



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - PROSS**

SANDRA GOMES DA SILVA GARCIA

**RAIZ COMUM DE EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL”
PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2020**

SANDRA GOMES DA SILVA GARCIA

**RAIZ COMUM DE EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL”
PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Sergipe, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dra. Tereza Cristina Santos Martins.

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Garcia, Sandra Gomes da Silva

G216r Raiz comum de expressões da “questão social”
presentes em escolas públicas brasileiras / Sandra
Gomes da Silva Garcia ; orientadora Tereza Cristina
Santos Martins. – São Cristóvão, SE, 2020.
153 f.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) –
Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Serviço Social. 2. Educação e Estado. 3. Problemas
sociais. 4. Capitalismo. 5. Racismo. I. Martins, Tereza
Cristina Santos, orient. III. Título.

SANDRA GOMES DA SILVA GARCIA

**RAIZ COMUM DE EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” PRESENTES EM
ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Sergipe, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dra. Tereza Cristina Santos Martins.

Aprovada em: 27/11/2020

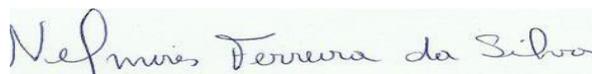
BANCA EXAMINADORA



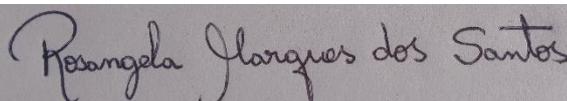
Tereza Cristina Santos Martins
(Presidente – UFS)



Prof^a Dra. Adriana Freire Pereira Ferriz
(1^a Examinadora Externa – UFBA)



Prof^a Dra. Nelmiere Ferreira da Silva
(2^a Examinadora Interna – UFS)



Prof^a Dra. Rosângela Marques dos Santos
(Suplente – UFS)

*Às minhas filhas, Camila e Maria Clara, e
ao meu esposo Clédson, meus amores e
fonte de inspiração na luta por dias
melhores.*

AGRADECIMENTOS

“Tudo o que é seu, por direito divino, lhe há de chegar às mãos na hora oportuna”. Esta frase representa muito para mim. Meu esposo e eu a recebemos como mensagem na entrada de uma missa que participamos. Desconheço a autoria, mas não tenho dúvida que se trata de uma mensagem carinhosa de Deus para mim e minha família. É a partir da vontade DELE que a minha passagem terrena vai se constituindo.

No início do mestrado perdi um bebê, na verdade já era o segundo bebê que eu perdia, já que um ano atrás tinha sofrido um aborto espontâneo. Um filho muito esperado pela família. Entrou 2020, chegou a pandemia e com ela incerteza, tristeza, medo, angústia... Enfim, maio, mês mariano, e com ele o carinho de Deus em forma de uma linda menina, de 10 meses, que me apresentou uma maternidade diferente e em plena fase de dedicação ao mestrado (rsrs). Se tive medo? Tive, mas perseverei como sempre tento fazer. Dizem que sou resiliente, talvez seja, mas só sou porque tenho Deus comigo. Por isso, quero expressar ao meu Senhor: “sem a Tua presença na minha vida, nos meus planos, nada posso realizar”.

Assim, agradeço imensamente a Ele pela presença constante nessa caminhada difícil e cheia de obstáculos, mas também de aprendizado e superação.

Aos meus amigos e familiares pela compreensão das minhas ausências em momentos e comemorações. Conciliar a dedicação de um mestrado com a vida familiar e social não é nada fácil. Ufa! Voltei, amores! (rsrs).

Aos meus amigos do mestrado, amigos só não, meus soldados, porque na hora da batalha eles estavam lá me defendendo e me apoiando. Obrigada, Adriana, Bruna, Isabele, Carina, Cibele, Ingrid, Flavinha, Marcinha, Suelen, Tainá e Vinícius. Nunca tive uma turma tão massa. Aprendi muito com vocês e essa convivência me fez uma pessoa melhor. Sinto muita saudade de vocês, não imaginam o quanto. Um beijo cheio de ótimas lembranças.

Ao meu esposo amado, Clédson Garcia, por ser a pessoa que me possibilita voos que jamais imaginei alcançar. A base que você me dá com o seu amor e cuidado permite que eu me sinta encorajada para trilhar caminhos antes tão distantes que eu nem sabia que existiam. Como diz uma amiga, ele é um “Ogro Nutella” e se tornou um porto seguro nessa trajetória. Só quem conhece vai entender o que estou dizendo.

À minha filha Camila, pela paciência de conviver com uma mãe estressada, principalmente no final da caminhada, e por ser uma filha tão companheira; e à minha filha Maria Clara, por me proporcionar aprendizados diários e vontade de continuar na luta por um mundo melhor. Amo vocês, minhas filhas!

À minha mãe, por ter me possibilitado a melhor base educacional que pôde me dar e pelos cuidados e amor gratuito com a minha pequenininha.

À minha irmã Juliana e todos os meus sobrinhos, em especial Kathellen, Karen e Juninho. Maternidade aos 45 do segundo tempo e terminando um mestrado requer uma rede de apoio que graças a Deus eu tenho.

À minha orientadora, Tereza Cristina, pelos ensinamentos, que mais pareciam uma rocha que ia trincar meu cérebro (rsrs), mas que muito contribuiu para que eu avançasse. Agradeço também pela compreensão das horas difíceis partilhadas durante as orientações e pela possibilidade de uma relação sincera. Não sei ser diferente, faz parte de quem eu sou.

Aos professores do programa, em especial à professora Lica. Ela talvez não saiba, mas eu nunca vou esquecer da compreensão que teve quando precisei de apoio para conseguir conciliar trabalho e estudo.

Ao secretário mais “top das galáxias” que o PROSS já teve, o amigo Walter. Obrigado, companheiro, pela paciência, escuta e generosidade!

À minha querida amiga Sandra Helena, por toda a amizade, companheirismo e colaboração para que eu conseguisse a liberação da minha licença para estudar.

Aos meus compadres, Patrícia e Nenê, e à filha deles, Bruna, assim como à minha cunhada Aneclay, o esposo Tatau e à minha sobrinha Emily (Emily me cedia a cama, só não sei se com amor ou ódio no coração), pelas diversas vezes que me hospedaram em suas casas de maneira tão generosa e acolhedora.

Às minhas companheiras de trabalho pela compreensão e companheirismo diante das dificuldades de conciliar trabalho e estudo. Em especial à Cibele e Aline. Obrigada, meninas, por tudo!

E por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização dessa conquista e que não mencionei aqui porque senão não caberia neste espaço. Obrigado a todos!

“Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo”

(Karl Marx)

RESUMO

A exploração do trabalho é a base fundamental sobre a qual se estrutura todo o desenvolvimento da riqueza na sociedade capitalista. "Produzir mais valia é a lei absoluta desse modo de produção" (MARX, 1994, p. 719). A composição do capital e as transformações operadas no processo de acumulação são os fundamentos para compreensão das condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora. No estudo da Lei Geral da Acumulação Capitalista, as alterações na composição orgânica do capital com o aumento do capital constante em detrimento do capital variável (força de trabalho) mostram-se como fatores decisivos no processo de acumulação. Essas alterações são operadas no processo em que parte da riqueza produzida pelo trabalho não pago é reinvestida em tecnologia com o objetivo de aprimoramento das forças produtivas, buscando um volume maior de mercadorias produzidas em um menor tempo de trabalho necessário. As resultantes dessa lógica perseguida pela "Lei Geral" podem ser notadas na formação de uma Superpopulação Relativa, na qual se encontra trabalhadores/as desempregados/as e imersos/as no pauperismo. No Brasil, dada às particularidades da formação social brasileira, essa "lei" opera entrelaçada às determinações do racismo estrutural disseminado nas relações sociais. Por essa razão, a Superpopulação Relativa brasileira é composta fundamentalmente por trabalhadores/as negros/as, e, também, são estes os mais afetados/as pela pobreza absoluta, com implicações profundas nas condições de moradia e na capacidade de consumo alimentar. Diante dessas determinações, o presente estudo, do tipo bibliográfico, de natureza qualitativa, realizado a partir de dados secundários, teve como objetivo discutir a raiz comum de expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras. Os resultados da pesquisa revelaram que crianças e adolescentes, fundamentalmente negros/as e moradores/as das periferias, diante das condições materiais a que se encontram subjugados, são quantitativamente os mais afetados em relação ao baixo rendimento escolar, reprovação, abandono, evasão e violência. A pesquisa revela também que, no âmbito de sistema de causalidades, as determinações dessas expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras estão diretamente relacionadas à pobreza – mediação fundamental para compreender o motivo de boa parte de crianças e adolescentes serem direcionados para o trabalho infantil. A necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família faz crianças e adolescentes tornarem-se alvo fácil a ser capturado pelo trabalho no tráfico de drogas. Pelas vantagens financeiras que este tipo de trabalho apresenta face à realidade de pobreza, boa parte destes dificilmente hesita nesse ingresso. Essas determinações, mediadas pela pobreza, os levam a representarem, em maior número, as estatísticas de autoria de atos infracionais, as vítimas de homicídios e a população prisional brasileira. Portanto, essas expressões da "questão social" presentes em escolas públicas mantêm uma relação indissociável das relações de exploração do trabalho estruturadas pelo racismo no Brasil.

Palavras-chave: Capitalismo; Educação Escolar; Educação Pública Brasileira; Expressões da "Questão Social"; Racismo.

ABSTRACT

The exploitation of labor is the fundamental basis on which all the development of wealth in capitalist society is structured. "To produce added value is the absolute law of this mode of production" (MARX, 1994, p. 719). The composition of capital and the changes made in the accumulation process are the basis for understanding the working and living conditions of the working class. In the study of the General Law of Capitalist Accumulation, changes in the organic composition of capital with the constant increase of capital to the detriment of variable capital (labor force) are shown, in the accumulation process, as decisive factors. These changes are made in the process in which part of the wealth produced by unpaid work is reinvested in technology in order to improve the productive forces, seeking a greater volume of goods produced in a shorter time of necessary labor. The results of this logic pursued by the "General Law" can be seen in the formation of a Relative Overpopulation, in which workers are unemployed and immersed in pauperism. In Brazil, given the particularities of Brazilian social formation, this "law" operates intertwined with the determinations of structural racism disseminated in social relations. For this reason, the Brazilian Relative Overpopulation is mainly composed of black workers, and they are also the most affected by absolute poverty, with profound implications for housing conditions and the capacity for food consumption. In view of these determinations, the present study, of a bibliographic type, of a qualitative nature, carried out from secondary data, aimed to discuss the common root of expressions of the "social issue" present in Brazilian public schools. The results of the research revealed that children and adolescents, mainly blacks and peripheral residents, in view of the material conditions to which they are subjected, are quantitatively the most affected in relation to low school performance, failure, dropout, dropout and violence. The research also reveals that, within the scope of the causality system, the determinations of these expressions of the "social issue" present in Brazilian public schools are directly related to poverty - fundamental mediation to understand why most children and adolescents are directed to work childish. The need to work to contribute to the livelihood of the family makes children and adolescents an easy target to be captured by work in drug trafficking. Due to the financial advantages that this type of work presents in face of the reality of poverty, many of them hardly hesitate. These determinations, mediated by poverty, lead them to represent, in greater numbers, the statistics of authorship of infractions, the victims of homicides and the Brazilian prison population. Therefore, these expressions of the "social issue" present in public schools maintain an inseparable relationship from the exploitation of structured labor by racism in Brasil.

Keywords: Capitalism; Schooling; Brazilian Public Education; Expressions of the "Social Question"; Racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento
DEGASE - Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EBIA - Escala Brasileira de Insegurança Alimentar
IA - Insegurança Alimentar
IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDIP - Morte Decorrente de Intervenção Policial
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social
MS - Ministério da Saúde
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONG - Organização Não Governamental
PEA - População Economicamente Ativa
PED - Pesquisa de emprego e Desemprego
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POF - Pesquisa de Orçamentos Familiares
PROSS- Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
SAN - Segurança Alimentar e Nutricional
SDH - Secretaria de Direitos Humanos
SIM - Sistema de Informações sobre Mortalidade
SIS - Síntese de Indicadores Sociais

SL- Segurança Alimentar Leve

SM - Segurança Alimentar Moderada

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" NAS ESCOLAS: LIMITES À COMPREENSÃO DAS SUAS DETERMINAÇÕES	29
1.1 A FORMA DADA COMO SE APRESENTAM AS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	30
1.2 O DEBATE DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: AS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL"	44
2 A LEI GERAL DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA: SISTEMA DE CAUSALIDADE DA "QUESTÃO SOCIAL"	53
2.1 A COMPOSIÇÃO CONSTANTE DO CAPITAL NO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO	53
2.2 O PROCESSO DE ACUMULAÇÃO E CONCENTRAÇÃO: A PRODUTIVIDADE DO TRABALHO	57
2.3 O EXÉRCITO INDUSTRIAL DE RESERVA E A SUPERPOPULAÇÃO RELATIVA	62
2.4 PARTICULARIDADES HISTÓRICAS SOBRE AS QUAIS SE CONCRETIZA A LEI GERAL DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA	67
3 ESBOÇO DE UMA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DA RAIZ COMUM DE EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	83
3.1 CONSTITUIÇÃO DO CAPITALISMO BRASILEIRO E RACISMO	83
3.2 LEI GERAL DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E "QUESTÃO SOCIAL" NO BRASIL	89
3.3 RAIZ COMUM DAS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	97
3.3.1 Complexos de causalidades presentes nas expressões da "questão social" em escolas públicas brasileiras	99

3.3.2 Pobreza como mediação fundamental para a compreensão das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas	100
3.3.2.1 Padrões de alimentação da parcela da classe trabalhadora negra.....	111
3.3.2.2 Condições de moradia da parcela da classe trabalhadora negra.....	118
3.3.2.3 O trabalho infantil entre crianças e adolescentes da parcela da classe trabalhadora negra	122
3.3.2.4 O trabalho infantil no tráfico de drogas e as repercussões para crianças e adolescentes da parcela da classe trabalhadora negra	125
3.4 CAMINHOS E MEDIAÇÕES RUMO À RAIZ COMUM DAS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	142

INTRODUÇÃO

As elaborações teóricas do Serviço Social a respeito da “questão social” apresentaram-se a partir dos anos de 1990, constituindo-se em importantes contribuições. Notadamente podemos destacar as produções da ABEPSS/CEDEPSS (1996, 1997a, 1997b apud IAMAMOTO, 2012), Iamamoto (1998a, 2000, 2001a apud IAMAMOTO, 2012) e Netto (2001, 2002 apud IAMAMOTO, 2012), discutindo sobre a gênese e as determinações históricas e teóricas; Yazbek (2001), tratando os resultantes e desafios no cotidiano do exercício profissional; Costa (2000), Stein (2000) e Serra (2000 apud IAMAMOTO, 2012) abordando as particulares expressões históricas no Brasil, no continente latino-americano e estratégias de enfrentamento; e, por fim, Faleiros (1999 apud IAMAMOTO, 2012), Pereira (2000, 2001 apud IAMAMOTO, 2012) e Serra (2000), trazendo as polêmicas quanto à sua qualificação teórica e a matéria da profissão (IAMAMOTO, 2012). Como se observa, é vasta a compreensão sobre o tema e cada contribuição possibilita adensar o debate teórico sobre a base de fundação, formação e exercício profissional do Serviço Social.

