racismo trazendo para o âmbito da educação, é importante mencionar a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, que aconteceu no governo do Fernando Henrique Cardoso, em novembro de 1995, em Brasília. A marcha trouxe, a realidade das escolas brasileiras, como “espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas” (Nacional, 1996, p. 11). A organização de várias lideranças do movimento negro se encontrou com o presidente para denunciar a discriminação racial e condenar o racismo contra os negros no Brasil, assim como, entregar o documento intitulado “Programa de

Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” que continha várias propostas antirracistas. No que se refere a educação, pode-se citar, entre outros:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Nacional, 1996, p. 24).

A partir dessa histórica reivindicação, alguns pontos foram atendidos pelo governo na década de 1990, como por exemplo a revisão ou extinção de livros didáticos onde os negros apareciam de forma estereotipada e com características negativas.

A Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001 em Durban, na África do Sul, foi um marco. O documento traz desde reconhecimentos das causas de racismo mundial alertando quem são as vítimas de racismo, medidas de prevenção e ações de reparações e ressarcimentos a nível regional, nacional e mundial. O documento, se tornou uma referência para as políticas contra o racismo no Brasil colocando os estados a adotarem atitudes concretas contra as desigualdades alicerçadas na raça.

A partir de então a educação teve vários ganhos direta e indiretamente no que se refere ao debate das relações étnico raciais e suas desigualdades. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a utilizar o critério de autodeclaração do quesito raça/cor nos censos demográficos. Ainda nesse sentido, as organizações públicas, privadas e não governamentais, também começaram a registrar de forma mais sistemática os dados de raça/cor de seus trabalhadores e público-alvo, obtendo informações importantes para diagnosticar as desigualdades raciais na educação, saúde segurança pública, entre outros.

A criação do sistema de cotas para estudantes negros nas universidades públicas é uma das conquistas mais expressivas após a conferência³⁴. Em 2012, a Lei Federal nº 12.711 garantiu a reserva de 50% das vagas para quem tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias em todas as instituições

³⁴ Aqui ressalta-se a luta do movimento negro que teve grande importância para as conquistas citadas nesse texto.

federais de ensino superior. O artigo 3º é alterado pela Lei nº 14.723/2023 que determina a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, proporcionalmente ao número relativo desse público-alvo na unidade de Federação onde a instituição está localizada.

Ainda no que se refere a educação, é promulgada em 2003 a Lei Federal nº 10.639 que altera a LDB e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", posteriormente substituída, em 2008, pela Lei Federal nº 11.645 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ambas as legislações são genéricas, não estabelecendo metas para sua implementação, nem definindo o órgão responsável por sua adequação. A referida normativa não se refere à necessidade de qualificar os professores que estão em sala de aula dos ensinos fundamentais e médio para ministrarem as disciplinas referentes à lei supracitada, o que é grave e leva a necessidade de alteração dos currículos dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira e Indígena. Nesse sentido, parece que indiretamente, a lei coloca a responsabilidade nos professores, ou seja, vai depender do esforço e vontade individual de cada professor para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena.

Outras iniciativas importantes são: a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, frutos do documento de Durban.

Os avanços de redemocratização no ano de 1988, com caráter reformista, foram possíveis a partir de uma sucessão de elementos, numa conjuntura de radicalização democrática após 21 anos de ditadura. As contrarreformas, ou ambiente contrarrevolucionário, dizem sobre a estagnação, reação burguesa e neoliberalismo (Behring e Boschetti, 2011) como resposta às crises do capital, que têm sua potencialização em torno dos anos 1990, atingindo totalmente as políticas sociais.

O neoliberalismo, ao fomentar a "liberdade individual" com o uso da democracia racial onde negros e brancos partem do mesmo lugar, acaba desconsiderando toda a problemática social que o racismo estrutural ocasiona, além do mais, no mesmo sentido, trava uma batalha contra as cotas raciais, por exemplo, com o mesmo discurso da meritocracia, desconsiderando as desigualdades sociais reflexo da formação social

brasileira. O neoliberalismo transforma a questão racial em um problema individualizado ao responsabilizar o não sucesso do indivíduo. Indivíduo esse estabelecido numa sociedade que tem como inerente à pobreza, a questão racial.

Nesse sentido, temos acordo com Fériz e Martins, quando trazem que a efetivação das políticas públicas educacionais vem sendo solapada pelas influências neoliberais, e consequentemente, das organizações internacionais.

O Estado brasileiro, na década de 1990, assume tardiamente o receituário neoliberal que resvala sobre o desenho de todas as políticas sociais em especial na política de educação, que atende o receituário dos organismos multilaterais, destacando o Banco Mundial que investe nessa política social com intuito de aumentar a produtividade dos pobres e também repassar o mínimo de conhecimentos necessários para capacitar minimamente os trabalhadores de acordo com o novo paradigma a empregabilidade (2020, p. 52).

Mas o que define o neoliberalismo? Uma intervenção teórica e política, ou melhor, um projeto ideológico, político e econômico contra o Estado de direito, ou contra qualquer limitação posta ao mercado e com propósito de abolir qualquer regulação do mercado por parte do Estado, tratada como ameaça à liberdade econômica e política da sociedade. Uma nova face do capitalismo, mais rígido, mais cruel e mais livre para aumentar a capacidade de superexploração e extração de mais valia. Uma das estratégias da classe dominante como reação a uma nova crise do capital inaugurada na década de 1970, além disso, ao neoliberalismo, foram combinadas a reestruturação produtiva, mundialização e a financeirização. Nas palavras de Perry Anderson, é

um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (1995, p. 12).

É comum que todo defensor, direta ou indiretamente, do neoliberalismo, interprete toda desigualdade existente na sociedade, como algo natural e necessário para a prosperidade, como valor positivo. Porém, o discurso vem com outra roupagem, a falácia é posta a partir da defesa da liberdade dos indivíduos e o desenvolvimento da concorrência para a conquista do progresso. São nítidos, após a década de 1990, os ataques aos movimentos sindicais e movimentos operários – maiores impulsionadores das conquistas de direitos sociais para a classe trabalhadora – retirando seu poder efetivo ou enfraquecendo a segmentando suas lutas. É nessa esteira que o neoliberalismo tem uma pauta anticomunista intransigente, atribuindo ao “comunismo” fatos e fatores totalmente

distorcidos³⁵ quanto ao real intuito da luta por uma outra sociedade sem classes e sem exploração.

O argumento de não permitir interferências do Estado omite informações por trás desse discurso. O objetivo neoliberal é manter um Estado forte em combater as oposições e forte no estabelecimento do livre mercado, porém escasso nos gastos sociais. Os meios são as “contenções de gastos” e o aumento do exército de reserva de trabalho – desempregados – que, de certa forma, dificulta a organização sindical e posteriormente é impulsionada ao empreendedorismo. Bem como “a deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações de empresas, o crescimento de capital corrupto e a polarização social” (Anderson, 1995, p. 9) constituem características neoliberais.

Na perspectiva da acumulação capitalista, economicamente, o neoliberalismo fracassa, não conseguindo nenhum tipo de estabilidade ou revitalização das taxas de lucro. “Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria” (Anderson, 1995, p.12). Por isso, interpreta-se o capitalismo, em todas as suas esferas, em crise. Crise civilizatória, sanitária, ambiental, econômica, social e com isso o modo de produção capitalista se metamorfoseia para garantir seus lucros.

O neoliberalismo tem um papel fundamental na internacionalização da política educacional em favor da reprodução social nos moldes capitalistas, assim como a inserção de avaliações e metas. Avaliação de forma centralizada, controlada e internacionalizada servindo como processo pedagógico do capital e para controle do conteúdo e ritmo da educação pública. A centralização nas instituições internacionais controla o currículo e o ritmo da formação.

Depois de promulgada a Constituição Cidadã de 1988, ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das

³⁵ A exemplo, cabe lembrar da bandeira levantada pelo movimento Escola Sem Partido contra a “doutrinação político-partidária” que seria promovida pelos professores “esquerdistas”, vulgo “comunistas”. As pautas que já foram defendidas até pelo ex-deputado Alexandre Frota, vão desde a defesa contra doutrinação dos estudantes, contra conteúdos que abordem sexualidade e diversidade de gênero e contra estudos indígenas e africanos para não favorecer a entrada de movimentos sociais (Ação Educativa, 2016).

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, tendo como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que visou criar um plano de ação para diminuir as desigualdades educacionais.

Esse processo resulta, em 1993, no Plano Decenal de Educação para Todos, iniciando a reforma na educação básica, sendo grande pacto de reforma social no país, assinado por empresários e entidades de trabalhadores, centrais sindicais e sindicatos, visando um novo momento de formação humana requerido pelo capital. Em 1996 a LDB e depois o FUNDEF, homogeneizando um processo somado aos processos internacionais. A exemplo do PISA em 2000³⁶, e experimentações de ranqueamentos com a inclusão e sedução da sociedade com conceitos fundamentais para essa inserção, como por exemplo a produtividade e o mérito de cada indivíduo.

Provas para avaliar a performance dos alunos e classificar as escolas do ensino fundamental, servindo como critério para pagar mais aos professores de acordo com a classificação da escola. Ranqueamento e processo de produtividade que interfere diretamente no pagamento de salários, não considerando as reais condições e particularidade de cada escola em seus diversos territórios. Assim como, os ranqueamentos e avaliações estão totalmente ligados à forma de financiamento pois de acordo com sua avaliação você tem maior ou menor financiamento. Sem nenhuma melhoria de condições de trabalho, sem contratação de professores/as via concurso público e sem melhoria das condições físicas das escolas.

Com a promulgação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, instaura-se a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), alterando a última LDB de 1996, nesse ritmo de reforma dos currículos, coroando processo neoliberal na educação – escola improdutiva, altos índices de evasão escolar, escola desinteressante para os estudantes, formação da juventude para um novo perfil de trabalhador mais flexível conforme a realidade do país –, distorções e mais precarizações, os estudantes não têm no 3º ano do ensino médio disciplinas de conteúdo científico, ou seja, sem história, sem geografia, química, matemática, ciência ou filosofia. O currículo baseia-se no teor de habilidades flexíveis, para formar a classe trabalhadora para mercado de trabalho, ou seja, o

³⁶ Nos anos 2000 surge a primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Uma avaliação internacional de desempenho escolar das competências em leitura matemática e ciências para alunos de 15 anos de idade, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

empreendedorismo. Não há a menor chance para os estudantes da educação básica de escola pública concorrerem a uma vaga na universidade, sendo que o conteúdo exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não existe mais no currículo do ensino médio da escola pública. O Novo Ensino Médio (NEM) retira a possibilidade de universalização da educação e aprofunda a desigualdade educacional do país.

É fato que os recursos destinados à educação sempre foram insuficientes para a sua demanda, muito menos para garantir certa qualidade para a educação pública, isso se expressa no processo de colocar as escolas privadas como garantidoras de educação de qualidade em detrimento da escola pública, entretanto a realidade mostra que as escolas privadas oferecem, por exemplo, uma queda na qualidade educacional, aligeiramento do ensino e educação mercantilizada e conteudista. O que difere no neoliberalismo é que há um projeto econômico e político explícito de precarização, sucateamento e desfinanciamento das políticas públicas transformando-as em mercadoria, como projeto, para o avanço das instituições privadas.

Dessarte, a educação, no sentido ontológico, é uma práxis fundada no trabalho e inerente ao ser social num sentido mais amplo, ao passo que a política educacional, que organiza e sistematiza o que deve ser compartilhado na escolarização de crianças e adolescentes na educação básica, é orquestrada pelo Estado. Logo, pensar que a sociedade capitalista brasileira se ancora no racismo é compreender que a educação e seu financiamento não atenderão as demandas da população negra, pelo contrário, reafirmará o lugar determinado socialmente para o negro: a escória. Assim como noutras políticas sociais, o financiamento da política educacional também é um espaço de luta que tem sido tensionado pelo movimento negro e a classe trabalhadora.

3.2 Fundo público

Ancorada nas teorias de Marx, principalmente nos volumes I, II e III de O Capital, Behring afirma a importância de apreender como o fundo público interfere “nas determinações objetivas e subjetivas que operam no capitalismo maduro e que implicam nesta dinâmica da valorização do capital” (2010, p. 15). Com isso, apreende-se que o processo de valorização ocorre porque a força de trabalho não é remunerada por aquilo que ela realmente produz, e sim pelo cálculo social das necessidades para reprodução da vida social, “que variam historicamente com o desenvolvimento das forças produtivas, das necessidades sociais e da luta de classes, mas que estão abaixo do que as forças do

trabalho transferiram e acrescentaram de valor ao produto final” (p. 17), ou seja, parte da força de trabalho é trabalho necessário para cobrir as necessidades da reprodução da força de trabalho em forma de salário e outra parte é trabalho excedente, isto é, mais valia, valor acrescentado.

É importante assinalar que, Marx (2017) compreende que no capitalismo o produto do trabalho humano vem disfarçado de dinheiro, tornando uma espécie de enigma social a ser decifrado, pois o que se torna aparente é que se trata de relações entre coisas e não uma relação social. Denominado de fetichismo da mercadoria, isso também aparece nas discussões sobre a financeirização.

Behring associa as categorias da economia política com o fundo público quando diz que:

O fundo público se forma a partir de uma punção compulsória – na forma de impostos, contribuições e taxas – da mais valia socialmente produzida, ou seja, é a parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções. O fundo público atua na reprodução do capital, retornando, portanto, para seus segmentos especialmente nos momentos de crise; e na reprodução da força de trabalho, a exemplo da implementação de políticas sociais (Behring, 2010, p. 20).

A autora acrescenta que atualmente o fundo público é uma peça fulcral na geração de valor para o Estado burguês. Com a política ideológica neoliberal instaurada na defesa de um Estado mínimo, onde o fundo público se constitui de trabalho necessário e trabalho excedente, e onde a exploração do trabalho na produção é complementada pela exploração tributária, o:

fundo público atua constituindo "causas contrariantes" à queda tendencial da taxa de lucros, interferindo no ritmo da circulação de mercadorias e dinheiro, estimulando a metamorfose de um em outro, enfim, intensificando e mediando os ritmos do metabolismo do capital. Ou seja, o fundo público participa do processo de rotação do capital, tendo em perspectiva o processo de reprodução capitalista como um todo, especialmente em contextos de crise. Por outro lado, o fundo público realiza mediações na própria repartição da mais-valia — pelo que é disputado politicamente pelas várias facções burguesas, cada vez mais dependentes desta espécie de retorno mediado por um Estado, por sua vez, embebido do papel central de assegurar as condições gerais de produção (Mandel, 1982). No mesmo passo, participam também deste processo os trabalhadores retomando parte do trabalho necessário na forma de salários indiretos (políticas sociais) ou na forma de bens públicos de maneira geral, disputando sua repartição em condições desiguais, considerando a correlação de forças na sociedade e no Estado. Ressalta-se aqui a dimensão política deste processo, num contexto de hegemonia burguesa e de forte e sofisticada instrumentalização do Estado, em que pese não estarmos diante do "comité executivo da burguesia" no sentido clássico (Id., 2010, p. 21).

Ao ressaltar a dimensão política do fundo público, lembra-se da característica hegemônica do Estado burguês e racista que, no contexto brasileiro, se estabelece ao deixar de lado as questões de diversidade étnico-raciais existentes desde a colonização, escravismo e formação social capitalista do Brasil. Nessa desigual correlação de forças, os governos e seus representantes expressam suas prioridades nos diferentes espaços da esfera pública de acordo com as decisões quanto a destinação do fundo público arrecadado.

Partindo do entendimento que Behring (2010) compartilha com outros analistas, calçados na tradição marxista, de que as crises são “parte constitutiva do movimento contraditório do capital”, não há como estabelecer equilíbrio econômico “como insistem os liberais econômicos mais aguerridos numa atitude nitidamente ideológica” (p. 27). Contudo, o que se acompanha nos últimos 50 anos é uma

grandiosa reação burguesa desencadeada por meio da combinação entre reestruturação produtiva acompanhada da quebra da espinha dorsal do movimento dos trabalhadores acima e abaixo da linha do Equador; neoliberalismo, com a contrarreforma do Estado por via dos chamados ajustes estruturais; e mundialização do capital, com a deslocalização de empresas, deslocamento do investimento externo direto, política concentradora de patentes, espalhar de relações capitalistas pelos antigos espaços do "socialismo real", a exemplo da China, o que alguns vêm chamando de restauração capitalista, entre outros intensos movimentos (Id., 2010, p. 28).

A autora observa que essas reações burguesas aumentam as taxas de lucro, mas não retomam o crescimento econômico – aumento de taxa de emprego e renda -, isso se dá porque o crescimento da taxa de lucro acontece com a “dinâmica de excesso de liquidez de capital” (p. 28), ou seja, o estímulo da facilidade e velocidade com que um ativo financeiro pode ser convertido em dinheiro sem perda significativa de valor, isso tudo, claro, através das instituições financeiras mundiais. Naquele momento

As estimativas que vêm das análises econômicas falam de um PIB mundial de aproximadamente 55 a 60 trilhões de dólares e de um volume de capitais fictícios que pode chegar a 550 trilhões de dólares. Isso nos diz da natureza dessa crise: uma crise de abundância de capitais, de superacumulação, em que grandes volumes de capitais não encontram caminhos de valorização, embora os busquem desesperadamente (...) inclusive penetrando em territórios antes não tão mercantilizados, a exemplo da educação, da saúde e da previdência, fortemente mercantilizados nestes últimos anos (Ibid., 2010).

O fundo público tem um lugar estrutural no capitalismo maduro. Behring (2021) em seu livro *Fundo público, valor e política social* aprofunda o debate sobre o lugar do fundo público na reprodução do capital e sua condição essencial para a valorização do valor. A autora sugere observar a repartição da mais-valia em dois movimentos: quando

o trabalho excedente se reparte em lucros, juros, renda da terra e fundo público, por meio da tributação e ainda nesse último movimento o Estado se apropria do trabalho necessário – parte dos salários da classe trabalhadora – nos impostos inseridos nos bens de consumo, por exemplo; quando parcelas do fundo público retornam em forma de juros, isto é, a financeirização do capital.

Esta ocorre por meio dos mecanismos da dívida pública – mas também nas outras formas: pela via das compras e contratos estatais, oferta e regulação do crédito, pela complexa rede de relações público-privadas que se estabelece no capitalismo maduro, tendo em vista atuar no processo de rotação do capital (Ibid., 2021, p. 42).

Nesse sentido, o Estado acelera a rotação do capital, interferindo na escala de produção. Partindo do pressuposto de que a transformação de *dinheiro* em *dinheiro acrescido de valor* acontece pela mediação da produção e circulação, o contrário, ou seja, a paralisação, nos leva a um contexto de crise. Encurtar a rotação do capital significa um retorno mais rápido da forma-dinheiro do produto-valor em forma-dinheiro, possibilitando a reposição mais rápida do capital variável; quanto menor o tempo que o capitalista tem para adiantar dinheiro, menor é o volume de capital adiantado dada a escala de produção; maior é a taxa de mais-valia que o capitalista extrai durante o ano, pois compra com mais frequência a força de trabalho do trabalhador, colocando seu trabalho em movimento (Marx, [1885] 1982, apud Behring, 2021).

O movimento de produção e reprodução, ou, ciclo global, abrange o tempo de trabalho e tempo de circulação, que “são determinados pela base material do processo produtivo e reprodutivo, diga-se, uma operação mais longa na produção e circulação implica mais riscos, exigindo suporte de créditos maiores” (p. 43), nisso, o Estado cumpre papel fundamental nesse processo, contratando operações, ofertando créditos ou financiando a rotação por meio do endividamento público (Behring, 2021).

3.3 Ajuste fiscal e o comprometimento do financiamento da educação

Segundo Behring (2019), o fundo público sofre com determinações de prioridades e deslocamentos a depender dos governos e transações em curso, através de dinâmica de ajuste fiscal, principalmente a partir de 1990 e “tais movimentos do fundo público têm impactos sobre a política social e a materialização dos direitos” (p.44). A autora defende que o neoliberalismo e sua política de ajuste fiscal, dentro de uma conjuntura de antagonismo de classes e a fragilidade e posição do país frente a economia mundial, são os principais agentes danosos ao financiamento das políticas sociais.

Como mencionado no capítulo anterior, o neoliberalismo deriva da intenção burguesa de reagir à crise constante do capital desde o ano de 1970 e tem como base a superexploração da classe trabalhadora, com o objetivo de extração de mais-valor, principalmente nos países periféricos de capital dependente. Portanto, aumentar a população de desempregados, alterar as formas de superexploração da força de trabalho e precarizar a vida, são elementos usados para a recuperação das taxas de lucros, usando como estratégias as medidas de ajuste e contrarreformas. Conforme Behring, “debates sobre a necessidade de um ajuste fiscal no Brasil têm sido frequentes desde a debacle da ditadura, aprofundada pela crise da dívida entre 1980 e 1982, que levou muitos países latino-americanos para os braços do FMI” (2019, p. 45).

Até a elaboração do Plano Real de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ocorreram várias tentativas de planos econômicos de ajustes. Considera-se o ano de 1995 como o *start* da primeira fase do neoliberalismo no Brasil com o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) de Luiz Carlos Bresser-Pereira, caracterizado, após a constituinte, como um plano de contrarreforma do Estado. Reformar o Estado através de ajustes foi a estratégia político-econômica brasileira escolhida (Behring, 2019).

O centro da “reforma”, na verdade, foi o ajuste fiscal. Aqui ocorreu uma espécie de *aparente* esquizofrenia: argumentava-se que as razões da crise estariam localizadas no Estado, donde seria necessário “reformá-lo” para novas requisições, corrigindo distorções e reduzindo custos, discurso largamente reposto hoje (Ibid., 2019, p. 48).

Com isso, a grande exposição à lógica do capital internacional colocou o país sob o controle das especulações do mercado financeiro.

Assim, todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa, com toda uma montagem macroeconômica coordenada pela dívida engessando o Estado para investimentos e políticas sociais estruturantes (Ibid., 2019, p. 48).

O acordo com o FMI em 1998 que resultou na reorientação do Real deu forças à oposição construída pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e Central Única dos Trabalhadores (CUT), junto de movimentos sociais, que culminou na eleição à presidência de Lula em 2002, porém seu governo não se livrou da submissão à estabilidade macroeconômica do Real e do FMI (Behring, 2019).

Behring (2019) relata que mesmo que os números apontem a queda da desigualdade de renda com a redução da pobreza extrema e absoluta, crescimento do

emprego, apesar de ser principalmente no terceiro setor, aumento do salário-mínimo, expansão do crédito e a expansão do mercado interno diante da crise de 2009 com impacto no PIB, o Estado no governo desse período restringiu sua capacidade de indução dadas as restrições do ajuste fiscal, nesse passo, a autora centra as análises no Orçamento Geral da União (OGU), onde houve “um constrangimento *permanente* do financiamento dos investimentos e das políticas sociais, em função do superávit primário, da Desvinculação das Receitas da União (DRU) e do pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública” (p. 56).

Vejamos alguns exemplos: 1) Em 2011, o governo cortou R\$ 50 bilhões do orçamento; em 2012 efetuou o contingenciamento de R\$ 55 bilhões, sendo R\$ 5,47 bilhões da saúde e **R\$ 1,93 bilhão da educação**; em 2013, houve um contingenciamento de 28 bilhões, e em 2014, de 44 bilhões de reais. O contingenciamento tem sido um mecanismo importante para a formação de superávit primário, o que permanece como cláusula pétrea da economia política brasileira desde o acordo com o FMI de 1999, tendo em vista sua importância para a segurança dos credores da dívida pública. 2) No Orçamento de 2014: 22,84% estiveram comprometidos com o pagamento da dívida (excluída a rolagem); 4,11% para a saúde; **3,49% para a educação**; 2,86% para a assistência social (onde está o Programa Bolsa Família, cujo grande impacto político e econômico para a vida das famílias, como se vê, mobiliza poucos recursos); 2,68% para políticas de trabalho; 0,22% para a reforma agrária; e 0,35% para a segurança pública (Ibid., 2019, p. 57).

Após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, houve medidas mais trágicas e desastrosas com o novo governo. O Novo Regime Fiscal de Michel Temer foi a Emenda Constitucional 95 (EC 95) sob o discurso da necessidade de realizar sacrifícios para devolver um país saneado e que voltasse a crescer, responsabilizando os gastos públicos e a dívida. Porém, Behring (2019) relata que, “apesar de a dívida brasileira ter chegado a 2016 a 4,2 trilhões e a relação dívida/PIB estar em 70,1%” (p. 59), o país não estava quebrado como manipulavam os defensores da EC 95³⁷, além disso, Dilma no final do seu primeiro mandato e em 2015 já vinha realizando duro ajuste fiscal.

Para Carvalho (2016), a EC 95 teve relação somente com as despesas, portanto a crise fiscal brasileira foi uma crise de arrecadação explicada pela própria crise econômica, com isso, a EC levou o país a uma estagnação ou queda dos investimentos públicos em infraestrutura física e social. A educação tinha um mínimo de despesas relacionado ao percentual da arrecadação de impostos, logo, quando a arrecadação crescia, o mínimo

³⁷ Segundo Behring (p. 59, 2019): em 2002 a relação da dívida/PIB com FHC era de 81%; a dos EUA, de 101%; em 2016 na zona euro, cerca de 90,7%; do Japão, de 229,2%.

crescia, entretanto, esse mínimo passa a ser reajustado apenas pela inflação do ano anterior.

Bassi (2018) corrobora ao dizer que anterior à EC 95 estabeleceu a desvinculação da arrecadação líquida de impostos do financiamento da educação pública, quer dizer, antes, acoplado ao ciclo econômico, após a emenda, abastecido pelas despesas do exercício anterior, corrigidas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) para o período de doze meses, terminado em junho do exercício anterior. Para o autor, as “desafetações tributárias” alteraram o antigo padrão de financiamento, mostrando-se menos colaborativo, mais restritivo e impôs uma sobrecarga aos municípios que extrapola sua capacidade tributária.

Desde 1993, a DRU “teve implicações sobre o financiamento da educação ao permitir que a União destinasse um valor orçamentário abaixo dos gastos mínimos obrigatórios de 18% das suas receitas arrecadadas com impostos” (Salvador, 2024, p. 5), visto que, a DRU autorizava o governo a reter 20% de toda arrecadação sem justificar no projeto de orçamento a destinação dos recursos. A criação de instrumentos legais de ajuste fiscal tem como cerne a desvinculação de recursos com intuito de transferir recursos do orçamento das políticas sociais ao orçamento fiscal e a condução ao pagamento de juros da dívida pública.

Com a EC 59/2009 a DRU deixa de incidir gradativamente no orçamento da Educação até não ser mais cobrada em 2011. No ano de 2009 “o ministério da Educação estima que o setor tenha perdido cerca de R\$ 100 bilhões desde 1996, quando a DRU foi instituída” (Fagnani, 2011, p. 20).

De volta à questão da EC 95, Salvador defende que “a vinculação do orçamento da educação perde sentido com o teto de gastos, inviabilizando o alcance do PNE” (2024, p. 7), ou seja

o piso do gasto federal real com educação será congelado no patamar de 2017. Ao comparar a regra antiga com o mínimo estipulado pela EC95, percebe-se que o piso previsto por ela é um piso deslizante. Isto é, ao longo do tempo, o valor mínimo destinado à educação cai em proporção das receitas e do PIB (Rossi et al., 2019, p. 11).

Conforme Rossi et al. (2019), com o passar dos anos, a aplicação mínima de recursos orçamentários na educação cai em termos proporcionais das receitas e do PIB, de 18 para 15,7%, nos dez primeiros anos de vigência da nova regra fiscal (até 2026), e para 12,6% das receitas líquidas de impostos, no fim do último ano da EC nº 95 (2036).

Salvador (2024) nos dá informações que revelam os efeitos devastadores no desmonte do orçamento federal da educação ocasionados pela EC nº 95

Em termos de valores autorizados e pagos, a partir de 2017, com efeitos da EC nº 95, observou-se um decréscimo constante do orçamento da educação até 2022, sendo recomposto, apenas em parte, em 2023, já no governo Lula e sob o fim dos efeitos da EC nº 95. O montante da função orçamentária caiu de R\$ 165,17 bilhões, em valores autorizados, em 2016, para R\$ 143,58 bilhões, em 2022. Isto é, houve um decréscimo real de 13,33%, ou perda de R\$ 22 bilhões nos valores autorizados, já deflacionados pelo IPCA (p. 8).

A Lei Complementar nº 200/2023 (LCP 200/2023), o chamado Novo Arcabouço Fiscal (NAF) substitui o teto de gastos. Como destaca Salvador

a proposta não foi, em nenhum momento, discutida com a classe trabalhadora nem com os movimentos sociais e sindicais. Os interlocutores preferenciais do Ministério da Fazenda, para além do Congresso Nacional, foram a Federação Brasileira de Bancos (Febraban), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e os representantes do mercado financeiro (2024a, p. 12).

Há a interpretação que é um movimento para isolar o debate político da classe trabalhadora, pois por meio desses instrumentos legais da política econômica é possível ajudar o capital satisfazer suas necessidades.

Conforme seus formuladores, a LCP 200/2023 tem o objetivo de instituir o Regime Fiscal Sustentável (RFS) para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, ao passo que, aplicar-se-á às receitas primárias e às despesas primárias dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União. Logo, no primeiro artigo da lei, “fica evidente que os limites estabelecidos são restritos aos gastos sociais do governo, e não aos gastos com juros e encargos da dívida pública” (Salvador, 2024, p. 12).

Para Alencar Junior (2024, p. 21)

Como o Estado não é imparcial e utiliza o fundo público para reproduzir o capital e a força de trabalho, buscando regular o equilíbrio instável entre as classes, mas mantendo a dominação de classe, a estabilidade macroeconômica da dívida pública proposta pelo Regime Fiscal Sustentável (RFS) ou, como popularmente conhecido, Novo Arcabouço Fiscal (NAF) serve, prioritariamente, aos interesses de quais classes e frações de classe no Brasil? A sustentabilidade da dívida pública baseada apenas no controle da despesa primária beneficiará a fração da burguesia financeira ou a classe trabalhadora no terceiro governo Lula?

Para Salvador (2024) a LCP 200/2023 inibe gastos sociais, principalmente os gastos discricionários do orçamento público, o que impede gastos não obrigatórios inclusive da política de educação.

O primeiro mecanismo previsto na lei estabelece que as despesas primárias, que englobam os gastos sociais do governo federal, ficam limitadas a 70% das receitas. O outro instrumento é que o crescimento real (acima do IPCA) não pode ser superior a 2,5% ao ano e ser de no mínimo 0,6%. Esses instrumentos são imbricados com as metas de superávit primário, conforme disposto na LCP nº 200/2023 (p. 12).

E segue

Em prazo mais longo que o do antigo teto de gastos, o NAF vai enfrentar a mesma questão, pois os gastos constitucionais com benefícios previdenciários e a retomada dos pisos constitucionais de educação e saúde vão crescer mais que as despesas discricionárias limitadas pelas novas regras. Essas despesas discricionárias serão as primeiras a sofrer o contingenciamento de recursos, mesmo englobando uma parcela importante dos gastos sociais, que são imprescindíveis para a garantia dos direitos sociais determinados no art. 6º da CF (p. 12).

A política de educação, com o fim da EC 95, retorna ao piso constitucional que é determinado para a União, no caso 18% das receitas oriundas de impostos, e a ameaça ao piso reside no fato de que a política educacional vai “acompanhar integralmente a variação das receitas governamentais, enquanto as demais despesas primárias ficarão limitadas a 70% da arrecadação primária” (Ibid., 2024). Nesse sentido, no dia 16 de abril de 2025, o jornal *Folha de São Paulo* noticiou que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva indicou que faltará verba no orçamento para cumprir os pisos de saúde e educação já em 2027, pois as projeções do Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias (PLDO) de 2026 mostram que a reinclusão integral de precatórios nas regras fiscais deixaria espaço insuficiente para os gastos discricionários em 2027.