O debate teórico compreende que “o Serviço Social tem na questão social a base de sua fundação como especialização do trabalho” (IAMAMOTO, 2007, p. 27) e esta é apreendida como “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura” (IAMAMOTO, 2007, p. 27). Considerado o objeto de trabalho do/a assistente social, a “questão social” se apresenta para este/a profissional através do quadro de desigualdade social, notadamente perpassando a realidade e o cotidiano da sociedade brasileira e em todos os espaços sócio-ocupacionais onde o Serviço Social tem a responsabilidade de elaborar e executar respostas para seu enfrentamento.

Na contemporaneidade, a “questão social” vem ganhando novos contornos, mas a sua determinação medular continua intacta. Embora seja determinada pela relação capital/trabalho, cuja compreensão só é possível através da Lei Geral da Acumulação Capitalista, esta “lei” opera a partir das particularidades das formações sociais. Este entendimento apontado por Netto (2001) indica que as suas manifestações devem levar em consideração as particularidades histórico-culturais e nacionais. Por esta razão, é necessário pesquisá-la apreendendo o sistema de causalidades particulares das formações sócio-históricas.

Dada essas considerações iniciais, a apreensão crítica e a recusa da naturalização da “questão social” e de suas expressões nortearam a pesquisa e a elaboração acerca da raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras. Partindo da compreensão de que a “questão social” é produto da sociedade de classes e se apresenta através das suas expressões nos diversos espaços socioinstitucionais da sociedade, tomamos como *lócus* de pesquisa as escolas públicas brasileiras. Queremos evidenciar de início que não se trata de um estudo que alcance a totalidade das escolas brasileiras, mesmo porque a pesquisa parte de fontes secundárias que analisam a educação escolar no Brasil. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica que buscou conhecer as expressões da “questão social” presentes nas escolas brasileiras através das pesquisas já realizadas, este estudo busca analisar essas expressões – tratadas por boa parte dos autores como “problemas sociais” –, e as suas determinações apontadas na literatura para então buscar uma raiz comum dessas expressões.

Este trabalho expressa inquietações pessoais decorrentes da fase de formação e, também, da experiência profissional como assistente social atuando na política de Assistência Social do município de Aracaju-SE, na comunidade do bairro Santa Maria. Nesta, o exercício profissional do/a assistente social ocorre em ações intersetoriais junto ao campo da educação, mais especificamente na educação básica e pública. A maior parte das inquietações voltava-se, de um lado, para a compreensão das diversas questões que envolviam o público infanto-juvenil e, do outro, para a ausência de compreensão teórico-metodológica dos profissionais da área de educação para realizar uma prática interventiva que ultrapassasse a percepção acrítica, muitas vezes alicerçada em concepções equivocadas, que redundava em um processo de culpabilização individual e/ou em posicionamento fatalista acerca de algumas realidades presentes.

A primeira aproximação com o espaço escolar ocorreu no período de Estágio Supervisionado durante a graduação e que foi realizado em uma escola filantrópica com oferta de ensino da educação infantil e ensino fundamental, cujo público-alvo se constituía de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e econômica. Desta experiência resultou um interesse particular pela área da educação por entender que na escola apresentam-se situações, geralmente tratadas como “problemas sociais”, mas que, na realidade, são expressões da “questão social”. Essa compreensão pode estar relacionada ao fato da escola, uma vez inserida no modelo

de sociedade capitalista, funcionar como aparelho ideológico voltado à reprodução do poder hegemônico. Por este motivo, as expressões da “questão social” são tratadas como problemas particularizados e distantes das suas determinações materiais.

A aprovação no curso de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS) mostrou-se como o momento oportuno de buscas de respostas para as inquietações e minha aproximação da realidade escolar na perspectiva da produção de conhecimento para os profissionais de Serviço Social e de estudantes acadêmicos e que tem como objeto de atuação e pesquisa a área da educação.

Durante o processo de maturação acerca do objeto de pesquisa, deparei-me com diversas possibilidades para trabalhar o tema Serviço Social e Educação. Muitas dúvidas permearam o processo de aproximação com o tema e durante o levantamento do Estado da Arte. Este processo de maturação e aprofundamento teórico trouxe a compreensão de que o objeto deveria estar voltado para o debate da “questão social”, por ser ela a mediação central para compreender a problemática que se apresenta no contexto das escolas públicas brasileiras.

O contato com a bibliografia específica sobre educação escolar, composta pelas pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento, apresentou-me um emaranhado de expressões da “questão social”, na maioria das vezes tratadas como “problemas” e/ou “problemas sociais”. Na área de Serviço Social, as pesquisas geralmente são orientadas para a análise e identificação de expressões da “questão social” com o propósito explícito e/ou subliminar de defesa da inserção do/a assistente social na escola. Outras referências tomam algumas expressões específicas para a análise com outros tantos e diversificados objetivos. Esse contato com a bibliografia, buscando apanhar as principais expressões que têm ocupado a preocupação de pesquisadores/as, mostrou-me que apesar da diversidade e quase infindáveis questões apresentadas como próprias da escola, por estarem circunscritas aos seus muros, boa parte delas se mostra como próprias do modelo de sociedade capitalista e, portanto, apresentam-se não apenas em escolas, mas nos vários espaços da vida social.

A partir dessa constatação, a pesquisa passou a ser guiada pela seguinte indagação: em meio a todas as expressões da “questão social” apresentadas na literatura sobre educação escolar, quais, de fato, podem ser compreendidas como manifestações próprias da escola? A resposta a essa questão, orientada pela pesquisa exploratória, sinalizou que as formas de manifestação das expressões da

“questão social” próprias da escola são aquelas apontadas por grande parte da literatura e que se apresentam com maior vigor em escolas públicas brasileiras, a saber: violência escolar, evasão e abandono escolar¹, reprovação, dificuldade de aprendizagem, dentre tantas outras.

A indicação da violência escolar como uma expressão da “questão social” na escola mostrou-se fortemente presente em boa parte da bibliografia, mas a exemplo de outras expressões da “questão social”, ela não se apresenta apenas na escola. Ao contrário, revela-se fortemente em toda a sociedade. No entanto, ela se constitui em mediação importante para compreendermos a sua influência nas expressões aqui identificadas como próprias da escola. Por essa razão, nesse estudo, ela será tomada como uma expressão importante a ser analisada.

No percurso da pesquisa, todas essas descobertas, ainda que importantes, não foram suficientes para indicar o caminho até o objeto de pesquisa. O contato com os *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*, elaborado pelo CFESS (2011), finalmente assinalou para as possíveis lacunas existentes na literatura sobre educação escolar, os limites no enfrentamento das expressões da “questão social” no trabalho do/a assistente social na educação e, conseqüentemente, para o objeto de pesquisa. Assim, o resultado do levantamento sobre o trabalho do/a assistente social na educação indica dois aspectos que merecem ser investigados. O primeiro refere-se ao fato de que

Muito embora alguns questionários façam menção à compreensão da questão social como decorrente ou relacionada à dinâmica da desigualdade social entre as classes, a prevalência das respostas se situa no campo dos problemas sociais e escolares (CFESS, 2011, p. 47).