3.4 Mundialização do capital, financeirização e a educação

As páginas anteriores servem como subsídios para trazer ao conhecimento de como o aspecto da raça é um elemento inerente ao fator social e econômico, bem como, explicar a relação entre racismo e tudo o que envolve o orçamento da educação. Portanto, o racismo não é um aditivo ao processo de fortalecimento das relações capitalistas e sim algo inerente à efetivação da acumulação do capital.

Salvador (2010) relata que a partir da década de 1970, o declínio do Estado de Bem-Estar Social com a ofensiva do capital traz sérios riscos à proteção social e aos direitos sociais. Claro que nos países que vivenciaram o Estado de Bem-Estar Social. A elevação da extração de mais-valia com a exploração da força de trabalho com novas técnicas produtivas tecnológicas reduz o uso de força de trabalho acarretando a queda do valor unitário da mercadoria, uma superprodução global e o aumento do excedente, culminando na crise clássica do capital.

A crise se manifesta juntamente com a reação do capital contra o Estado Social. A onda de expansão do capitalismo expõe também a contradição do próprio sistema e o avanço tecnológico com uso intensivo de capital vem acompanhado de economias com a força de trabalho, solapando o pacto dos anos de crescimento com pleno emprego e o arranjo da social-democracia para as políticas sociais. A inflação a partir dos anos 1970 é um desestímulo ao aquecimento da demanda global e incentivadora da especulação financeira (Salvador 2010, p. 92-93).

Para Salvador, a “desaceleração do investimento, combinada com decréscimo do nível de emprego decorrente do investimento, gerou um desemprego e um aumento dos gastos do Estado Social”, portanto, “o componente importante da crise é a manutenção da lucratividade do capital, que exigiria um aporte de capital fixo, isto é, de investimento” (2010, p. 93), nisto, o que o capital encara é uma crise de valorização de capitais.

A busca pela expansão global de mercados aumenta a concorrência capitalista, acentuando a redução nos preços e, portanto, no valor das mercadorias, obrigando a intensificação da extração da mais-valia, que tem certos limites em função da redução do quantitativo de trabalhadores na produção. O baixo retorno dos investimentos produtivos, ou seja, a queda na rentabilidade, leva a uma fuga do capital do setor produtivo para a esfera financeira, agindo de forma especulativa (Salvador, 2010, p. 93).

Nesse aspecto, o autor coloca que a rota é recalculada e os setores improdutivos, como o militar e financeiro especulativo, são o novo alvo de capitais. Expandir o crédito é a saída encontrada pelos bancos para evitar a quebra financeira em cadeia das empresas que se viam numa crise de superprodução e queda da taxa média de lucros. Abre-se um terreno fértil para a expansão e aprofundamento da especulação.

As mudanças no mundo do trabalho são acompanhadas pelo processo de “globalização” da economia. Intensificada pelo avanço tecnológico e pelo neoliberalismo, cuja característica é a extinção imperativa de obstáculos legais e políticos para a livre circulação de mercadorias e dinheiro, a globalização se mostra cada vez mais contraditória e desigual (Behring, 2011; Salvador, 2010). É como se ouvíssemos uma notícia onde um determinado país diminui enormemente as taxas de desemprego, porém a custo de reduzir as leis trabalhistas, ou seja, no país não há mais limite legal para o número de horas de trabalho, não há salário-mínimo, nem férias anuais remuneradas, com isso, empresas multinacionais tendem a investir quantias enormes de dinheiro para estabelecerem suas fábricas nesse país pois sabe que a lucratividade será bem maior que noutros países onde os salários a serem pagos são maiores.

Segundo Paulo Nogueira Batista Jr. (1998), principalmente a partir da década de 1990, o tema da globalização ganha forças e marca os debates sobre a economia mundial,

porém, o autor considera o tema uma reprodução atrasada das discussões iniciadas nos países desenvolvidos, como os EUA, por exemplo. Interpreta a globalização como mais uma retórica que uma preocupação com a análise aprofundada do quadro mundial, interpretada também como um fenômeno ideológico para a reprodução dos interesses do capital. O avanço tecnológico a serviço do capital, a derrubada de fronteiras e o enfraquecimento dos Estados nacionais – leia-se neoliberalismo – dão margem às justificativas, a depender do governo, de submissão aos países desenvolvidos que comandam a economia mundial com o propósito de “desarmar as iniciativas nacionais e remover as resistências sociais e políticas aos interesses econômico-financeiros que operam em escala internacional” (p. 127). O autor diz que o “termo é enganoso e só deveria ser utilizado entre aspas, para marcar distanciamento e ironia” (p. 126), ao contrário do que parece, não é uma novidade, por isso concordamos quando Batista Jr indica, com auxílio de Fernandes (1996) e Ferro (1996), a “globalização” ao processo semelhante à expansão civilizatória dos países europeus no final do século XV, bem como, lembra que o processo de internacionalização da economia mundial foi lançado pela colonização, resultando na desigualdade entre os países colonizadores e colonizados, logo, por que não afirmar que “a chamada “globalização” seria a continuação da colonização por outros meios? E se o entusiasmo que suscita em muitos círculos, não só no Brasil, como em outros países da periferia subdesenvolvida, não seria um reflexo atávico da mentalidade colonial” (p. 129). A globalização, para o neoliberalismo, entre os anos 80 e 90, se torna uma questão conceitual e de formação ideológica, como já mencionado (Melo, 2004).

Nesse diapasão, Chesnais (1996) desenvolve o conceito de mundialização e Salvador (2010, p. 97) utiliza suas palavras para discorrer sobre a nova dinâmica do capital.

A expressão "mundialização do capital" é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês "globalização", que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços de adotar, por conta própria, um enfoque e condutas "globais". O mesmo vale, na esfera financeira [...]. A integração internacional resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real.

Com isso, Batista Jr, utiliza as palavras do autor Michel Rogalski (1997), para assegurar que

a “mundialização” é invocada para facilitar a aplicação de políticas de ajustamento cuja função consiste, no essencial, em ajustar o interno ao externo. Trata-se, assim, de favorecer no interior do país os interesses daqueles que são mais ligados ao exterior. Em nome da “mundialização”, adotam-se políticas públicas que beneficiam as elites “modernas” e “competitivas”, em detrimento muitas vezes da maior parte da população (apud Batista Jr, 1998, p. 127).

Nesse sentido, as dívidas públicas e o mercado acionário das empresas, são dois parceiros que andam de mãos dadas e influenciam totalmente a condição de vida da classe trabalhadora ao impulsionar os Estados nacionais à privatização, desmonte das políticas sociais, mercantilização dos serviços e desregulamentação das leis trabalhistas. Combinados à redução de salários e menor tributação de rendas altas, agudizando as desigualdades, fazendo com que os impostos recaiam sobre a classe trabalhadora de renda baixa (Iamamoto, 2019).

Segundo Behring, esses processos têm impactos gigantes nos Estados nacionais, que “encontram dificuldades de desempenhar suas funções de regulação econômico-sociais internas”, ao passo que se restringem a tornar seus territórios atraentes aos investimentos exteriores, somada a “crise fiscal do Estado”, ocasionada por “uma inflexão no gasto público” (2011, p. 184).

Num contexto em que há pressão pelo aumento do gasto vis-a-vis com a pressão para uma queda da receita, a disputa pelos fundos públicos intensifica-se. É nesse contexto que, sob o argumento da escassez de recursos, de conter o déficit público, ou mesmo, como no caso do Brasil hoje, de evitar a volta da inflação não emitindo moeda, preconiza-se o corte dos gastos estatais, para o “equilíbrio das contas públicas” como indicador de saúde econômica. Então, a política social entra no cenário como paternalismo, como geradora de desequilíbrio, como algo que deve ser acessado via mercado, e não como direito social (Behring, 2011, p. 186).

Desse modo, a propensão para a desregulamentação, desfinanciamento, e a desproteção social por parte do Estado vai se tornando real. Não num ritmo acelerado por causa das resistências de sujeitos políticos, vai se estabelecendo um Estado mínimo para a classe trabalhadora e um Estado máximo para o capital.

As condições que tornam o capital financeiro lucrativo são as mesmas que agudizam a desigualdade social. As dinâmicas entre racismo e financeirização acometem, por exemplo, a progressiva e tendencial desregulamentação do mercado de trabalho com a redução dos direitos sociais e trabalhistas impactando desproporcionalmente as mulheres, a população negra e LGBTQIA+, a conversão das políticas sociais em políticas guiadas pela lógica da financeirização dirigida pelas grandes organizações internacionais, o desfinanciamento e imposição de barreiras de todo o tipo no acesso aos meios

necessários à força de trabalho, militarização crescente resultando numa escalada da violência policial, o encarceramento em massa que tem como alvo a população negra, o aprofundamento das desigualdades de raça e gênero existentes através de dinâmicas como o avanço da especulação imobiliária, a aceleração do racismo ambiental, destruição do meio ambiente e crise climática (Ruas e Barreiras 2024).

Com isso, esses exemplos nos levam a interpretar como, nesse caso, a população negra tendencialmente é empurrada à exclusão e desvantagens, evidenciando, numa sociedade racista, a dinâmica entre brancos e negros.

Segundo Iamamoto (2015), a efetivação da chamada mundialização do capital é potencializada pelos grandes oligopólios industriais que comungam do mesmo objetivo político e econômico articulados ao mundo das finanças. Que por sua vez tem o suporte de instituições financeiras que (se apropriam/beneficiam de) rendem juros, tais como, bancos e companhias de seguros, apoiadas na dívida pública e no mercado de ações de empresas. Conforme a autora, o processo de financeirização do capital “não se reduz a mera preferência do capital por aplicações financeiras especulativas em detrimento de aplicações produtivas” (p. 108) como se a economia se tornasse algo virtual, pelo contrário, “a esfera estrita das finanças, por si mesma, nada cria” (p. 109) se alimenta da riqueza criada pelo trabalho produtivo expropriado da classe trabalhadora.

Portanto, é preciso que haja produção de riquezas, mesmo que as finanças minem, dia após dia, os alicerces. É sobre os grupos industriais que repousa a organização das atividades de valorização do capital na indústria, os serviços, o setor energético e a grande agricultura, da qual depende, tanto a existência material das sociedades nas quais os camponeses e artesãos foram quase completamente destruídos, quanto a extração da mais-valia destinada a passar para as mãos dos capitais financeiros (Chesnais, 2001, p. 20).

Com isso, tem-se a ideia de que o lucro surge do dinheiro que gera dinheiro, como se o juro fosse mero brotamento do capital, como se independesse da expropriação da mais-valia da classe trabalhadora.

A forma do capital portador de juros faz com que cada rendimento monetário regular apareça como juro de um capital, quer provenha ou não de um capital. É o caso da dívida pública: o credor possui o título de dívida contra o Estado, que lhe dá direitos sobre as receitas anuais do Estado, produto anual dos impostos, formando um capital ilusório e fictício. O capital financeiro avança sobre o fundo público, formado tanto pelo lucro do empresariado, quanto pelo trabalho necessário dos assalariados, que são apropriados pelo Estado sob a forma de impostos e taxas (Iamamoto, 2019, p. 36).

Na mundialização do capital, o investimento financeiro é seletivo pois procura a rentabilidade mais alta. Calçada na liberalização e desregulamentação – como já dito –,

causa a polarização de riquezas e pobreza levando a um grave empobrecimento de países periféricos, quando seu caráter de seletividade está relacionado aos investimentos financeiros onde há benefício para o capital.

Nesse novo ciclo do capital, com a trama neoliberal, redefine-se os atores, sendo o que Iamamoto (2015) vai chamar de a “santíssima trindade do capital em geral” que compreende às organizações mundiais, sendo elas o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC) – totalmente influentes na educação e seu financiamento no Brasil – os principais porta-vozes da classe dominante em escala mundial.

Somada a “santíssima trindade do capital”, a UNESCO também cumpre um papel fundamental após os anos de 1990 de implantar as ideias neoliberais individualizantes de valorização de sobrevivência dos indivíduos com um falso discurso de “capital humanizado” com intuito de diminuir as tensões causadas pela austeridade dos ajustes, que por sua vez, tem a função principal de

manter e ampliar a capacidade dos países de pagamento da dívida externa, de cumprir com os serviços desta dívida, de fornecer mercados funcionando de forma estável e de manter uma ordem social sem sublevações nem possibilidades de mudança da decisão dos países quanto à aceitação de sua própria expropriação (Melo, 2004, p. 143).

Naquele momento, o FMI e o BM constroem renovações estratégicas das políticas e condicionalidade para empréstimos nos anos 90. A política educacional se aprofunda na Teoria do Capital Humano³⁸, calçado na individualização da responsabilidade pela própria formação.

³⁸ Conforme Pereira (2019), a teoria do Capital Humano tem como seus percussores Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher, porém esse pensamento reaparece dois séculos depois, entre as décadas de 1950 e 1960, através do economista estadunidense Theodore W. Schultz que aprofundou o debate ao acreditar que haveria um valor econômico à educação e sua interferência no aumento da produtividade. Para Schultz (1973) a educação era sinônimo de instrução sendo que a educação seria um conjunto de atividades e a instrução seria os serviços educacionais ministrados pelas escolas, sendo assim, acreditava que a educação como um modo de investimento em si mesmo ocasiona o aumento da produção e consequentemente o crescimento econômico, ou seja, no pensamento do economista era necessário ampliar o conceito de capital para habilidades e conhecimentos por meio da educação/instrução para contribuir com o aumento da produtividade. Resumindo, a educação/instrução possibilitaria o aumento de oportunidades e escolhas do trabalhador, bem como, o aumento dos seus rendimentos, ocasionando a expansão da economia. Porém, essa visão serve como uma luva ao capital, à medida que desconsidera as contradições da relação capital e trabalho e serve como manutenção da sociedade existente ao colocar o trabalhador como responsável por seu sucesso assim como por seu fracasso. A pesquisa Juventudes Fora da Escola – realizada em 2022 pela Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú-Itaú Educação e Trabalho e a Datafolha Instituto de Pesquisas – demonstra que é desproporcional pensar a educação como instrumento de auto investimento quando as estatísticas mostram que quem mais evade da escola são jovens do sexo masculino, negros, de baixa renda e reside em área urbana, sendo que a necessidade de trabalhar precocemente é o

A meritocracia perpassa todas as reformas políticas nesta área: desde a montagem de currículos, tanto para a educação básica quanto para a formação permanente, passando pela ‘decisão de cada um’ em seguir adiante nos estudos ou tentar trabalhar antes de terminar sua formação básica, secundária ou superior até os sistemas de avaliação propostos que valorizam o desempenho individual nos vários níveis de ensino (Melo, 2004, p. 146).

Lembremos que a estrutura ideopolítica escravocrata perpetuou-se após a abolição e afastou a população negra do direito de acessar a política educacional por muitos anos. Nisso a realidade da situação racial foi e é escondida e escamoteada e a discussão necessária ao combate do racismo na educação fica prejudicada pela falsa ideia da democracia racial. Contudo, não passa da posição *branca* em relação a esse problema (Moura, 2021)

A ‘responsabilidade de cada um’ por sua própria formação encobre tanto uma ‘desresponsabilização’ institucional, um afastamento, quanto uma opção por estabelecer um caráter de terminalidade à educação básica, dirigida especialmente para as massas. O conceito de empregabilidade também se torna elemento fundamental nessas mudanças, transferindo para cada indivíduo a responsabilidade de aquisição de suas ‘competências e habilidades’, ou de suas ‘necessidades básicas de aprendizagem’ para sua formação profissional para o mercado de trabalho, ou para um posto transitório neste mercado de trabalho (Melo, 2004, p. 146)

A partir de então, o Estado assume funções totalmente atreladas aos anseios do BM, tal como, a desenvolver a ideia de capital humano usando a política educacional como meio essencial.

Conforme Melo (2004), com forte impulso do FMI e BM sobre os países periféricos, as contrarreformas educacionais se deram no sentido de redução de gasto público e a restrição da criação científica e tecnológica. O fomento do capital humano surge como solução para a redução da pobreza, onde cada pobre tem a responsabilidade de se qualificar ou requalificar para acessar empregos mais bem remunerados e se tornar mais produtivo “além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país” (p. 164).

maior motivo do abandono escolar. É impensável a educação como um meio de ampliar as oportunidades no mercado de trabalho quando esse direito é retirado já na infância de uma parcela específica de jovens. Se a organização capitalista dita sobre a expropriação de mais-valia do trabalhador, salários menores do que deveria e a manutenção de um exército de reserva de trabalhadores desempregados, e a política educacional é dirigida pelo Estado para moldar a classe trabalhadora para os interesses do capital, seria impensável interpretar a Teoria do Capital Humano como alternativa para a política educacional. Ver mais em Costa, Almeida e Simão (2014), Frigotto (1999) e Schultz (1971; 1973).

Nos causa muita estranheza, pensar que quem determina as decisões e ações, no caso das políticas educacionais em nível mundial é um banco. O BM “define todas as suas ações pelo objetivo de captar recursos, para emprestar recursos, de forma a garantir o pagamento destes empréstimos com um acréscimo financeiro ao recurso inicial, com um lucro financeiro” (Melo, 2004, p. 166). Desde a década de 1960 o banco implementa suas atividades na educação, atividades que percorrem a formação profissional e técnica, novas técnicas educativas como as instruções programadas e televisão educativa, até chegarem em projetos que impactem o desenvolvimento e crescimento econômico a longo prazo para os países (Idem, 2004).

Lembram do conceito de “globalização”? Pois bem, no âmbito de superar a pobreza dos países periféricos, as contrarreformas são justificadas com ações do governo e projetos dirigidos à educação.

Os países são mostrados como protagonistas tanto de suas crises recessivas quanto da decisão em crescer e aliviar a pobreza. O BM e suas ações em cooperação com outros organismos representantes da 'comunidade internacional, só se responsabilizam para dar um respaldo, uma AJUDA para o crescimento. A decisão dos rumos deste crescimento seria de responsabilidade total dos países (Melo, 2004, p. 174).

A UNESCO, *pari passu*, direciona suas ações nas décadas de 80 e 90 para as reformas educacionais no sentido da

mundialização do capital, pelas diretrizes da própria Organização das Nações Unidas (ONU), da qual faz parte, mas também acompanharam as novas dimensões do projeto neoliberal conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) na defesa dos interesses capitalistas mundiais. No entanto, afirmamos que a UNESCO participa como condutora político-ideológica principal das reformas educacionais na América Latina; não como autônoma ou dominante na implantação de suas diretrizes - visto que a partir dos anos 80 suas ações começam a se confundir com as ações do BM, tanto na condução das reformas, quanto na dependência de financiamento - mas como órgão que opera, que projeta, implementa e dirige estas reformas (Melo, 2004, p. 176).

A UNESCO cumpre seu papel como sujeito político atrelado a outros atores como o BM e FMI, ao articular em nível internacional os representantes nacionais da educação, na criação de acordos e programas ou ações ligadas às reformas estruturais político-econômicas do capital.

Curiosamente, após os anos 90, o BM tem como foco as políticas educacionais dos países periféricos com intuito de tecnologizar a sociedade para diminuir as desigualdades. Nesse montante, o projeto neoliberal, arraigado no discurso meritocrático, tem “a reforma educativa como elemento básico de diminuição de desigualdades sociais,

pela oportunidade de ingresso individual no mercado de trabalho, o que contribuiria para o desenvolvimento e crescimento econômico dos países, baseada no incremento de capital humano” (Melo, 2004, p. 186). Com isso, as ações do BM são totalmente descoladas da realidade vivenciada pela divisão social, racial e sexual do trabalho e nitidamente aproximada dos interesses do capital, visto que o homem individualizado é o único responsável por seu sucesso ou insucesso, desconsiderando sua situação socioeconômica – devo afirmar, a partir da constituição da formação social brasileira – e colocando sobre o indivíduo a responsabilidade da desigualdade social.

Concomitantemente, conforme Salvador (2010), o processo de internacionalização das finanças vem ao encontro às crises das dívidas, primeiramente nacionais e depois crises sistêmicas, objetivando o aumento das receitas para pagamento de juros e amortizações – a exemplo do plano Brady. Ao que resulta para os países periféricos a doutrina nomeada de “Consenso de Washington” que “por intermédio do FMI, tratava-se de persuadir os governos dos países em desenvolvimento e dos países desorientados pelo desabamento do comunismo a se engajarem rapidamente na liberalização financeira para um ajuste estrutural rumo à economia de mercado” (Aglietta, 2004, p.12).

Porém, a liberalização financeira, como diz Salvador (2010), tem sido marcada por sucessivas crises.

Desde que ela se impôs, tem sido difícil passar mais de três anos seguidos sem um incidente de envergadura. Quase todos poderiam figurar nos livros de história econômica: 1987, quebra dos mercados de ações; 1990, quebra dos "junk bonds" ("títulos podres") e crise das "savings and loans" (instituições financeiras de poupança e empréstimos) norte-americanas; 1994, crise de debêntures norte-americanas; 1997, primeira fase da crise financeira internacional (Tailândia, Coreia, Hong Kong); 1998, segunda fase (Rússia, Brasil); 2001-2003, estouro da bolha da Internet (Lordon, 2007, apud idem, p. 103)

Nessa sequência, para Chesnais (2005) a fragilidade sistêmica das crises

está no volume elevado de créditos sobre a produção futura que os detentores de ativos financeiros consideram pretender, assim como na busca de resultados das aplicações financeiras dos administradores de fundos de pensão. Em contexto de baixo crescimento econômico comparativamente aos capitais que buscam se valorizar nos mercados financeiros, as crises financeiras decorrentes da especulação e da instabilidade sistêmica são inevitáveis. (...) os investimentos financeiros podem inicialmente ter alguma base racional calcados, por exemplo, na produção ou na inovação tecnológica. Contudo, os especuladores se aventuram coletivamente nas "tentativas para valorizar a diferença entre as possibilidades da economia e as expectativas dos mercados, que surgem da fantasmagoria própria ao dinheiro, que se acredita dotado da capacidade de gerar lucro por si só". Com o predomínio da desintermediação

financeira e da concorrência dos investidores institucionais, os bancos e as sociedades seguradoras desenvolveram comportamento de alto risco em operações com derivativos que são originárias exclusivamente da especulação (apud Salvador, 2010, p. 102).

Nesse mesmo sentido, para Ruas e Barreiras (2024), a financeirização não deve ser compreendida apenas pela movimentação de capital e seus impactos, pois ao se atentar aos efeitos do “parasitismo financeiro” temos que nos deter a crítica duma das principais características do modelo capitalista “derivada da análise da forma-valor, qual seja, sua não transparência” (p. 1285). Para a autora e o autor, no modo de produção capitalista o que é social não é revelado em sua forma concreta, pelo contrário, aparecem somente as relações entre as coisas, de modo que se inverte a importância das relações e o que se torna mais viável ou o que se coloca como mais importante, por exemplo, é a economia ao invés da vida. Altera-se os significados sociais. Por isso, é necessário analisar o “capitalismo especulativo” também pelo seu “aspecto predatório” que impulsiona as desigualdades em determinados territórios, assim como, o analisar como o “maestro estrutural” das relações de poder capitalistas, superando a ideia do capital como se fosse algo místico.

A “superfície da sociedade” na qual opera o “mundo encantado, distorcido e de ponta cabeça” das autonomizações e ossificações dos componentes do valor não pode ser reduzida à mera ilusão. Trata-se, pelo contrário, da realidade efetiva subjacente à socialização capitalista, ainda que se apresente como um pressuposto definitivo (2024, p. 1289).

Segundo Behring (2021), o valor em sua natureza de produto do trabalho humano disfarçada sob o dinheiro é uma espécie de enigma social a ser decifrado, ao lado da aparência de que se trata da relação entre coisas e não de uma relação social.

Para Milios, Sotiropoulos e Lapatsioras, “a mercantilização da relação do capital está associada ao fetichismo” (2013, p. 53), a partir disso, “os ativos financeiros são formas reificadas através das quais o capital aparece na realidade efetiva” (Ruas e Barreiras, 2024, p. 1288), por esses motivos, o que constitui no cotidiano como capital, são as finanças. Ou seja, é como se a financeirização traduzisse as relações sociais.

Nessa abstração toda entram em cena os derivativos³⁹ que servem para usurpar a economia, uma vez que “o risco abstrato é a dimensão mediadora de qualquer risco

³⁹ Derivativos são operações financeiras cujo valor de negociação deriva (daí o nome derivativos) de outros ativos, denominados ativos-objeto, com a finalidade de assumir, limitar ou transferir riscos. Abrangem um amplo leque de operações: a termos, futuros, opções e *swaps*, tanto de *commodities* quanto de ativos financeiros, como taxas de juros, cotações futuras de índices etc. a utilização ampliada dos derivativos no mundo todo tem gerado uma preocupação crescente por parte dos bancos centrais,

concreto permitindo assim que todos os diferentes riscos concretos se tornem sociais”, sendo assim, são os derivativos “que permitem que os riscos sejam mensurados em dinheiro de um modo autônomo. Assim, tendo adquirido uma expressão monetária, os riscos também passam a “ter valor”. Com isso, “as próprias pessoas passam a ser objetos de valoração, na medida em que se apresentam como “partes” do referido contrato financeiro” (Ruas e Barreiras, 2024, p. 1291).

A financeirização, compreendida enquanto "tecnologia de poder" para fins de controle social, pressupõe a produção em massa - e sua reprodução, constituindo, por assim dizer, uma acumulação - de diferenças sociais que possibilitem a perpetuação do conflito capital/trabalho. Aqui entram em cena gênero, raça e classe enquanto abstrações reais que, imbricadas, emanam do próprio processo histórico de formação da sociabilidade capitalista, responsáveis por garantir a eficácia e perpetuidade das relações sociais do modo de produção capitalista (Idem, p. 1291).

Portanto, ao retornarmos no tempo e analisarmos o capitalismo e a sua relação com a expansão colonial e a escravidão atlântica, para Ruas e Barreiras, é necessário enxergar o desenvolvimento do capitalismo no ponto em que o negro escravizado se torna financeirizado, bem como, “o papel estrutural que a financeirização possui no sistema capitalista” tendo a raça como componente primordial na relação de expropriação e exploração.

Isto porque o capitalismo financeiro historicamente desenvolveu suas tecnologias e inovações por meio de arenas de experimentação que não só pressupunham o controle privatizado sobre corpos racializados e suas formas de produção da vida (life-making), mas que encontravam nestes as possibilidades de expansão dos limites da reprodução do valor financeiro. É justamente o status subalterno viabilizado pelos mecanismos de racialização - do acesso diferenciado aos meios de produção (de mercadorias, da subsistência e da força de trabalho) à exclusão da participação política e dos espaços de decisão - que torna esses sujeitos disponíveis para a experimentação financeira e reconstitui, através dela, continuamente, a linha de cor global (Ruas e Barreiras, 2024, p. 1294).

Pode-se considerar também o processo analisado no primeiro capítulo, onde os países capitalistas, principalmente Inglaterra, ganhavam em cima dos lucros gerados pelos empréstimos aos senhores de escravos no escravismo tardio, e gerou a falência de muitos e a dívida nacional naquele período.

Ruas e Barreiras apontam que a financeirização racializada ocorre pela valorização de corpos negros pelo capital produtivo, pelo valor atribuído à mera existência do corpo negro vivo, morto ou em risco, através de especuladores, seguradoras

autoridades monetárias e de supervisão bancária e técnicos, dada a dificuldade de avaliação de sua dimensão e suas consequências em termos de riscos, já que as atividades financeiras se tornam cada vez mais globalizadas (Sandroni, 2010, p 237).

e credores brancos, tanto que “em dado momento do regime escravista, a predominância da lógica financeira foi tamanha que alguns corpos escravizados passaram a valer mais mortos do que vivos” (2024, p. 1297).

a partir do século XVIII, o mercado de escravos no Novo Mundo – agora novamente impulsionado pela revolução industrial que ele mesmo ajudou a forjar – reorientou radicalmente o comércio marítimo inglês e produziu a necessidade de estruturas transnacionais de capital mais amplas baseadas em finanças, como crédito, seguro, ações e títulos. A nova ascensão do comércio massivo de escravos – e do seu valor em si foi um dos principais motivadores que levaram à formação de uma indústria de seguros robusta no mundo capitalista: o seguro marítimo permitia que os comerciantes de escravos usassem violência ilimitada contra os corpos africanos escravizados como uma ferramenta para se proteger contra interrupções potencialmente desastrosas no lucro de uma viagem e incitou maneira de pensar sobre raça e valor que não dependia de extrair trabalho diretamente de um corpo trabalhador, embora, claro, ainda dependesse de sua existência e disponibilidade (Idem, 2024, p. 1299).

Nota-se que o escravismo se relaciona com o capital ao passo que o negro escravizado representa primariamente a garantia na economia baseada em crédito, uma vez que o corpo negro escravizado possuía maior liquidez que qualquer outra forma de riqueza onde a escravidão predominava. Conforme Bride

Embora essa monetização do corpo escravo ainda esteja conectada com sua capacidade de produzir bens materiais, ela indica um passo para longe da equivalência direta entre valor escravo e produção de mercadorias para uma forma mais abstrata de capitalismo. Este passo vê o corpo negro se tornar valioso em sua mera existência; a implicação é que o escravo é valioso porque tem a capacidade de realizar trabalho, mas quando o corpo escravo é usado no lugar de dinheiro, esse trabalho ainda não ocorreu. A avaliação do corpo escravo é então baseada em algo que ainda não aconteceu e pode não acontecer no futuro e, portanto, é totalmente intangível no momento da avaliação. A transição do valor baseado na materialidade para o valor baseado na possibilidade também é a transição do capitalismo econômico para o capitalismo financeiro. Como tal, o corpo escravo se torna sujeito à colateralização; os proprietários de escravos, tirando vantagem do valor inerente percebido do corpo escravo como um corpo, solicitaram crédito usando o corpo escravo como seu ativo de subscrição. Em outras palavras, os empréstimos eram concedidos no entendimento de que, se o devedor não pagasse o empréstimo, o credor ganharia a propriedade do escravo como recompensa. Na prática, esse processo permitiu que o dono de escravos extraísse o valor de capital do corpo do escravo sem realmente ter que colocar o escravo para trabalhar. [...] o corpo negro não é mais valorizado apenas por seu desempenho laboral, da mesma forma que corpos de outras identidades raciais foram no passado. Em vez disso, o dono de escravos branco é capaz de derivar valor do corpo negro pelo mero fator de ser um corpo negro, de maneiras que não seriam possíveis com qualquer outra identidade racial (2020, p. 101).

Portanto, a financeirização pensada a partir da formação social brasileira, por exemplo, nos permite entendê-la como forma de controle, bem como, compreender o desenvolvimento e aprofundamento do modo de produção capitalista. No caso do Brasil,

o escravismo foi o pressuposto sem o qual as tecnologias e inovações financeiras jamais teriam se consolidado.

Assim, como, nota-se como característica comum de toda crise financeira nos últimos anos a utilização do fundo público para socorrer as instituições financeiras, à custa dos impostos pagos pela classe trabalhadora.

Com a financeirização da riqueza, os mercados financeiros disputam mais recursos do fundo público pressionado por destinação cada vez mais elevada de recursos para a esfera financeira, que passa pela remuneração dos títulos públicos emitidos pelas autoridades monetárias e negociados no mercado financeiro, os quais se constituem importante fonte de rendimentos para os investidores institucionais, além da transferência de recursos do orçamento público para o pagamento de juros da dívida pública que é combustível alimentador dos rendimentos dos rentistas (Salvador, 2010, p. 116).

A financeirização da educação brasileira principalmente no ensino superior, a partir do movimento de mercantilização da educação, tem seu marco temporal na abertura do capital em bolsa de valores em 2007, tendo como objetivo a “venda” da “mercadoria educação”, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e como característica e consequência a adoção de modelos pedagógicos padronizados e engessados (Carvalho et al., 2024).