Essa indicação ganha força quando levamos em conta o fato de que esses profissionais são o resultado de uma formação profissional marcada pela insuficiência de/do debate teórico acerca da educação escolar, até mesmo porque esse é um espaço que historicamente a categoria profissional luta para se inserir. Esta indicação se fortalece com o segundo aspecto apontado no referido levantamento identificando

¹ "Estudiosos da evasão e abandono costumam diferenciar abandono de evasão escolar, para Gomes (1999), Shirasu e Arraes (2015), abandonar é deixar de estudar por um determinado período e retornar aos estudos, evadir é deixar os estudos não retornando nos anos seguintes" (AURIGLIETTI; SCHMIDLINLÖHR, 2014, p. 02).

as ausências nas respostas no trabalho do/a assistente social na educação. O levantamento dá conta de que

[...] embora existam manifestações bem concretas das expressões das desigualdades sociais no cotidiano educacional, as diferentes estratégias historicamente construídas de seu enfrentamento e que caracterizam a questão social para além de suas dimensões aparentes – como fenômeno que surge a partir da dinâmica de luta da classe trabalhadora – quase não são referidas nas respostas. Desse modo, estão ausentes das respostas os processos de natureza coletiva e política, conformando um campo de atuação circunscrito à identificação e ao enfrentamento dos problemas que impedem o acesso e a permanência na educação escolarizada, a partir de uma perspectiva nem sempre relacionada aos processos sociais (CFESS, 2011, p. 47).

Os aspectos acima apresentados pelos *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação* (CFESS, 2011), associados às inúmeras e diversificadas expressões da “questão social” identificadas nas escolas e apresentadas pela bibliografia, evidenciou como objeto de pesquisa: a necessidade de empenhar esforços no sentido de apresentar uma raiz comum das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, levando em consideração as particularidades histórico-estrutural da formação social brasileira, em que o racismo estrutura todas as relações sociais.

Imbuída desse propósito, uma primeira dificuldade encontrada na literatura, conforme já explicitado, foi a diversidade de expressões apresentadas, dificuldades que se somaram aos objetivos diversos das pesquisas e elaborações teóricas que se voltavam para a educação escolar. Diante dessa dificuldade, a pesquisa levou em consideração parte das referências bibliográficas que, ao tratar da educação escolar, sinaliza para o enfrentamento do debate trazendo à tona expressões da “questão social” e indicando, de algum modo, as suas causas/determinantes. É verdade que, por se tratar de referências vinculadas a diferentes áreas do conhecimento, a literatura pesquisada nem sempre utiliza a terminologia “expressões da 'questão social'”. Por essa razão, o esforço foi compreendê-las dentro da “linguagem”/categorias utilizadas nessas áreas, a saber: “problemas”, “problemas sociais”.

Muito embora tenham sido identificadas pesquisas de assistentes sociais em outras áreas do conhecimento – a exemplo da Educação e Sociologia –, das quais algumas foram incluídas nessa análise, o trato do debate das expressões da “questão

social” presentes em escolas públicas brasileiras, para além da aparência, precisava ser investigado e apreendido, conforme feito com bibliografia de outras áreas. Daí porque das dissertações e teses identificadas foram selecionadas aquelas que apresentavam principalmente o debate sobre a violência.

É importante afirmar que o foco da análise deste trabalho está voltado para as escolas públicas brasileiras. Por ter presente que a escola, sobretudo a escola pública, traz em sua realidade cotidiana as experiências de desigualdades sociais como extensão da sociedade, um investimento teórico no sentido de apreender as suas manifestações precisa ser realizado.

Em consonância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996, a educação escolar é aquela que tem por finalidade vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. A oferta pública é situada como um dever do Estado e é composta por dois níveis: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, e a educação superior. Além dos níveis, está organizada por modalidades de ensino, que atualmente se classificam em: educação especial, educação profissional e tecnológica, educação para jovens e adultos, educação indígena e educação à distância (BRASIL, 1996).

De acordo com Barbosa (2015), a abertura da educação escolarizada às camadas mais empobrecidas fez emergir também situações compreendidas como problemas escolares advindos das condições de vida das famílias, com consequências para a permanência dos estudantes na escola. A abertura se deu em virtude de uma demanda social por educação alinhada ao desenvolvimento capitalista e que teria o seu impulso nas necessidades das classes de capitalistas e trabalhadores. O problema do analfabetismo, da evasão escolar, da repetência, além dos problemas relacionados às condições de vida dos alunos, se configurou ao longo das décadas como uma demanda institucional, a qual exige respostas para seu enfrentamento. Outras demandas sociais como a situação de pobreza vivenciada pelas famílias, a insuficiência alimentar, de renda, traz implicações para o que a literatura identifica como problemas sociais dentro das escolas, a exemplo da evasão escolar e permanência dos alunos.

Amaro (2017) chama a atenção para a compreensão das relações e ações que se apresentam no interior das escolas sinalizando para a ultrapassagem do curricular, do didático e formal, visto que são nas experiências vivenciadas pelos indivíduos que se encontram situadas a força motriz da escola, pois cada sujeito traz a sua marca

para dentro dela e possui como parâmetro os seus valores e experiências. No entanto, nem sempre essas relações são compreendidas pelos sujeitos e o conflito advindo delas traz dificuldades para todos os segmentos que com ela se relacionam.

Referindo-se ao trabalho de assistentes sociais na educação básica e pública, Almeida e Férriz (2019) indicam que estes profissionais são demandados a atuarem em face dos problemas sociais e escolares, tais como: drogas, violência, *bullying*, evasão escolar, dificuldades na aprendizagem, pobreza e falta de acesso a serviços sociais. Nesse sentido, o cenário atual nos convida a avançar no campo da pesquisa em torno da “questão social” visando contribuir para o seu enfrentamento.

A centralidade assumida pela "questão social" traz como requisição problematizá-la de modo que as suas determinações na formação social brasileira sejam investigadas, apreendidas nas suas manifestações cotidianas e contribuam para respostas qualificadas. Assim, para entender a "questão social", suas expressões na sociedade brasileira e manifestações nas escolas públicas do país, parece-me ser fundamental envidar esforços de investigação e sistematização para além do debate até aqui observado na produção intelectual.

A definição pelo objeto de pesquisa partiu da percepção da existência de uma produção que contempla as expressões da “questão social” no cotidiano escolar, mas que ainda não sinalizou esforços no sentido de apreender as suas determinações a partir do sistema de causalidades que tem como medula as determinações apresentadas na Lei Geral da Acumulação Capitalista. Assim sendo, pretendo contribuir para o enfrentamento dessa lacuna trazendo contribuições para o debate, o que não quer dizer que eu tenha a pretensão de apresentar exaustiva contribuição teórica, mesmo porque há um leque de possibilidades de trabalho com esse tema.