. A adoção de políticas públicas, a partir dos anos 2000, voltadas para o maior acesso à educação superior, que resultaram em aumento do número de contratos de Financiamento Estudantil (Fies) e de bolsas relativas ao Programa Universidade para Todos (ProUni), serviram para o avanço de conglomerados empresariais privados no setor educacional. Conforma-se uma estratégia e decisão de gastos públicos por parte do governo, com a apropriação de pautas sociais, como o direito de acesso ao ensino superior. “A ausência de regulamentação e sanções por parte do MEC intensificou ainda mais a formação desses negócios educacionais” (Carvalho et al., 2024, p. 3) no ensino superior.

A dissertação *Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019*, da Hellen Balbinotti Costa (2020) aponta que após 2015 houve a presença e avanço de grupos empresariais controlados por fundos de investimentos, na educação básica. A pesquisa mostra que os Sistemas Privados de Ensino (SPE) atuam na educação básica pública brasileira, dentre outros modos, através da venda de serviços para as prefeituras municipais, com pagamento via verba pública, beneficiando-se do fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE) – sobre o qual as prefeituras tem total autonomia – e participando dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD),

nesse último, quando efetivado, duplica-se os gastos com a compra do mesmo produto⁴⁰, seja livros didáticos ou apostilas.

Para Costa “a entrada de empresas do setor educacional na bolsa de valores e o impulso às aquisições e fusões caracterizam a financeirização no campo, quando esta se torna uma mercadoria altamente rentável, com parte de uma expansão empresarial” (p. 44, 2020). Segundo a autora, em 2017 a Kroton entra no “setor de negócios” da educação básica e no ano de 2018 compra a Somos Educação – considerada uma megaempresa no segmento da educação básica – alcançando o lugar de empresa com mais matrículas no mundo e responsável por uma parcela significativa de formações de professores no país, principalmente na modalidade de ensino à distância.

Segundo o artigo *Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação* os SPEs são responsáveis por fornecer uma gama de produtos e serviços, que já são tradicionalmente prestados pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas, entre eles, formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes, produção e distribuição de materiais didáticos e processos de avaliação externa e interna (Adrião et al., 2016). Os autores realizaram entrevistas em diversos municípios do Brasil para apreender como se deu a decisão de contratação do SPE para a educação municipal, com a hipótese de que “os fundos públicos de MDE, quando canalizados para grupos privados, representam uma estratégia de privatização de educação básica, que cria diferentes obstáculos à realização do direito humano à educação” (2016, p. 115).

Conforme a pesquisa, no ano da publicação, foram selecionadas cinco grandes empresas privadas com maior presença no mercado educacional: Grupo Objetivo⁴¹;

⁴⁰ As secretarias municipais de educação podem optar por receber gratuitamente os livros do PNLD.

⁴¹ Grupo Objetivo: destinado exclusivamente ao atendimento de rede pública de ensino através do Sistema Objetivo Municipal de Ensino (Some). A distribuição dos materiais é realizada pela editora Sol Soft (Adrião et al. 2016).

Grupo Positivo⁴²; Pearson⁴³; Grupo Santillana⁴⁴; Abril Educação⁴⁵; as três últimas haviam protagonizado grandes negociações em bolsas de valores, envolvendo “a venda dos sistemas privados de ensino para redes públicas” e considerando que “nesse mercado as matrículas públicas são tomadas como “ativos” das empresas” (Adrião et al., 2016, p. 117).

A pesquisa foi realizada em sete municípios com índices de desenvolvimento humano municipal diversos – cinco municípios com IDHM alto ou muito alto e dois com baixo IDHM – onde percebeu-se que a decisão da contratação do SPE é estritamente política, pois independe da estrutura administrativa educacional do município, sendo que, haveria municípios com condições para implantar suas próprias políticas educacionais. Nesse sentido, os principais produtos e serviços contratados eram: apostilas para alunos e docentes, atividades de formação para docentes, material específico para estudantes com deficiência⁴⁶, oferta de videoconferência e conferência presencial, assistência pedagógica, material com CD, materiais escolares, avaliações e simulados, materiais de recuperação para estudantes, acesso ao site da empresa para orientações e simulados, palestras para os pais, dentre outros (Adrião et al., 2016).

No estado de São Paulo, o governo, na data de referência dessa pesquisa, através de Parceria Público-Privada (PPP), construirá 33 escolas em 29 municípios, o projeto inclui um contrato firmado em 2024 com a concessionária Companhia Paulista de Infraestrutura Social S.A. que ficará responsável pela parte “não pedagógica”, que inclui administrar contratos de limpeza, merenda, energia, água, jardinagem e segurança, que serão pagos mensalmente pelo poder público (Lucca, 2025). A ideia da gestão do

⁴² Grupo Positivo: destinado exclusivamente ao atendimento de rede pública de ensino através do Sistema de Ensino Aprende Brasil (Sabe), para a rede pública, e Sistema Positivo de Ensino, para as escolas privadas (Ibid.).

⁴³ Pearson: destinado exclusivamente ao atendimento de rede pública de ensino através do sistema de ensino para a área pública oferecido via Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (Name) que conta com três produtos para escolas públicas, além do sistema Colégio Oswaldo Cruz (COC), para a rede privada (Ibid.).

⁴⁴ Grupo Santillana: destinado exclusivamente ao atendimento de redes públicas de ensino através do Sistema Uno Público de Ensino, oferecido para as escolas privadas, além de outros produtos (Ibid.).

⁴⁵ Abril Educação, no momento da pesquisa denominada como Somos Educação, não mantinha um setor ou sistema específico para as redes públicas, mas comercializava para escolas públicas e privadas.

⁴⁶ No artigo está denominado “alunos com necessidades especiais”.

governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) é trazer a lógica privada para as mais de 5500 escolas do estado, inclusive as municipais (Bethônico, 2025).

As exposições anteriores explicitam a precariedade das administrações públicas locais em detrimento dos mecanismos de construção participativa e democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação.

É brutal a maneira pela qual o setor e a lógica privada têm se apropriado da política de educação, pela mercantilização direta do ensino - construção de escolas, aquisição de materiais pedagógicos, influência e direção do sistema de ensino – colocando, ainda mais, as políticas educacionais a serviço da lógica do capital, ou por meio das empresas privadas, que além de se apropriar do fundo público, imprimem seu ideário político e ideológico totalmente desconexo da real necessidade da população usuária.

Portanto, a crescente aplicação de recursos públicos na compra de SPEs associada aos altos lucros envolvidos em tais negociações e à perda de um recurso oferecido gratuitamente pelo governo federal reduz de maneira substancial a capacidade dos municípios de disponibilizar novas vagas no sistema público, por conta da redução dos recursos públicos disponíveis para a criação de oportunidades, sobretudo nas etapas não obrigatórias e naquelas em que é baixa a cobertura. Isso ocorre com prejuízo para as populações mais pobres, crianças com idade de frequência à creche, jovens e adultos com baixa escolaridade e estudantes com deficiência ou com necessidades educativas especiais, ou seja, públicos normalmente excluídos da creche ou da escola, sob o argumento de ausência de recursos para a generalização do atendimento para além das etapas ou modalidades obrigatórias (Adrião et al., 2016, p. 126).

Mesmo que os valores das despesas com SPE sejam uma porcentagem minoritária⁴⁷ em relação aos gastos com pessoal docente e não docente, esses valores poderiam ser gastos em infraestrutura e programas de fortalecimento da própria rede pública de educação.

Partir do pressuposto de que o capitalismo tem sua centralidade na mercadoria e compreender que a Educação como direito fundamental social, vem sendo aos poucos tomada por empresas privadas, significa que são esses grupos empresariais educacionais – com objetivo substancial em lucrar – que vão influenciar os rumos da política educacional pública.

⁴⁷ Segundo a pesquisa, são em média 3,66% do gasto total da função educação dos municípios, equivalente a cerca de R\$ 1.420.700,00 (Adrião et al., p. 123, 2016).

As escolhas dos gestores municipais são escolhas políticas, ao deixar de investir na ampliação de capacidade pública de autogestão para repassar recursos para a formação de lucros dessas empresas. O repasse dos recursos públicos para a iniciativa privada por meio da compra de SPEs incentiva a privatização da educação, enfraquece a possibilidade de implementação direta no que há real necessidade e diminui a infraestrutura de uma educação de qualidade pública, já que as aquisições são contratadas externamente.

Mesmo que os gastos sejam revertidos em serviços, assessorias e materiais pedagógicos, os gastos nas empresas privadas educacionais tem como intuito principal angariar recursos públicos para resultar em lucros, descolando totalmente do objetivo da política educacional de reduzir desigualdades sociais e educacionais.

4. A GESTÃO DO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE OSASCO

Nesse momento nos detemos em analisar o município de Osasco, cidade da zona oeste de São Paulo, ostenta o 7º maior PIB do Brasil. O que tem de rica, tem de desigual. Vamos nos deter especificamente nos orçamentos realizados e destinados à educação municipal, para comprovar que a Secretaria Municipal de Educação não tem perspectiva nenhuma e não destina nenhum valor ao combate ao racismo na educação. Vale salientar que os dados orçamentários do ano de 2021 são impactados pelo regimento fiscal e financeiro para enfrentamento de calamidade pública nacional decorrente da pandemia da Covid-19.

4.1 Caracterização histórica e social do município de Osasco

Conforme a pesquisa de Celso Roberto de Brito (2009), no século XVI a região de Osasco era habitada por povos indígenas do grupo linguístico tupi-guarany e sofreu as investidas jesuíticas no intuito de colonizar a população originária. No século XVII o sítio de Quitauína foi um dos primeiros espaços a serem povoados, além disso, outras regiões tinham aldeamentos além de Osasco, como Pinheiros, Carapicuíba e Barueri. Esses redutos atraíam as expedições de aprisionamento da população indígena que posteriormente era usada como força de trabalho escrava e permaneceu até a retomada do controle do mercado escravo pelos portugueses.

A região hoje conhecida como Osasco, era constituída por grandes espaços de terras, de propriedades de alguns senhores de terra e de escravos, porém não era apropriada para agricultura, portanto significava somente *status* de poder. Somente no século XIX, com o povoamento, intensificado pela forte imigração, que se iniciou a urbanização e instalação das primeiras indústrias em Osasco (Brito, 2009).

A figura de Antônio Giuseppe di Pietro Agu (Antônio Agu) tem sua relevância para a cidade, pois é ele que a partir de 1888, com a compra de um sítio com mais de 7 milhões de metros quadrados, expande uma olaria, junto ao seu sócio Barão Sensaud de Lavoud e inaugura a Companhia Cerâmica Industrial de Osasco, que hoje é conhecida como Hervy Louças Sanitárias. Não somente isso, mas Antônio Agu dá início a industrialização de Osasco, com vendas de terras para fins industriais, de comércio ou construção de residências de operários (Brito, 2009).

Osasco faz parte da Região Metropolitana de São Paulo, localizada na Zona Oeste, é uma das cidades que constituem o processo de descentralização de atividades industriais da capital, ou seja, o alojamento da classe trabalhadora pobre nos municípios vizinhos à capital, portanto, é uma região totalmente ligada à dinâmica econômica do município de São Paulo (Guerra, Cazzuni e Coelho, 2007).

A emancipação de Osasco, até então subdistrito da cidade de São Paulo, ocorreu através do protagonismo da Sociedade Amigos do Distrito de Osasco (SADO) e do Movimento dos Autonomistas no ano de 1962. Nessa mesma esteira de luta, os movimentos estudantis eram distintos de outros movimentos por sua composição não ser de universitários e sim de filhos de operários e operários estudantes, que se reuniam para discutir sobre o seu cotidiano até se transformar no centro de luta dos estudantes de Osasco, a partir dos anos 50 do século passado, tanto que com o golpe militar, a União dos Estudantes de Osasco (UEO) foi perseguida durante o período de ditadura. Do movimento operário em Osasco, destaca-se o Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco que iniciou em 1963, quando a região já era reconhecida como um grande polo industrial, e liderado inicialmente por Conrado Del Papa que também foi perseguido e preso na ditadura militar e a greve de 1968. Tanto os movimentos estudantis, quanto os movimentos operários foram desmobilizados sob forte perseguição na ditadura militar (Brito, 2009).

Atualmente, a cidade contém um território de 64 km² e suas atividades econômicas deixam de ser principalmente industriais e passam a ter um forte desenvolvimento na área de serviços, além disso, é sede de grandes empresas nacionais e internacionais, como Mercado Livre, Bradesco, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) e IFood. Osasco possui o 7º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, com aproximadamente R\$ 86,1 bilhões e o segundo maior do estado de São Paulo, ficando atrás apenas da capital, segundo o último censo de 2022 do IBGE.

De acordo com o IBGE (2022), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) classificado como alto com o indicador de 0,779 e do total de 728.566 habitantes, a quantidade de pessoas brancas é 377.631 (51,83%), negras (pretas e pardas) são 344.556 (47,29%), amarelas 5.840 (0,80%) e indígenas 539 (0,07%), com população estimada para o ano de 2024 de 756.952 pessoas. A população com faixa etária entre 0 e 19 anos corresponde a 23,31% da população total.

O prefeito no período de análise dessa pesquisa era o Rogério Lins Wanderley, mais conhecido como Rogério Lins, filiado ao Podemos. Foi prefeito de Osasco por dois mandatos, cargo para o qual foi eleito por dois mandatos, em 2016 e 2020. Em dezembro de 2024 foi nomeado como Secretário Municipal de Esporte e Lazer de São Paulo pelo prefeito Ricardo Nunes (MDB). Rogério Lins é um grande apoiador do atual governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas.

Conforme o IBGE (2022), no município, “em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96%, na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 600 de 645, já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 4570 de 5570. Não por acaso, a má colocação no *ranking* estadual e nacional, fez com que um dos eixos dos objetivos estratégicos e programas de governo do Plano Plurianual (PPA) 2022-2025 da cidade é “Educar para Transformar” que visa “ampliar a oferta de vagas, com gestão territorializada da demanda, e zerar a fila de espera por creche”, mas se detém somente à construção de novas instituições escolares e não se atenta a qualidade do ensino em si, muito menos com a sobrecarga do corpo docente, por exemplo.

Conforme a Tabela 2, o número da população de faixa etária entre 0 e 9 anos de idade, correspondente aos anos escolares do ensino infantil e ensino fundamental I, constitui 48,70% do total de crianças e adolescentes da cidade. Avalia-se ser o maior número considerando que crianças de 10 anos frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio contempla adolescentes até os 17 anos.

Tabela 2 – População de Osasco na faixa etária entre 0 e 19 anos

Faixa etária	População		(%)
	Masculina	Feminina	
0 a 4 anos	21131	20168	22,39
5 a 9 anos	24587	23925	26,31
10 a 14 anos	23458	22484	24,91
15 a 19 anos	24494	24168	26,39
Total	93640	90745	

Fonte: Elaboração própria com base no Censo IBGE 2022

Segundo a *Análise da situação de crianças e adolescentes do município de Osasco* (SAS, 2021), as regiões de Santa Maria, Conceição, Bandeiras, Padroeira, São Pedro, Setor Militar, Piratininga, Castelo Branco Aliança, Munhoz Junior, Industrial Mazzei, Industrial Anhanguera, Portal D’Oeste, Bonança, Três Montanhas e Paiva Ramos contém uma proporção de 30 a 49,99% de crianças e adolescentes com relação a população total.

Conforme dados coletados na própria Secretara Municipal de Educação de Osasco, são 40 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) com 12.125 matriculados, 7 Centros Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEMEIEF) com 7.782 matriculados, 23 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) com 20.861 matriculados, 22 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 4 EMEF – Período Integral que somam 16.642 matriculados, 9 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) com 1.983 matriculados, 38 Creches com 5.952 matriculados, 26 Escolas Parceiras Creche e 8 Mundo da Criança Creche que somam 5.271 matriculados.