Nesse sentido, me proponho a apresentar um esboço de uma interpretação crítica da raiz comum de expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras, levando em conta as particularidades histórico-estruturais da formação social brasileira em que o racismo mostra-se estruturando todas as relações sociais e entrelaçando-se às determinações da “questão social” no país. A partir desse objeto, a sua delimitação passa por três eixos de investigação necessários e articulados: o primeiro é a problematização do tratamento dado pela literatura sobre educação escolar ao que o Serviço Social toma como expressões da "questão social" que, a partir de supostos ontológico-sociais, evidenciam limites para a compreensão das suas determinações na realidade brasileira e, conseqüentemente, para as

respostas às demandas postas ao exercício profissional dos/as assistentes sociais nas escolas públicas do país. Como consequência desses limites, não se deixa perceber que parte considerável das expressões da “questão social” presentes nas escolas tem como raiz comum a exploração da relação capital/trabalho entrelaçada às determinações do racismo. O segundo eixo de problematização consiste na abordagem dos fundamentos ontológicos-sociais da raiz comum das expressões históricas da "questão social" e de seu entrelaçamento com as determinações do racismo no Brasil. O terceiro busca contribuir com uma interpretação crítica da(s) raiz(es) comum(uns) de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras.

A partir da compreensão apresentada, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir a raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras. Os objetivos específicos são: 1) Analisar criticamente o tratamento dado pela literatura sobre educação escolar às manifestações das expressões da “questão social” e os limites desse debate para compreender a relação destas com a raiz comum da "questão social" brasileira; 2) Sinalizar os fundamentos ontológicos-sociais da raiz comum das expressões históricas da "questão social" e as determinações histórico-estruturais da formação social brasileira; 3) Contribuir com o esboço de uma interpretação crítica da raiz comum de expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras.

Sem a pretensão de esgotar o tema, mas de abrir caminho para este debate, este trabalho partiu das seguintes hipóteses: 1) A literatura sobre educação escolar, até o momento, pouco se preocupou em apreender a raiz das manifestações das expressões da “questão social” que se apresentam em escolas públicas brasileiras. Ao tentar explicar as causalidades dessas manifestações – que tomamos como expressões da "questão social" –, essa literatura acaba limitando-se às causas que não extrapolam o marco da aparência dos fenômenos, mesmo porque diante dos seus objetivos, não se observa esforços no sentido de aprofundamento teórico da estrutura econômica e política da sociedade. As lacunas daí advindas repercutem na compreensão destas e, conseqüentemente, nas respostas às demandas apresentadas aos/às profissionais inseridos/as nas escolas públicas brasileiras. O debate do Serviço Social brasileiro, por sua vez, apesar de nas suas variadas abordagens sinalizar para as determinações das expressões da “questão social” nesses espaços socioeducacionais, ainda não apresentou esforço substancial em

relação à análise que apanhe a determinação medular das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras no seu entrelaçamento com as determinações socioestruturais próprias da formação social do país; 2) As manifestações das expressões da “questão social” em escolas públicas brasileiras mantêm uma estreita relação com a raiz comum das expressões da “questão social” na realidade brasileira, ou seja, com as determinações da Lei Geral da Acumulação Capitalista operadas a partir de relações sociais racistas.

A partir dessas afirmações provisórias, a pesquisa ora apresentada adotou como método norteador o Materialismo Histórico e Dialético, o qual faz referência à “uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2009, p. 25). Nesse processo, mantive presente que a teoria para Marx é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito” (NETTO, 2009, p. 07), e ele (o objeto) independe das aspirações do pesquisador. Logo, “pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2009, p. 07).

A fidelidade ao objeto deve ser observada para tornar o conhecimento correto e verdadeiro. No entanto, apanhar o objeto na sua essência impõe ultrapassar a sua aparência empírica. Uma vez “alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica [...], o pesquisador a reproduz no plano do pensamento [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (NETTO, 2009, p. 08).

Salientada essa orientação do método, é importante dizer que esta se trata de uma pesquisa exploratória qualitativa, do tipo bibliográfica, inserida dentro da linha de pesquisa Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS).

O trajeto da pesquisa foi iniciado por uma pesquisa exploratória como forma de conhecer quais expressões da “questão social” estão presentes nas escolas públicas do Brasil e teve dentre as fontes de pesquisa, artigos, dissertações e teses das áreas de Educação, Serviço Social, Sociologia e Ciências Sociais que expressam investigações vinculadas às expressões da “questão social” na escola e o entendimento acerca de sua determinação. O objetivo principal dessa pesquisa exploratória foi apreender, a partir dos resultados dos trabalhos selecionados, as determinações apresentadas pelos autores, ainda que este não fosse o objetivo dos

trabalhos analisados. Com este intento, a seleção dos trabalhos utilizados se deu tendo em vista encontrar expressões da “questão social”, diversas vezes representadas como o próprio objeto, e, também, a presença de determinações apresentadas como explicativas da ocorrência de tais expressões.

Observada a ausência na literatura pesquisada de um tratamento científico passível de elucidar o complexo de causalidades das expressões da “questão social” nas escolas públicas do Brasil, passou-se à fase da pesquisa com o propósito de discutir a raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas no Brasil tendo como fundamento a Lei Geral da Acumulação Capitalista. Analisando esta lei dentro da realidade de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e tendo como aporte o referencial teórico que aborda sobre a formação sócio-histórica brasileira, a exemplo dos textos de Fernandes (1972, 2006, 2008), Prado Júnior (1985a, 1985b, 2008) e Moura (1983, 1986, 1989, 1994), chegamos à conclusão de que no Brasil a operacionalização desta lei encontra-se entrelaçada de determinantes do racismo estrutural, os quais corroboram para elucidar a raiz comum das expressões da “questão social” da escola pública brasileira.

Tendo em vista a variedade de expressões, desenvolvemos a pesquisa levando em consideração aquelas que acreditamos pertencerem de fato ao ambiente escolar: evasão/abandono escolar, reprovação e dificuldades de aprendizagem. Esta seleção também teve como critério o fato das situações relacionadas ao acesso e permanência dos estudantes na escola ser a maior requisição para os/as assistentes sociais que atuam na educação, conforme aponta a literatura sobre Serviço Social e Educação. A pesquisa exploratória revelou que a violência presente no espaço institucional da escola é uma expressão que se mostrou recorrente nos trabalhos encontrados. Mesmo compreendendo que a violência que se processa na escola é decorrente dos fenômenos societários capitalistas e, portanto, presente em toda a sociedade brasileira, devido à indicação encontrada sobre sua forte presença no espaço escolar, optou-se por inseri-la na análise realizada no capítulo 3.

A próxima fase da pesquisa foi de conhecer, a partir dos dados do real, o complexo de causalidade em torno das expressões da “questão social” nas escolas públicas brasileiras selecionadas. Este levantamento foi feito a partir de pesquisas realizadas por organismos governamentais, a exemplo do IBGE e IPEA, de organizações vinculadas ao terceiro setor e de outros estudos científicos relacionados à temática. Com o intuito de retratar a realidade vigente, optou-se pela utilização de

dados recentes que nos possibilitasse o alcance dos objetivos propostos. Foi este caminho perseguido que nos mostrou a pobreza como mediação importante no processo de investigação; pobreza que na realidade do país afeta majoritariamente os/as trabalhadores/as negros/as, conforme os dados analisados no terceiro capítulo.

A maior parte do material bibliográfico de pesquisa para compor o primeiro capítulo foi extraído do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo sido selecionado a partir de três descritores: problemas sociais na escola, expressões da “questão social” na escola, problemáticas sociais na escola. Ao término desse processo chegamos a trinta e seis (36) trabalhos. Destes, quatro (04) trabalhos foram descartados por não possibilitarem responder aos objetivos da pesquisa e outros treze (13) não foram encontrados disponíveis no sistema global de redes. Outras referências são compostas por artigos acessados na Internet, cujo critério de escolha foi discutir as expressões da “questão social” manifestadas em escolas, mesmo considerando que estas não utilizam a categoria "expressões da questão social".

Acerca do material extraído do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi realizada a leitura integral e análise de dezenove (19) trabalhos, dentre os quais se tem: 10 trabalhos na área de Educação (02 teses, 08 dissertações); 07 na área de Serviço Social (02 teses, 05 dissertações); na área de Sociologia (01 dissertação); na área de Ciências Sociais (01 dissertação). A escolha dos trabalhos a serem pesquisados se deu a partir da definição do objeto de pesquisa. Assim, foram selecionados apenas os trabalhos que faziam referência a expressões da “questão social” na escola e que tinham condições de elucidar, ainda que não fosse o propósito das pesquisas, pistas acerca de seus determinantes. Buscamos, a partir desse processo, problematizar o tratamento que vem sendo adotado pela literatura que discute sobre expressões da “questão social”, apontando seus limites e evidenciando determinações particularizadas, que se traduzem a partir da realidade sócio-histórica brasileira.

O segundo capítulo foi formulado a partir da obra *O capital*, de Marx (1994). Através das reflexões que seguem busquei contribuir para o debate teórico com vistas a desmistificar o objeto. O que propomos foi adensar a discussão teórica englobando a “questão social” no espaço escolar tendo como fundamento a sua análise a partir da Lei Geral da Acumulação Capitalista, a qual “revela a anatomia da ‘questão social’, sua complexidade, seu caráter de corolário (necessário) do desenvolvimento

capitalista em todos os seus estágios" (NETTO, 2011, p. 157). Para apanhar a concretização dessa "lei" na realidade brasileira, apreendemos particularidades sócio-históricas importantes, com destaque para as relações sociais estruturalmente apoiadas no racismo.

Por fim, o terceiro capítulo foi formulado a partir de referências bibliográficas diversas para apanhar os dados do real, em um esforço de apresentar: a) As relações sociais que marcaram a constituição do capitalismo brasileiro sobre bases racistas; b) Os elementos que agrupam as determinações concretas que se entrelaçam à determinação molecular da "questão social" conduzindo a parcela negra da classe trabalhadora brasileira para a Superpopulação Relativa; e c) A relação das expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras com a raiz comum da "questão social" a partir da mediação da expressão pobreza.

É a partir da análise do debate das expressões da "questão social" no espaço escolar (tratadas muitas vezes como problemas sociais) que a investigação dá conta, motivada pela percepção de que a produção teórica ainda não consegue alcançar a raiz das múltiplas expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras. Essa lacuna ao mesmo tempo em que traz limites teóricos para compreender essas expressões, as respostas que lhes são dadas é de caráter fragmentado e inadequado, imprimindo, nesse sentido, a necessidade de uma aproximação da raiz comum das expressões da "questão social" com as quais profissionais inseridos na educação pública atuam diariamente.

A relevância social do trabalho está situada na contribuição para a produção do conhecimento já que uma das dificuldades tem sido a ausência de bibliografia que traga uma discussão sobre a raiz das expressões da "questão social" que demandam intervenção no espaço escolar. Outro problema é que a literatura disponível, apesar de sinalizar a relação entre expressões da "questão social" presentes no espaço escolar e a sua raiz comum, não apresenta desdobramentos das análises que permitam aprofundar o sistema de causalidades, bem como determinações dessas expressões e estabelecer, em um mesmo movimento, as suas relações com as particularidades do desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

Com esta intencionalidade, a dissertação está dividida em três capítulos e as considerações finais. O **primeiro capítulo** apresenta uma síntese do ponto de partida da investigação: analisa o tratamento dado pela literatura sobre educação escolar às manifestações das expressões da "questão social" e os limites desse debate para

compreender a relação destas com a raiz comum da "questão social" brasileira. Nele, a partir das referências selecionadas, identifiquei que causas observadas nas pesquisas apontam para a responsabilização da família e do aluno pela expressão da "questão social" manifestada na escola. Outros aspectos fragmentados são apresentados como causas dessas expressões, o que dá conta de uma fragmentação própria da forma reificada vigente na sociedade do capital. Este capítulo apresenta uma divisão, a qual foi motivada pelo fato de ter sido encontrada, na pesquisa exploratória, uma quantidade significativa de trabalhos específicos da área de Educação e Serviço Social. Por esta razão, as apresentamos separadamente, de modo que possibilitasse estabelecer uma comparação acerca dos achados da área do Serviço Social e demais áreas, estas representadas com maior expressividade pelos estudos da área de Educação.

Por sua vez, as referências que trazem essas pesquisas não oferecem uma reflexão teórica mais significativa no sentido de apreender o sistema de causalidade das expressões da "questão social", ou, minimamente, situar as suas determinações fundantes. Em relação às referências do Serviço Social, identifiquei que essa produção teórica sobre educação escolar quando não traz à tona, aponta as causas das expressões sem extrapolar o marco da aparência dos fenômenos, limitando-se a mencioná-las como resultante da relação capital/trabalho, mas sem empreender esforços no sentido de refletir minimamente a partir das sinalizações.

O **segundo capítulo** busca discutir a raiz da "questão social" tomando como ponto central o sistema de causalidade expresso na Lei Geral da Acumulação Capitalista: a composição constante do capital no processo de acumulação; o processo de acumulação e concentração: a produtividade do trabalho; o exército industrial de reserva e a Superpopulação Relativa e, para compreensão da concretização dessa "lei" no complexo brasileiro, as particularidades mais relevantes para o estudo em tela.

No **terceiro capítulo** contribuí com uma sistematização crítica de expressões da "questão social" próprias em escolas públicas brasileiras. O caminho da investigação tomou a expressão da "questão social" pobreza como mediação central, a partir da qual foi possível apreender o sistema de causalidades de expressões da "questão social" manifestadas em escolas. Essa apreensão como resultado de um esforço para esboçar uma interpretação crítica da raiz comum de expressões da "questão social" em escolas, mostrou que os complexos de causalidades que se

apresentaram, embora sejam determinantes, apresentaram-se determinados pela raiz comum das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, ou seja, pelas relações de exploração do trabalho estruturalmente entrelaçadas por relações racistas.

1 EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" NAS ESCOLAS: LIMITES À COMPREENSÃO DAS SUAS DETERMINAÇÕES

Compreender a "questão social" como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, [...] apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais" (IAMAMOTO, 2001, p. 10), traz como requisição não perder de vista que a "apologia indireta" (LUKÁCS, 1959) do capitalismo "des-historiciza" e "des-economiza" os fenômenos, imprimindo-lhes características marcadamente separadas da sua origem historicamente determinada. Uma aproximação da literatura sobre educação escolar revela que até o momento não se verificou a preocupação em apreender, do ponto de vista do materialismo histórico dialético, a relação íntima das manifestações das expressões da "questão social" presentes em escolas públicas com a raiz comum da "questão social" na realidade brasileira.

Sem esforços substanciais em relação à análise que apanhe a determinação medular da "questão social" entrelaçada às determinações do racismo, as expressões da "questão social" presentes em escolas públicas, salvo raríssimas exceções, têm sido tratadas como fenômenos descolados de sua base material. Assim, os esforços na perspectiva de dar conta de explicar o sistema de causalidades dessas expressões não ultrapassam a sua aparência, principalmente porque não levam em conta a estrutura econômica e política do contexto em que estas se manifestam. Essa lacuna traz limites para a compreensão das expressões presentes em escolas públicas do país e, conseqüentemente, para as respostas às demandas apresentadas aos/às profissionais inseridos/as nesses espaços escolares.