Conforme a pesquisa, através de dados obtidos da Secretara Municipal de Educação de Osasco, dentre os alunos matriculados, a maioria das crianças foram declaradas como brancas (48,91%), enquanto os números de negras estão bem próximos (45,50%) (SAS, 2021). O que causa estranhamento é que nunca foi realizado um censo do quesito raça/cor na rede municipal de ensino, provavelmente os dados coletados são do Sistema de Gestão Educacional que contém alguns equívocos, como ilustra o caso de muitas crianças pardas, serem declaradas como brancas (nesses casos são os responsáveis que declaram a raça/cor de suas crianças).

Considera-se que a diversidade das famílias, a faixa etária dos responsáveis, a não aproximação com a temática – étnico-racial – influenciam diretamente na escolha da raça/cor das crianças, podendo limitar a consciência individual sobre a temática racial ao ponto de não se identificarem com as alternativas oferecidas - branca, preta, parda, amarela, indígena – e até mesmo, como mencionado no primeiro capítulo, o fato pode estar associado ao grau de preconceito étnico-racial associado histórica e culturalmente a essas categorias, incidindo na dificuldade de se reconhecer dentro de determinado grupo.

De todo modo, a análise ampliou sua pesquisa para obter onde há a predominância de brancos e negros no total de alunos de cada distrito. A pesquisa mostra que a incidência de escolas com predomínio de crianças negras está localizada em Santa Maria, Conceição, Novo Osasco, Adalgisa, Veloso, Bandeiras, Padroeira, Piratininga, Munhoz Junior, Jardim Elvira, Helena Maria, Baronesa, Industrial Mazzei, Vila Menck, Platina, Portal D'Oeste, Bonança, Industrial Anhanguera e Paiva Ramos (SAS, 2021).

Antes de continuarmos nesse ponto, voltemos aos anos 2000. A partir do diagnóstico presente no *Atlas da Exclusão Social de Osasco* elaborado em 2007,

observou-se que as áreas que possuem grande parte da população com rendimentos abaixo da linha da pobreza, ou seja, indivíduos que recebem até meio salário-mínimo⁴⁸ *per capita*, são: Bonança, Industrial Anhanguera, Platina, Três Montanhas, Paiva Ramos, Santa Fé, Padroeira, Jardim Conceição, Munhoz Junior, Setor Militar, Vila Militar, Bonfim, Piratininga, Veloso, Castelo Branco, Iape, Baronesa, Portal D'Oeste. No que diz respeito ao indicador de analfabetismo, observa-se que grande número de pessoas que não sabem ler ou escrever estão na região de Munhoz Junior, Bonança, Industrial Anhanguera, Platina, Três Montanhas, Paiva Ramos, Santa Fé e Jardim Conceição.

Cruzando os dados da *Análise da situação de crianças e adolescentes do município de Osasco* (SAS, 2021), dos distritos com predominância de crianças negras matriculadas em escolas com os 20 distritos que tem maior índice de vulnerabilidade, observa-se que 13 são os que tem maior número de crianças negras matriculadas, sendo eles: Vila Menck, Santa Maria, Novo Osasco, Helena Maria, Bandeiras, Jardim Elvira, Baronesa, Piratininga, Padroeira, Conceição, Portal D'Oeste, Munhoz Junior e Veloso.

Nota-se que os setes últimos distritos aparecem desde, no mínimo, 2007, no ranking de regiões com demandas sociais, seja em situação de pobreza ou analfabetismo. Soma-se quase 20 anos que essas regiões arrastam problemas sociais históricos para os quais o poder público precisaria estar atento e direcionar seus esforços.

4.2 Financiamento da educação básica: racismo em forma de apatia

O financiamento da educação básica de Osasco abrange uma gama de fontes de recursos que obedecem às normas da CF 1988 e a LDB que estabelece a forma e os critérios, segundo os quais, tais recursos são distribuídos.

Nos termos do artigo 68 da LDB, as fontes dos recursos públicos para a educação são: I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II - receita de transferências constitucionais e outras transferências; III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV - receita de incentivos fiscais; V - outros recursos previstos em lei.

A vinculação de recursos para a educação no texto constitucional considera a previsão de um investimento mínimo da receita de imposto na educação. Está organizada no artigo 212 da CF 88 e de maneira mais detalhada no artigo 69 da LDB, de forma que

⁴⁸ Salário-mínimo em 2007: R\$ 380,00.

“a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público”. No caso de Osasco, a Lei Orgânica Municipal, no artigo 189, declara que “o Município aplicará, anualmente, nunca menos do que vinte e cinco por cento (25%), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A principal fonte de recursos da educação no Brasil é proveniente da receita de impostos, consideradas as transferências entre esferas da administração pública. O imposto constitui o tributo e o tributo, segundo o Sistema Tributário Nacional, Lei nº 5.172 de 25 de outubro de 1966, em seu artigo 3º, “é toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída em lei e cobrada mediante atividade administrativa plenamente vinculada”. Logo, os impostos, taxas e contribuições de melhoria constituem os tributos.

Os tributos são compulsórios, não provém de multas por atos ilícitos e são vinculadas a uma atividade específica. Os impostos, estão vinculados a um fato gerador específico, conforme artigo 16, com isso, os impostos financiam a atividade geral do Estado, não estando seu uso pré-determinado. As taxas vinculam-se à contraprestação de serviços específicos, ou seja, é um valor cobrado por um serviço prestado, conforme os artigos 77, 78, 79 e 80 da mesma lei, por exemplo, taxas de coleta de lixo. A contribuição de melhoria, presente no artigo 81 “é instituída para fazer face ao custo de obras públicas de que decorra valorização imobiliária, tendo como limite total a despesa realizada e como limite individual o acréscimo de valor que da obra resultar para cada imóvel beneficiado”, deste modo, a contribuição de melhoria é paga exclusivamente por proprietário de imóveis, quando ocorre, por exemplo quando asfalta a rua onde a propriedade se localiza.

A Tabela 3⁴⁹ demonstra os impostos arrecadados e suas respectivas distribuições pela União e Estado de São Paulo ao Município de Osasco conforme reza a lei

⁴⁹ Os valores das tabelas de número 3 a 8 e tabela 10, não foram deflacionados. Julgamos suficiente manter os valores nominais da previsão orçamentária uma vez que não fizemos comparações entre os

supracitada, assim como, a própria arrecadação do município. As transferências são realizadas com finalidade de uniformizar a capacidade de arrecadação e a responsabilidade na prestação de serviços. Em Osasco, os impostos municipais que financiam a Manutenção e Desenvolvimento da Educação são principalmente o Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS) e o Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI), 25% da receita proveniente desses impostos é destinada à educação, conforme o artigo 156 da CF 88.

Tabela 3 – Receita de impostos e transferências de recursos para o município de Osasco

Ano	Receitas de impostos e transferências de impostos			Total
	Receitas Próprias	Receitas de Transferências de Impostos da União	Receitas de Transferências de Impostos do Estado	
2021	1.430.768.538,00	73.948.840,00	584.743.694,00	2.089.461.072,00
2022	2.016.872.000,00	92.501.000,00	743.800.000,00	2.853.173.000,00
2023	2.892.272.724,00	127.310.247,00	859.715.911,00	3.879.298.882,00
2024	2.639.748.000,00	137.352.000,00	774.564.000,00	3.551.664.000,00

Fonte: Elaboração própria com base no demonstrativo de aplicação obrigatória em MDE – Osasco. Prefeitura Municipal de Osasco/SP .

Outras transferências constitucionais pela CF 88 estão previstas no artigo 159, que institui, por exemplo, o Fundo de Participação de Municípios (FPM), que é uma transferência constitucional da União para os Estados e o Distrito Federal, composto de 22,5% da arrecadação do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

De acordo com o artigo 212 § 5º a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, como forma de contribuição social relacionada à efetivação do direito à educação.

Segundo o Decreto nº 6.003, de 19 de dezembro de 2006, é uma contribuição calculada com base na alíquota de 2,5%, incidente sobre o total da remuneração paga ou creditada, a qualquer título, aos segurados empregados, e será arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Previdenciária. Desse montante, é recolhido 1%

diferentes exercícios fiscais. Nesse caso as tabelas foram elaboradas para evidenciar as fontes de receitas na composição dos recursos.

pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para fins administrativos, remetendo o restante ao MEC.

Tabela 4 – Descrição do montante de recursos relacionados ao salário-educação para o Município de Osasco

Ano	Salário Educação, Convênios e Outros
2021	44.999.215,00
2022	68.500.000,00
2023	86.081.380,00
2024	84.732.000,00

Fonte: Elaboração própria com base no demonstrativo de aplicação obrigatória em MDE – Osasco, Prefeitura Municipal de Osasco/SP.

A tabela 4 demonstra o montante recebido pelo município de Osasco, sendo que, conforme o artigo 212 § 6º da CF 88, as cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino conforme apurado pelo censo educacional realizado pelo MEC pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O salário-educação é distribuído em quotas estaduais e municipais, correspondentes a 2/3 (dois terços) do montante de recursos, que serão creditadas mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental, assim como, não tem caráter remuneratório na relação de emprego e os recursos do salário-educação podem ser aplicados na educação especial, desde que vinculada ao ensino fundamental público, conforme Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003. e Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998.

O Fundeb, segundo Oliveira (2023), criado “para equacionar dois desafios históricos na educação brasileira, a desigualdade nos recursos disponíveis entre diferentes municípios e estados e a remuneração do magistério” (p. 9) é incorporado ao texto constitucional, por meio da EC 108 de 26 de agosto de 2020 que acrescenta o artigo 212-A à CF 88 e regulamentado pela Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020. O autor ilustra o fundo da seguinte forma:

Começamos com a ideia geral da política de fundos. No âmbito de cada estado cria-se um fundo contábil para o qual estado e municípios contribuem com um percentual de alguns impostos que são transferidos, da União para o estado e seus municípios e do estado para os municípios. Esses recursos são divididos entre o estado e os municípios proporcionalmente ao número de matrículas de

cada um. Todos contribuem para o fundo e quem atende mais recebe mais recursos e quem atende menos recebe menos. Os recursos são redistribuídos de forma a que o atendimento geral na rede estadual e nas redes municipais tenha menores diferenças de gasto *per capita*. O fundo é chamado de contábil porque ele não existe fisicamente, apenas se alteram os multiplicadores que distribuem os recursos transferidos (Oliveira, 2023, p. 9).

A União, os estados e os municípios têm um valor mínimo de aplicação ao Fundeb, estabelecido pelo artigo 212 da CF 88, a partir disso, o fundo é redistribuído de forma mais equânime conforme a necessidade de cada esfera administrativa considerando a quantidade de matrículas e o valor anual mínimo por aluno, o VAAT e o VAAF⁵⁰. A Tabela 5 exemplifica o quantitativo que o município aplica no fundo respeitando o mínimo constitucional em comparação com a complementação que recebe para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínima de qualidade do ensino, através do Custo Aluno Qualidade (CAQ), conforme o Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação.

Tabela 5 – Demonstração da diferença entre contribuição e receita do Fundeb em Osasco

Ano	Valor da Aplicação Mínima Obrigatória (Caput, art. 212 da CF)	Total da Receita Recebida do Fundeb
2021	522.365.268,00	365.062.537,00
2022	713.293.250,00	416.000.000,00
2023	969.824.720,50	503.068.689,00
2024	887.916.000,00	530.472.000,00

Fonte: Elaboração própria com base no demonstrativo de aplicação obrigatória em MDE – Osasco. Prefeitura Municipal de Osasco/SP.

O fundo acontece de forma proporcional ao município, concomitantemente à arrecadação. De todo modo, é estabelecido o percentual mínimo de 70% dos recursos do fundo, conforme artigo 26 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. A Tabela 6 elucida como se dá a distribuição do recurso para o pagamento dos profissionais da educação.

⁵⁰ O valor anual por aluno (VAAF) e o valor anual total por aluno (VAAT) são estabelecidos anualmente pelo Governo Federal através de monitoramentos e levantamento de dados. Andreia Couto Ribeiro (2022) realizou uma investigação interessante acerca das desigualdades existentes na distribuição do fundo a partir da institucionalização da qualidade do ensino.

Tabela 6 – Despesas e aplicações referentes ao recurso do Fundeb

Despesas com educação básica - Fundeb						
Despesas com Magistério			Demais Despesas		Total	
Ano	Aplicada	%	Aplicada	%	Aplicada	%
2021	310.317.449,00	84,95	73.948.840,00	15,05	365.062.537,00	100
2022	380.774.833,00	91,42	35.745.167,00	8,58	416.000.000,00	100
2023	485.327.694,00	95,45	23.152.164,00	4,55	503.068.689,00	100
2024	395.016.000,00	73,62	141.516.000,00	26,38	530.472.000,00	100

Fonte: Elaboração própria com base no demonstrativo de aplicação obrigatória em MDE – Osasco. Prefeitura Municipal de Osasco/SP.

São considerados profissionais da educação básica, nos termos do inciso II, do artigo 26: docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico, e profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional, em efetivo exercício nas redes de ensino de educação básica. Na mesma lei, o artigo 4º § 3º determina que a União poderá utilizar, no máximo, 30% (trinta por cento) do valor de complementação ao Fundeb para cumprimento da aplicação mínima na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Até aqui, adentramos no que compete às parcelas de recursos que o município de Osasco capta para a execução da política educacional da cidade. A Tabela 7 nos mostra o que no decorrer dessa pesquisa tentamos ilustrar no que diz respeito à arrecadação de tributos diretos e indiretos e alocação daquilo que deveria ser o financiamento de políticas sociais para a reprodução da classe trabalhadora, melhor dizendo, as políticas sociais, de certo modo, consistem em uma forma de fazer retornar esses recursos para a classe trabalhadora, por meio de serviços públicos voltados para o atendimento das necessidades da classe.

Ou seja, os recursos são arrecadados mediante o pagamento de impostos e contribuições, portanto a apropriação acontece de forma direta ou indireta, isto é, os munícipes de Osasco trabalham e recebem um salário que não é referente ao tempo total de trabalho, recebe-se uma parte e a outra é apropriada pelo capital como mais-valia, e com esse salário recebido paga-se impostos embutidos e obrigatórios.

As dívidas públicas, mesmo que em menor proporção, alimentam os circuitos de valorização do capital portador de juros. Nesse sentido, as dívidas públicas disfarçam o fato de que são os recursos que vêm das receitas que são repassados aos credores da dívida por meio do pagamento de juros (Brettas, 2012).

Tabela 7 – Receitas e despesas executadas em Osasco

Ano	Receitas		Despesas			
	Demonstrativo da receita	Demonstrativo das despesas totais	Juros e Encargos da Dívida		Amortização da Dívida	
			Aplicada	%	Aplicada	%
2021	3.448.944.756,00	-	-	-	-	-
2022	3.862.706.594,00	3.955.914.210,25	45.558.573,29	1,15	187.861.459,13	4,74
2023	4.927.476.967,00	4.927.476.967,00	47.394.148,00	0,96	52.958.949,00	1,07
2024*	4.878.698.902,00	4.878.698.902,00	137.066.026,00	2,80	193.269.475,00	3,96

Fonte: Elaboração própria com base na tabela explicativa da evolução da receita - LOA 2023 e tabela explicativa da evolução da despesa – LOA 2023. * – Valores previstos na proposta da LOA 2024. Prefeitura Municipal de Osasco/SP.

Adentremos, a seguir, na especificidade do financiamento da política de educação. De acordo com a Tabela 8, observa-se o montante direcionado para a função Educação e segundo a Lei Orçamentária Anual que confere o período entre 2021 e 2024, é a política social para onde mais se destina-recursos.

Uma pergunta básica a se fazer: Para qual perfil de estudante, ou criança e adolescente, a política educacional do município de Osasco está pensando a Educação? Essa resposta está relacionada com toda a população que contribui com impostos para a receita da cidade, logo, estamos falando de quase metade da população que se autodeclara negra.

Tabela 8 – Receita e orçamento previsto para a função Educação em Osasco

Ano	Receita	Despesa função Educação	%
2021	3.132.827.353,00	838.624.760,00	26,76
2022	4.079.032.694,00	1.133.998.653,00	27,80
2023	5.124.495.167,00	1.543.696.817,00	30,12
2024	5.084.163.072,00	1.493.983.689,00	29,38

Fonte: Elaboração própria com base no Sumário Geral da Receita por Fontes e da Despesa por Funções de Governo. Prefeitura Municipal de Osasco/SP.