Dessa forma, o debate que nos ocupamos neste capítulo tem o objetivo de perquirir, na literatura que trata da educação escolar, como se apresenta o debate das expressões da "questão social" em escolas públicas e os limites identificados nesse debate. Sem a pretensão de realizar uma exegese das obras selecionadas e entendendo que na escola se apresentam múltiplas, diferentes e diversificadas formas de manifestações da "questão social", o que se busca é, independentemente de quais manifestações sinalizadas pela bibliografia selecionada, apreender os limites desse debate para compreender o sistema de causalidade dessas manifestações e, conseqüentemente, a sua determinação central aqui entendida como raiz comum da "questão social" brasileira.

1.1 A FORMA DADA COMO SE APRESENTAM AS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

As primeiras pistas na literatura que assinalam para as expressões da "questão social" no espaço escolar apontam para a violência. Ao estudar a violência, Schmidt (2007), Saul (2010), Arancibia (2012) e Costa (2011) observam uma forte relação entre esta e a responsabilização do indivíduo e sua família. O resultado das suas pesquisas, trazendo esse dado do real, pode estar associado ao público pesquisado, constituído, em sua maioria, por professores que apresentam o seu ponto de vista sobre o tema a partir das suas experiências pessoais no espaço escolar. Os dados encontrados nestes estudos confirmam a prevalência da percepção de profissionais vinculada ao entendimento desse fenômeno como "problemas sociais" sem vinculação com determinações estruturais.

Os resultados do estudo de Schmidt (2007) apresentam pistas sobre essa compreensão. O trabalho teve como público pesquisado órgãos ligados ao sistema de garantia de direitos e se dedicou à análise do enfrentamento da violência dentro das escolas, ou seja, à forma como a escola intervém para lidar com essa expressão da “questão social”. As suas conclusões apontam para um processo de judicialização sobre o enfrentamento da violência nas escolas. A autora compreende a violência como uma refração da “questão social” da sociedade atual e associa a gênese da “questão social” ao modo de produção capitalista. Sua elaboração apresenta conceitos que exprimem a relação desigual e antagônica entre os interesses das classes sociais.

O estudo da referida autora dá conta de que o tratamento dado para o seu enfrentamento se consolida pela via da judicialização, uma vez que conduzida desta forma, acaba se configurando dentro de um caráter punitivo das pessoas de baixa renda. Esta constatação nos convida a uma reflexão no que diz respeito ao entendimento social em torno da questão da violência escolar já que observamos que “crianças e adolescente pobres, quando quebram comportamentos esperados no ambiente escolar têm seus incidentes encaminhados para resolução não na esfera da escola, mas na esfera da justiça” (SCHMIDT, 2007, p. 66). Assim, o exame das formas de enfrentamento do problema da violência na escola identifica “estratégias que oscilam entre tratar o tema como caso de polícia, como uma questão de segurança, como um caso para as famílias dos alunos, ou da escola” (SCHMIDT, 2007, p. 17).

A autora defende a adoção de fluxos de atendimento por uma equipe interdisciplinar, sugerindo a participação do/a assistente social, de modo que o trabalho em rede evite o uso e abuso do aparato jurídico policial. Ela traz dados importantes para pensar a forma como a violência escolar vem sendo pensada e enfrentada. Apesar disso, o caminho adotado na análise não permitiu trazer elementos teóricos mais substanciais no sentido de estabelecer minimamente a mediação necessária à compreensão da violência com os determinantes da “questão social” brasileira. A sua elaboração fica circunscrita à aparência do fenômeno sem os fundamentos que o produziu.

Os estudos de Costa (2011), Saul (2010) e Arancibia (2012) sobre a violência na escola partem da visão dos professores. Antes de adentrarmos nas análises dos autores, salientamos que o nosso entendimento é de que a violência recorrente dentro da escola é representada por relações difundidas em um espaço social micro orientadas por contornos ideológicos dominantes, estando estruturalmente situada como parte da dinâmica societária capitalista, portanto, um fenômeno estrutural que se torna aparente nas relações institucionais.

Nos seus resultados, as causas são atribuídas às famílias e à sua desestruturação, às drogas, à ausência da participação dos pais na vida dos filhos, aos limites que não são postos, ao excesso de liberdade, bem como à falta de carinho e violência familiar (COSTA, 2011). Os estudos apontam ainda para a presença de três tipos de violência encontradas: violência na escola², violência à escola³ e violência da escola⁴.

Entendendo existir uma relação entre a violência que se processa na sociedade atual e a que se processa no interior da escola, a autora esclarece que os reflexos desta questão são sentidos principalmente nas relações interpessoais. Por este motivo requer maior atenção para a **violência da escola**, uma vez que se realiza através da instituição escolar e está direcionada aos alunos apesar de não ser percebida dentro do espaço educacional.

² “É aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p. 434).

³ “Está ligada à natureza e às atividades da instituição: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam” (CHARLOT, 2002, p. 434).

⁴ “Uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos alunos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Portanto, “esse tipo de violência se manifesta através do autoritarismo com o qual muitas vezes a escola trata os estudantes, ou quando a instituição escolar quer impor a cultura dominante sem considerar a cultura própria das classes populares” (COSTA, 2011, p. 70). Na percepção dos professores, estes não se reconhecem como praticantes de violência aos alunos através de suas próprias práticas e ainda consideram que a indisciplina e a ausência de limites são constituintes do perfil dos alunos violentos. Nessa mesma linha, os estudos de Saul (2010) indicam a dificuldade dos professores de se perceberem como autores da violência no ambiente escolar, creditando a sua ocorrência aos relacionamentos estabelecidos entre os alunos.

A pesquisa realizada por Costa (2011), a partir da visão de professores que desenvolvem as suas atividades profissionais no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-RS, atribui como causas da violência no cotidiano escolar: a “desestruturação familiar, falta de atenção parental, de clareza de papéis familiares, a ausência de regras claras, excesso de permissividade e de autoritarismo” (COSTA, 2011, p. 85). No entendimento da autora, a violência deve ser tratada levando em consideração o aspecto histórico da sociedade que a produz, apontando para a estrutura social e econômica. No entanto, as suas causas não devem ser atribuídas somente a fatores externos ao indivíduo. Assim, no seu posicionamento defende que

[...] para refletir sobre a violência é fundamental considerar a estrutura socioeconômica desigual e excludente da sociedade em que vivemos, ou seja, considerar a violência estrutural. Porém, além desses aspectos, é preciso considerar a influência exercida pelo contexto social no qual a pessoa está inserida e que pessoas fazem parte do seu dia a dia; considerar suas relações sociais e também sua subjetividade, sua capacidade – enquanto sujeito – de pensar, decidir e agir com base em sua concepção de mundo (COSTA, 2011, p. 36-37).

O estudo de Costa (2011) ajuda a confirmar a prevalência na percepção dos profissionais acerca das expressões da “questão social” presentes em escolas como “problemas sociais”, o que remete ao seu enfrentamento distante do entendimento dos determinantes estruturais. Ao indicar a estrutura social como condição fundamental para compreender a violência estrutural, a autora aponta para o aspecto estrutural a partir do qual a violência deve ser apreendida. Apesar dessa indicação, a sua formulação não consegue apontar, mesmo que resumidamente, os nexos entre

determinações da "estrutura socioeconômica desigual e excludente da sociedade" (COSTA, 2011, p. 36) e a violência.

Saul (2010), ao realizar uma análise da violência a partir dos professores das escolas públicas de Cuiabá-MT, chega à conclusão que a responsabilidade atribuída ao comportamento violento nas escolas recai sobre a família. Portanto, "considerar a família como a grande causadora dos problemas dos alunos, principalmente de indisciplina e violência é um fator recorrente no discurso dos professores" (SAUL, 2010, p. 98).