Essa discussão é realizada a partir do pressuposto de que o orçamento tanto da cidade de Osasco, quanto de qualquer outra cidade, não se trata somente de números e termos técnicos. O orçamento, nesse caso, da Educação, é uma peça política.

É através do orçamento da Educação que se materializa políticas públicas conectadas às necessidades da população, nesse caso, população que se divide praticamente entre metade autodeclarada branca e metade autodeclarada negra. Ele expressa a vontade política dos governos e seus representantes, assim como, distribuem e priorizam a alocação dos recursos.

No *Plano Plurianual “Osasco pra gente: planejando nossa cidade 2022-2025”* (PPA) que contempla o maior período que a metodologia da pesquisa se comprometeu a analisar, destaca-se dois eixos: Educar para Transformar e Combate ao Racismo.

O primeiro trata-se do eixo da Educação que tem como programa “escola para todos” e “educação inclusiva e inovadora” e tem como objetivo, respectivamente, “ampliar o acesso e a permanência à rede municipal de ensino básico, garantindo o direito fundamental à educação” e “garantir práticas pedagógicas modernas e inovadoras na rede municipal de ensino”. O eixo de Combate ao Racismo refere-se à Secretaria Executiva de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e tem como programa “promoção da igualdade racial” e “combate ao racismo e à intolerância religiosa” e respectivamente objetivo de “promover a igualdade étnico-racial, garantindo o equilíbrio de oportunidades” e “combater o racismo e as demais formas de intolerância”.

Como o PPA é utilizado como norteador de objetivos estratégicos de cada eixo para orientar a finalidade dos programas, através da destinação do recurso nos orçamentos para execução daquilo que foi pactuado, achamos de bom tom a comparação, para fincar que não há objetivos nítidos sobre combate ao racismo, estão todos nos objetivos da SEPPIR, nada semelhante na Educação. De certo modo, ao analisar os indicadores de cada eixo para atingir seus objetivos, a educação se detém em ampliações de vagas, aumento da nota do IDEB e atenção às crianças com deficiência.

O município percebe a desigualdade educacional entre brancos e negros ao traçar a Meta 8 do Plano Municipal de Educação Lei nº 4.701, de 02 de julho de 2015, da seguinte forma: Elevar a escolaridade média da população a partir de 18 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo até o final da vigência deste Plano para as populações, privadas de liberdade, das regiões de menor escolaridade no município de Osasco, dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. Porém se limita em igualar a escolaridade entre brancos e negros sem aprofundar os reais motivos estruturais

causadores dessas desigualdades, visto que o início desse capítulo demonstra a dívida histórica que o município tem com algumas regiões da cidade.

O intuito aqui não é minimizar o esforço nem a ideia da meta, mas ressaltar que as razões e motivos estruturais causadores dessas desigualdades precisam ser analisados. A permanência também se refere ao sentimento de pertencimento das crianças negras nos espaços escolares e isso está relacionado às relações interpessoais existentes no cotidiano da escola. O estereótipo do negro não apto à alfabetização ainda ronda a escola, uma instituição que é enviesada pela ideologia do branqueamento, com isso, determinadas crianças são deixadas de lado. E para que os trabalhadores da escola cheguem a esse nível de conscientização, é necessário investimentos de recursos financeiros.

Ao passo que as estratégias se detêm em inserir os segmentos populacionais considerados – negros e pobres – não se atentam em programas de ações afirmativas que façam com que essa população permaneça, tão pouco à programas de combate ao racismo ou de consciência racial e pertencimento à escola, visto que as instituições de ensino também reverberam racismo. Sabe-se que o acesso desigual à educação incide diretamente na empregabilidade do sujeito, com isso, o não acesso da pessoa negra à escolarização a coloca em dados estatísticos de pobreza e precariedade.

O *Demonstrativo Funções, Sub-Funções e Programas por Categorias Econômicas* da função Educação, respectivo a LOA⁵¹ de 2021, 2022, 2023 e 2024, não apresenta nenhuma especificação de programa referente a *promoção da igualdade racial, difusão da cultura afro-brasileira e indígena* ou *combate ao racismo e à intolerância religiosa*, conforme demonstra a Tabela 9.

A não existência de nenhuma política pública na área da Educação acerca da questão racial está totalmente relacionada a outros aspectos: o município não implementou a Lei nº 10.639 e não existe política de cotas raciais para os concursos públicos, inclusive de professores.

⁵¹ Seguem as respectivas leis: LOA 2024 - Lei nº 5.318, de 28 de dezembro de 2023; LOA 2023 - Lei nº 5.225, de 29 de dezembro de 2022; LOA 2022 - Lei nº 5.160, de 28 de dezembro de 2021; LOA 2021 - Lei nº 5.100, de 30 de dezembro de 2020.

Tabela 9 – Descrição de programas existentes nas funções Educação, Cultura e Promoção da Igualdade Racial

Secretarias	Lei Orçamentária Anual	Programas		
		Promoção da igualdade racial	Difusão da Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa
Secretaria da Educação	LOA2021	não	não	não
	LOA2022	não	não	não
	LOA2023	não	não	não
	LOA2024	não	não	não
Secretaria da Cultura	LOA2021	não	não	não
	LOA2022	sim	sim	não
	LOA2023	sim	sim	não
	LOA2024	sim	sim	não
SEPPIR	LOA2021	não	não	não
	LOA2022	sim	sim	não
	LOA2023	sim	sim	Sim
	LOA2024	sim	sim	sim

Fonte: Elaboração própria com base no Demonstrativo Funções, Sub-Funções e Programas por Categorias Econômicas das LOAs. Prefeitura Municipal de Osasco/SP.

Para demonstrar em valores, no ano de 2024, a Secretaria de Cultura orçou como despesa para o programa de Difusão da Cultura Afro-Brasileira e Indígena R\$ 245.006,00 e R\$ 170.004,00 para o programa de Promoção da Igualdade Racial. Enquanto a SEPPIR pretendeu destinar R\$ 2.961628,00 para o programa de Promoção da Igualdade Racial, R\$ 205.010,00 para o de Difusão da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e R\$ 126014,00 para o para o programa de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa. Já a Educação, como demonstra a última tabela, não destinou recurso nenhum.

A Lei 10.639/2003 altera a LDB e estabelece que seja incluído o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional e especifica que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

O problema é que o município não tem um currículo escolar próprio e adere ao currículo paulista da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Isso gera desafios enormes na inclusão de novos conteúdos ou dificuldades dos professores da rede municipal absorverem os conteúdos criados por outra Secretaria.

Com isso, as atividades relacionadas às questões raciais tornam-se pontuais a depender do empenho e disposição das professoras, num ato como se fosse heroico, pois, apesar da importância da lei e suas determinações, a lei é frágil e deixa nítida(o) um problema que vem desde a formação das discentes, pois o ensino superior não exige o ensino de questões raciais na licenciatura. Portanto, a formação permanente das professoras entra na lógica neoliberal individualizada, como se fosse responsabilidade do professor se apropriar desses conteúdos de forma autônoma.

Os concursos públicos realizados pela Secretaria de Educação dentro do período de 2021 até 2024, foram o *Concurso Público n.º 001 /2019* e *Concurso Público n.º 001/2021*, com oferta de vagas não somente para professores, mas para diversos trabalhadores da educação. Ambos não adotaram políticas de ações afirmativas no intuito de reservar vagas às cotas raciais para pessoas negras, ainda que a cidade tenha uma população de 47,29% autodeclarada negra.

Por fim, outro aspecto relevante apontado por essa pesquisa é a tendência, abarcando um tanto de parcela dos recursos financeiros para adoção de SPE. Atividades que são tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas, agora são realizadas por empresa privada, como já sinalizado. O uso dos fundos públicos da educação para compra de grupos privados representa uma estratégia de privatização da educação básica, o que cria diferentes percalços à efetivação do direito humano à educação.

O caso do município de Osasco, que apresenta alto índice de desenvolvimento, possui plano municipal de educação, equipe gestora própria nas unidades escolares, possui seus conselhos municipais de educação, conselho do Fundeb e conselhos de gestão compartilhada, tem condições de desenvolver e implantar suas próprias políticas educacionais. Nota-se que a ilusão de que o que tem qualidade é particular, da empresa privada, convence inicialmente quem se depara, de início, com os serviços.

A empresa contratada é Planeta Educação, Gráfica e Editora Ltda., inscrita no CNPJ n.º 03.829.424/0001-51 e pelo que consta vem sendo realizados anualmente processos de aditamento para a continuidade da compra dos serviços, desde 2021.

A proporção entre o gasto anual com a empresa privada e orçamento municipal na função educação, encontra-se na Tabela 9. O município destina em média 8,14% do orçamento da função educação ao pagamento da empresa privada educacional.

Consideramos que os valores gastos anualmente com essa empresa privada são exorbitantes.

Tabela 10 – Gasto com a Planeta Educação, Gráfica e Editora Ltda. e gastos orçamentários dos municípios na função educação.

Ano	Valor do Contrato	Despesa função Educação	%
2021	87.589.139,64	838.624.760,00	10,44
2022	96.934.896,84	1.133.998.653,00	8,54
2023	103.206.584,67	1.543.696.817,00	6,68
2024	103.206.585,00	1.493.983.689,00	6,90

Fonte: Elaboração própria com base no Sumário Geral da Receita por Fontes e da Despesa por Funções de Governo e o Contrato nº 022/2021 e seus aditamentos. Prefeitura Municipal de Osasco/SP.

Os serviços que integram a Planeta Educação, Gráfica e Editora Ltda. são: jornadas complementares ao período do aluno matriculado com atividades pedagógicas e de recreação limitando-se a duas vezes na semana; jornadas complementares para escola em tempo integral; aulas de informática com material pedagógico; busca ativa e suporte pedagógico para demandas educacionais; formação de professores; avaliação institucional. A empresa atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental, porém tem quantidade de vagas limitadas para determinados serviços.

A aplicação de recursos públicos na compra de serviços de empresas privadas associada a altos lucros inerentes às negociações reduz a capacidade do município de, por exemplo, disponibilizar novas vagas no sistema público. O repasse direto para a iniciativa privada, incentiva a privatização, enfraquece a implementação direta do ensino nas etapas e modalidades mais carentes, diminui estrutura, equipes técnicas e de gestão (Adrião et al., 2016).

Mesmo com o reconhecimento de que uma parte do gasto é convertido(a) em serviços, assessorias e materiais pedagógicos, o principal propósito da uma empresa privada, na lógica capitalista, é se apropriar do recurso público para o lucro da empresa. Na experiência que temos desde 2022, não houve um projeto de formação de professores sequer direcionado às questões relacionadas a raça, nenhum material produzido para o combate ao racismo nas escolas.

Por tudo isso, Eurico (2020) afirma que as assimetrias no acesso e permanência a bens e serviços públicos é mediada pelo lugar que o grupo étnico-racial ocupa conforme a perspectiva eurocêntrica branca, ou seja, os princípios e privilégios da branquitude e a herança escravocrata determinam a organização dos países periféricos e suas estruturas

de poder. O racismo estrutural, inerente às relações sociais do capitalismo, coloca as desigualdades sociais como fatores naturais e realiza a manutenção e reprodução de práticas racistas, “internalizadas e reproduzidas de maneira absolutamente violentas no âmbito das instituições públicas e privadas e nas relações interpessoais” (p. 81-82).

Para a autora, as situações de pobreza e extrema pobreza, a inserção precária em vagas de emprego totalmente insalubres, concentração de população negra nas favelas, baixa escolaridade e evasão escolar, entre outros indicadores, são decorrentes do racismo institucional. Assim como, a invisibilidade ou descaso com a população negra e as questões inerentes à sua raça, nas instituições públicas que executam as políticas sociais.

O setor público precisa voltar com urgência seus holofotes para aplicações de medidas que visam o enfrentamento do racismo que incide sobre a população negra e o incentivo que visa a consciência racial. A contribuição e o estabelecimento de políticas de combate ao racismo não podem ficar a cargo somente das SEPPIRs, assim como o racismo penetra todo o âmbito das relações sociais, as políticas educacionais precisam elaborar políticas públicas que possam combater as desigualdades decorrentes da origem étnico-racial dos brasileiros no campo educacional. Obviamente, para a construção dessas políticas, o orçamento é primordial.

Contudo, a crítica às práticas institucionais racistas se configura como um avanço neste contexto por ampliar o debate sobre o racismo institucional, que é perverso e de longa duração na trajetória de vida de negras e negros. A intrínseca relação entre racismo estrutural e os pilares que estruturam a sociabilidade burguesa precisa ser problematizada no cotidiano das instituições. Portanto, o racismo, nessa dupla face, estrutural e institucional, tem igual importância na análise, uma vez que quem ocupa e se beneficia dessa estrutura de poder racista detém, também, o controle ideológico pela definição dos currículos escolares eurocentrados (...) e determina como os não brancos serão atendidos, quais ações estão autorizadas e como a hierarquia entre os grupos deve ser garantida (Eurico, 2020, p. 84).

Utilizando o texto de Cashmore (2000) para definir racismo institucional, Eurico (2020 p.85) coloca que “se refere às operações anônimas de discriminação racial em instituições, profissões ou mesmo em sociedades inteiras”, isto é, “o anonimato existe na medida em que o racismo é institucionalizado, perpassa as diversas relações sociais, mas não pode ser atribuído ao indivíduo isoladamente”.

O racismo institucional se expressa no acesso à escola, na (não) criação e (não) implantação de políticas públicas que desconsideram as especificidades raciais e na reprodução de práticas racistas enraizadas na sociedade. Portanto, as políticas públicas educacionais, seus programas, projetos e ações, todas as vezes que não oferecem acesso

e permanência qualificada às crianças e adolescentes, em virtude de sua origem étnico-racial, cor de pele ou cultura, configura racismo institucional.

Para compreender os efeitos do racismo institucional na vida das crianças e adolescentes é necessário identificar e analisar duas dimensões: a dimensão político-programática, que abrange as diretrizes das instituições, relações de poder as especificações e critérios de acesso e permanência e diretrizes a partir de dados oficiais que confirmam o racismo, preconceito e discriminação racial; a outra dimensão se dirige à relações interpessoais que sofrem interferência da dimensão anterior, ao que se refere as atitudes individuais que extrapolam os limites institucionais. Entende-se que no cotidiano das instituições, onde acontece o racismo, os seus representantes devem se responsabilizar em desvelar e coibir atos racistas, na dimensão das relações interpessoais na vida de crianças e adolescentes (Eurico, 2020).

Percebe-se que as práticas racistas, as relações interpessoais preconceituosas de trabalhadores com crianças negras e de trabalhadores entre si, reverbera o racismo operante subjetivamente nas instituições, assim como a falta de materiais pedagógicos e formações permanentes aos trabalhadores da educação subsidiados pelo poder público. O descaso da Secretaria Municipal de Educação com a questão étnico-racial reverbera os discursos de que racismo é inexistente nos espaços escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a rede municipal de ensino do município de Osasco não destina recursos financeiros para o enfrentamento ao racismo e desigualdades raciais existentes na educação. Assim como, evidenciou que não há sequer programas elencados nas descrições dos orçamentos que visem apreço pelas pautas raciais na política educacional da cidade.

Com os pressupostos que a política educacional está para atender as necessidades do capital e que o Estado brasileiro se configura pós abolição com características herdadas do escravismo, observa-se que a educação está em constante submissão à lógica do mercado, salvo quando a classe trabalhadora intensifica suas lutas e consegue arrancar lascas de conquistas que atendam às exigências da diversidade da população brasileira ao que se refere a educação.

Não existe escolas sem demanda social e racial, sem oferta de recursos financeiros e sem vontade política do governo vigente. Por esses motivos é necessário analisar a situação econômica, social e política do Brasil. Não observar com afinco as questões raciais pertencentes à política educacional é uma forma de sustentação e reforço do racismo em Osasco e no Brasil.

São principalmente as crianças negras, afetadas frontalmente, que moram em condições miseráveis, nas regiões periféricas e pobres. Sendo assim, o racismo e todos os seus mecanismos, estão entre as principais razões que explicam as grandes taxas de evasão e analfabetismo na educação básica. A pesquisa deixa nítido que regiões do município de Osasco que são historicamente pobres têm como característica a maioria de crianças negras.

Nessa esteira, gostaríamos de parafrasear um trecho do subtítulo *1. Um dilema axiológico* do livro *O negro: de bom escravo a mau cidadão* de Clóvis Moura (2021). Quando se fala do negro brasileiro, costuma-se dizer que ele foi um ótimo escravo e, atualmente, é péssimo aluno. O bom escravo seria aquele adequado ao sistema escravista, a garantia de prosperidade de seus senhores, o que não protestava, aceitava os castigos e torturas, aceitava seu status como eterno e imutável, o “anti-Zumbi, considerado malfeitor, bandoleiro ou marginal pela classe senhorial da época”, ou o “negro cativo que tinha como unidade psicológica, plasmando sua personalidade, os valores do senhor, a ótica do senhor e a ideologia global do senhor” (p. 28). Ou, ao usarmos outro critério de

avaliação, o bom escravo seria aquele que percebendo a distância social entre ele e seu senhor fugia, organizava-se em quilombos e fazia insurreições, aquele embora a alienação, elaborava elementos capazes de colocá-lo numa posição de negação ou revolta individual e/ou grupal e assim analisava o escravismo criticamente.

Agora, formaremos o mau aluno, aquele negro livre que se conscientiza e levanta o problema da situação racial no Brasil e encontra soluções ainda que parciais para ele? Ou será o bom aluno aquele negro que é disciplinado a aceitar o status quo e procura ser apenas entretenimento e objeto para o branco, vai almejar atitudes de subalternização e “regride socialmente até uma franja próxima à do antigo escravo” (p. 29)?

Ao usar o mesmo critério anterior de avaliação, não será o bom aluno o negro que não aceita discriminação racial, o confinamento nas favelas, os percalços colocados à sua cor na inserção e permanência da educação, e procura, de todas as formas, encontrar saídas junto aos seus para esses impasses. Porém, ainda veem como mau aluno aquele negro que vive nas favelas, o pobre, como ainda analfabeto. “É exatamente aquele segmento descendente de escravo, hoje apenas negro livre, porém que não foi, ainda, incorporado, na sua grande maioria, a não ser formalmente, à sociedade civil atual, como cidadão” (p. 29).

Pois bem, entendemos que havendo decisão política por parte dos atores do processo pedagógico e instâncias afins, o sistema escolar seria menos racista, porque ele já o é. Os mecanismos de exclusão e subalternização de grandes contingentes populacionais negros vêm se perpetuando de modo inequívoco no Brasil, sendo constatado que a diferença significa inferioridade. O Brasil é um país de diversidade racial, mas quem comanda o processo político, econômico e cultural é a classe dominante branca.

A criança negra não evade da escola, ela é expulsa pelo sistema, além de ser discriminada, mas o enfoque reduz-se ao problema da pobreza tão somente, ainda numa concepção de pobreza moralista e de má conduta. Não atacar o problema frontalmente, impede de indicar os mecanismos implícitos que afastam sistematicamente a criança negra da escola. Uma das dificuldades mais sérias reside no fato de se verificar, nas análises e diagnósticos produzidos sobre a realidade educacional brasileira, a ausência de subsídios para desencadear tal discussão entre os professores. Tudo isso reflete a

gravidade do problema. Quando pensamos na educação básica brasileira, constatamos o enorme despreparo da escola brasileira para lidar com a diversidade racial.

Os casos que nos deparamos nas escolas não são mínimos. Crianças nitidamente pardas ou retintas não se reconhecem como tal ou não querem ser reconhecidas como negras para, no seu subconsciente, não ficarem expostas ao racismo. Professoras, em sua maioria brancas, que negam a existência de racismo nas unidades escolares e/ou não sabem lidar com as diversidades raciais dentro da escola. Gestores escolares que ao assumirem cargos de diretoras se sentem sob pressão incomum pelo fato de serem negras e a escola estar localizada numa região mais elitizada do município, com isso, não se acham capazes ou sentem receio de sofrerem rejeição dos responsáveis pelas crianças.

Com o alcance dos objetivos específicos no decorrer do trabalho, podemos observar como a particularidade da formação brasileira serviu para estabelecer o negro como um inferior congênito. Estabelecer racionalmente o branco como raça pura e ideal para o projeto de nação proposto, impossibilitou o negro de acessar espaços que garantiriam dignidade humana básica. A escolarização e posteriormente o sistema educacional, foram esses espaços negados, além disso, usados como mecanismo de hierarquização e manutenção da lógica capitalista. O próprio apagamento do negro da história da educação brasileira denuncia o racismo. Atualmente, a ideologia branca, com o mito da democracia racial, escamoteia, oculta ou deforma o dilema que existe na sociedade brasileira.

No início do século XX a exclusão e extinção do negro nos espaços educacionais eram realizadas através de financiamento público para fomentar o branqueamento da população. Hoje, a exclusão é realizada pela falta dele. Além de sofrermos com as medidas dos ajustes fiscais e o estratagema capitalista de apropriação do fundo público, que retira investimento das políticas sociais, o dinheiro que se arrecada nas esferas municipais é mal distribuído e nada é destinado para as questões raciais da educação.

Há nitidamente falta de compreensão da relação entre questão racial e o papel da Secretaria de Educação do município. A lógica, dinâmica e estrutura institucional não contribuem para a promoção ao enfoque de enfrentamento ao racismo. Com isso, há o desconhecimento do processo de execução orçamentária, por parte da sociedade civil, das atitudes e lógicas prevalecentes no trabalho e entre os funcionários da Secretaria de

Educação. O processo é inverso ao desejável: vai fechando os espaços de participação ao longo do processo, excluindo a capacidade de diálogo e transparência.

De modo a reverter tal tendência, são necessárias políticas públicas educacionais com financiamento público. Desenvolvimento e construção de identidade racial na escola para crianças negras ao incluir referências negras nas disciplinas, literatura e representações visuais, seja através de livros didáticos, literaturas que façam alusão à população negra; que ao se ver retratadas de forma respeitosa e valorizada, fortalece seu senso de pertencimento. Reconhecimentos da sua cultura, ancestralidade e estética é essencial, a partir de atividades durante todo o ano letivo; valorização das diversidades afro-brasileiras combate o sentimento de inferioridade e promove orgulho racial. Não omitir situações de racismo e discriminações, ao promover discussões e debates acerca dessas situações, ajuda a combatê-las. Igualdades reais nas expectativas, acesso, incentivo e reconhecimento à população educacional negra, com dados educacionais sólidos referentes a esse público específico e programas que foquem a população negra, assim como cotas raciais nos concursos públicos da Secretaria de Educação. Além de formação permanente de professores no que se refere às pautas da questão racial brasileira.

Num país com o perfil demográfico e a história como a do Brasil, a política educacional precisa ser indissociável das concepções de uma educação antirracista, como pré-requisito para que o país finalmente supere um déficit civilizatório cuja origem não é outra senão o flagelo de quase 400 anos de escravidão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; Garcia, Teise de Oliveira Guaranha; Borghi, Raquel Fontes; Bertagna, Regiane Helena; Paiva, Gustavo Bottura; Ximenes, Salomão Barros. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n.º. 134, p. 113-131, jan-mar., 2016.

AGLIETTA, Michel. **Macroeconomia financeira: crises financeiras e regulação monetária**. São Paulo: Loyola, 2004.

ALENCAR JUNIOR, O. **Novo arcabouço fiscal: regime fiscal sustentável para o capital e destrutivo para o trabalho**. Argumentum, Vitória, v. 16, n. 1, p. 20-29, 2024.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

ANTUNES, Ricardo (org.) (et al). **Icebergs à Deriva: o Trabalho nas Plataformas Digitais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

ALVES, Luciana. **Educação para as relações étnico-raciais: gênese, princípios e práticas**. In Favero, Eunice Teresinha; Nova, Adeildo Vila (orgs). Racismos, infâncias e juventudes: entre a (des)proteção, o extermínio e a educação. São Paulo: EDUC, 2023.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. UFRJ, 1995. Disponível em: <<https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson/view>>. Acesso em: 03 de março de 2025.

- ARAÚJO, Márcia Luixa Pires de. **A escola primária da frente negra brasileira em São Paulo (1931 – 1937)**. In Oliveira, Iolanda de. et al. (Orgs). Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007.
- BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira – Depoimentos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- BARROCO, Maria Lucia S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BASSI, Camillo de Moraes. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA**. Brasília: Rio de Janeiro, 2018.
- BATISTA JR, Paulo Nogueira. **Mitos da “globalização”**. Estudos avançados 12 (32), 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/GFcFQbS4tRzxhT5KCLLtrwK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 de março de 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Crise do capital, fundo público e valor**. In Boschetti, Ivanete. [et al.] (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização**. In Salvador, Evilasio; Behring, Elaine Rossetti; Lima, Rita de Lourdes de. Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo público, valor e política social**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- BETHÔNICO, Thiago. **Governo de SP quer levar PPPs a todas as escolas públicas e aproximá-las das privadas**. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 mai. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2025/05/governo-de-sp-quer-expandir-ppps-em-escolas-publicas-e-aproxima-las-das-privadas.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil. 25 de março de 1824.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

BRETTAS, Tatiana. **Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público.** In Salvador, Evilasio [et al.] (orgs.). Financeirização, fundo público e política social. São Paulo: Cortez, 2012.

BRIDE, Amy. **Dead or alive: racial finance and the corpse-value of the african american slave body.** Journal of Historical Sociology, vol. 33, 2020.

BRITO, Celso Roberto de. **Contribuição ao estudo do poder local em Osasco: um estudo geográfico político.** Tese de Doutorado. São Paulo, 237 págs., 2009.

CALLEGARI, Caio. **Histórico do financiamento da Educação Básica no Brasil – do século XVIII aos anos 2010.** In Equidade educacional na Federação brasileira: o papel das transferências federais aos municípios. FGV: São Paulo, 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; Filho, Edson Machado de Sousa; Goellner, Isabella de Araujo; Freire, Nayana Rosa; Amitrano, Claudio Roberto. **Financeirização da educação superior privada no Brasil: expansão dos cursos de medicina nos grupos de capital aberto (2013-2022).** Educ. Soc., Campinas, v. 45, e286692, 2024.

CARVALHO, Laura. **10 perguntas e repostas sobre a PEC 241 (EC 95).** Blog da Boitempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/13/10-perguntas-e-respostas-sobre-a-pec-241/>. Acesso em: 27 de junho de 2025.

CASHMORE, Ellis. et al. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CHESNAIS, François. **Mundialização: o capital financeiro no comando.** Outubro, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

COSTA, Camila Fernandes da; Almeida, Emerson Nunes de; Simão, Francisco Cristimar Bessa. **Críticas à teoria do capital humano: uma contribuição à análise de políticas públicas em educação.** in Congresso Nacional de Educação, CONEDU, 2014.

COSTA, Hellen Balbinotti. **Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019.** Dissertação, Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 70 pp, 2020.

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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Jornal de Políticas Educacionais v.10, n.20. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso.** Tempo Social, São Paulo, v. II, n. 2, out, 1999.

ESPÍNOLA, André Felipe de Albuquerque; Cavalcante, Rita de Cássia. **Políticas públicas da educação no período Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014).** 2018.

EURICO, Marcia Campos. **RACISMO NA INFÂNCIA.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIX, Marcelino. **As práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERNANDES, Luiz. **Os mitos da globalização e os desafios do desenvolvimento.** Princípios, n. 34, nov./dez.1996.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; Martins, Eliana Bolorino. Canteiro. **Panorama da política de educação básica no Brasil.** In Férriz, Adriana Freire Pereira; Martins, Eliana Bolorino. Almeida, Ney Luiz Teixeira de, (org). A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2020.

FERRO, Marc. **História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX**. São Paulo, Editora Schwarcz, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

GUERRA, Alexandre; Cazzuni, Dulce; Coelho, Rodrigo. Orgs. **Atlas da exclusão social de Osasco: alternativas de desenvolvimento, trabalho e inclusão**. Osasco, SP: STDI/PMO, 2007.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo e eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. São Paulo: Liber Ars, 2018.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social Brasileiro em tempos de mundialização do capital** In **Serviço Social na História América Latina, África e Europa.**, São Paulo, Cortez Ed., Jan/abril, 2019.

Juventudes fora da escola: sem concluir a educação básica – estudo inédito (2022).

Disponível em: <https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/prd.editor.fundacaoitau.org.br/public/otherfile/292/file/eea3c4bc3ceb79191d6dfba9d95e3c1d.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

KEHL, Renato. **Lições de eugenia**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1929

LIBBY, Douglas Cole. **Trabalho escravo e capital estrangeiro no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984, p. 31.

LUCCA, Bruno. **Primeira escola fruto de parceria público privada em São Paulo será inaugurada no interior**. Folha de São Paulo, São Paulo, 11 jun. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/06/primeira-escola-fruto-de-parceria-publico-privada-em-sao-paulo-sera-inaugurada-no-interior.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa

MARX, Karl. **O capital**. Livro II. São Paulo: Abril Cultural, [1885] 1982.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política: livro I**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo, Boitempo, 2017.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MELO, Vinícius Dias de; Vitorino, Artur José Renda. **Eugenia e educação nos discursos de Renato Kehl e Octavio Domingues**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 31, n. 1, p. 1-28, jan./mar. 2024.

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

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & de\$contos**. Ceilândia-DF: Idéa Editora, 2º edição, 2001.

MOURA, Clóvis. **Brasil: as raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Editora, 1983.

MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. 2 ed. São Paulo: Fundação Mauricio coedição com Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

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

NACIONAL, Comissão Executiva. **Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial: Marcha zumbi dos palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida**. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

NERIS, Natalia. **A voz e a palavra do movimento negro na constituinte de 1998**. Belo Horizonte, MG: Letramento: Casa do Direito, 2018.

NETTO, José Paulo; Braz, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico crítica**. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. **O financiamento da educação básica no Brasil**. FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação, v. 13, n. 17, 2023.

ORTIZ, Renato. **Globalização: notas sobre um debate**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 1, p. 231-254, jan./abr. 2009.

PEREIRA, Vanessa de Oliveira. **A teoria do capital humano e suas contradições à luz da educação marxista na compreensão de educação superior**. In Anais do IV seminário internacional de políticas públicas, intersectorialidade e família. IV. 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina**. In Lander, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

ROGALSKI, Michel. **Mondialisation: présentation et remarques complémentaires**. La Pensée, 309, jan./fév./mars 1997.

ROSSI, Rafael. **Lukács e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

ROSSI, Pedro. et al. **Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e0223456, 2019

RUAS, Rhayssa; Barreira, César Mortari. **Financeirização e raça: uma reconsideração à luz da crítica da economia política**. In Lavinas, Lena (et al) (orgs). Financeirização: crise estagnação e desigualdade. São Paulo: Editora Contracorrente, 2024.

RIBEIRO, Andreia Couto. **Desigualdade no financiamento da educação básica: panorama do valor anual total por aluno (VVAT) para o novo Fundeb**. FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 6, 2022.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALVADOR, Evilasio **Financiamento da educação no contexto de ajuste fiscal no brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 45, 2024.

SALVADOR, Evilasio. **O arcabouço fiscal e as implicações no financiamento das políticas sociais**. Argumentum, Vitória, v. 16, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2024a.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário da economia do século XXI**. São Paulo: Editora Record, 2010.

SAS, **Vigilância Socioassistencial. Análise da situação de crianças e adolescentes do município de Osasco**. Osasco, SP: SAS, 2021.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Ana Célia da. **Ideologia do embranquecimento**. In As ideias racistas, os negros e a educação. Florianópolis (SC): Atilênde Editora, 2002.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Trabalho, expropriação, povos indígenas no Brasil e a lógica do capital**. Temporalis, 22 (43), 174-190, 2022.

SOTIROPOULOS, Dimitris; Milios, John; Lapatsioras, Spyros. **A political economy of contemporary capitalism and its crisis: demystifying finance**. Londres: Routledge, 2013.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.