É preciso ter em conta que a função da ideologia burguesa é produzir uma visão hegemônica da realidade e dos fenômenos societários e, nesse sentido, professores que se encontram inseridos e atuando nas escolas são impregnados por essa visão. Feita esta breve consideração, retornemos ao pensamento de Saul (2010). Para ela, a visão dos professores de que a falta de limites estaria por trás das transgressões protagonizadas pelos jovens remete diretamente à causa da violência para a família, uma vez que considera que esta estaria transferindo um papel que é seu para a escola. No tocante à opinião dos coordenadores e diretores das escolas pesquisadas, as causas da violência também estariam relacionadas ao que eles chamam de família desestruturada. Dessa forma, partindo da perspectiva do público pesquisado, a autora chega à seguinte conclusão:

A origem da violência, para os sujeitos, está basicamente restrita à ineficiência do papel da família dos alunos. A falta de respeito dos jovens para com seus colegas e outros membros da escola seria o reflexo da falta de imposição de limites pelos pais e seus filhos dentro de casa (SAUL, 2010, p. 178).

Uma questão que chamou a atenção nesta pesquisa é a figura do psicólogo, apontado pelos professores como o profissional cuja função seria prestar apoio e orientação tanto para os professores como também destinada aos alunos e pais.

A reflexão da autora reconhece o aspecto histórico em torno da violência, mas em virtude dos propósitos da pesquisa não aprofunda este aspecto, apenas o cita para contextualizar a compreensão da categoria a respeito das modificações em face dos aspectos culturais e valores morais que interferem em sua dinâmica. Para ela, a violência é uma construção social resultante da dinâmica em torno das relações pessoais e também se encontra associada ao processo de exclusão social em torno do consumo.

O estudo de Arancibia (2012) sobre o enfrentamento da violência nas escolas públicas de Salvador também toma professores como sujeitos da pesquisa. O resultado da pesquisa mostra a persistência em atribuir à família o papel decisivo em relação à violência. Ao questionar os professores acerca do que eles acreditam gerar a violência, as respostas se voltam para a compreensão de “que a presença da família, e por consequência, a educação doméstica, foram apontadas como decisivas nesse cenário” (ARANCIBIA, 2012, p. 132). Por outro lado, a família ainda é “indicada como a grande responsável em formar indivíduos dentro de uma cultura de paz e de rechaço à violência” (ARANCIBIA, 2012, p. 132). A esse respeito explica que

O primeiro contato que o indivíduo tem com a violência é dentro da própria casa. Não me refiro às famosas palmadas educativas, que podem ser futuramente proibidas por lei, mas sim as verdadeiras formas de violências: como as psicológicas, verbais, físicas, sexuais, entre outras. A família que deveria ser o referencial de amor, proteção e de bons exemplos, torna-se em muitos casos verdadeiros ambientes de sofrimentos e desrespeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, o que se pode esperar desses menores vítimas de violência senão a reprodução do que aprenderam? (ARANCIBIA, 2012, p.133).

Ele acrescenta ainda que a grande responsável pelo processo educacional é a família; é nesta que o indivíduo é inicialmente socializado. Embora faça essa afirmação, acredita ser um equívoco o enfoque somente na família, pois o problema estaria no perfil da família em que o indivíduo está inserido e também nos valores que ele recebe, que podem ser também transmitidos fora dela. Se o aluno desenvolve no ambiente escolar hábitos percebidos como negativos “não é só porque reproduziu uma experiência ruim vivida dentro de casa, mas porque a instituição familiar de fato não foi bem formada ou não exerce o seu papel como deveria” (ARANCIBIA, 2012, p. 133).

Quando o autor traz a questão da formação da família, não deixa explícito a que tipo de formação se refere. Este questionamento ganha força a partir do seu entendimento em relação aos fatores influenciadores. Arancibia (2012) cita como exemplo a situação social, a insegurança familiar e fatores psicológicos, classificando-os em variáveis endógenas e exógenas. Ele chega à conclusão de que a violência nas escolas parece não ter uma origem específica.

É possível identificar que sua exposição apresenta algumas inconsistências. Ora parece concordar com a opinião dos sujeitos da pesquisa, ora parece estabelecer

opinião divergente. Isso fica evidente através da concepção que ele faz sobre a responsabilidade da família, apontando que os valores transmitidos seriam decisivos no processo de formação do caráter do indivíduo e tomada de decisões no futuro. Com isso desconsidera todas as variáveis elencadas por ele no trabalho e remete a uma compreensão determinista acerca das responsabilidades da família dentro do processo educativo. Assim, as causas em torno da violência são direcionadas para o ambiente familiar, com grande carga de responsabilização da família, e conseqüentemente, dos alunos.

O que se verifica, a partir das pesquisas apresentadas, é o fato de que as causas apontadas remetem às famílias e a outros aspectos fragmentados, evidenciando, portanto, a fragmentação própria da forma reificada vigente na sociedade. Por sua vez, não se identifica nas elaborações que trazem essas pesquisas, esforços mais significativos no sentido de apreender o sistema de causalidade da expressão da “questão social” violência. Sem dúvida, boa parte dessa ausência deve ser atribuída aos objetivos que estes estudos desejaram alcançar.

O trabalho de Marsiglia (2015) sobre a violência busca identificar como ela vem sendo tratada cientificamente. A autora teve por objetivo compreender se a violência vem sendo tolerada e se essa tolerância tem sido motivo de atenção por parte de pesquisadores, com a finalidade de captar o entendimento da ciência a seu respeito. Seu estudo revelou que o fenômeno da violência na escola se configura como um fenômeno naturalizado, tendo como resultado a relação entre violência e tolerância passiva. Reconhece que é necessário compreender a violência para além das questões pedagógicas e psicológicas uma vez que se faz necessário associá-la à formação social dominante, caso contrário, “é prestar um serviço para que tal sistema se perpetue e desenvolva novos mecanismos que o alimente” (MARSIGLIA, 2015, p. 49).

Para a referida autora, no trato da violência, é necessário situá-la “em suas contradições, mediante atitudes culturais que estão pautadas na hierarquia das classes e naturalizadas no cotidiano da sociedade” (MARSIGLIA, 2015, p. 50). Identifica a sujeição dos indivíduos à ideologia dominante a partir da estrutura social que se processa, afirmando que “para pensar no fenômeno da violência na escola, faz-se necessário pensar no fenômeno da violência da sociedade capitalista como um todo” (MARSIGLIA, 2015, p. 89). A reflexão da autora indica uma análise crítica e diferenciada, possibilitando romper com a responsabilização da família.

Tendo presente a grande quantidade de referências que aborda as expressões da “questão social” “evasão e abandono escolar”, nossa apreensão não poderá sequer tangenciar parte significativa das obras. Apreenderemos apenas as causalidades apontadas em relação a essas manifestações para compreender os seus limites dentro do objetivo aqui proposto. Interessa-nos aqui, como já indicamos, apreender no debate das manifestações das expressões da “questão social”, “evasão e o abandono”, os limites desse debate para compreender o sistema de causalidade e a sua determinação central, aqui entendida como raiz comum.

De certo, pesquisa do IBGE aponta que um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. A taxa de 24,3% conduz o Brasil para a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (UFJF, 2020 [2013]).

Madalóz, Scalabrini e Jappe (2012), ao realizar pesquisa com professores da rede pública de uma escola do Rio Grande do Sul e ao se voltarem para a análise dos estudos de autores, afirmam que a evasão e o abandono estão extremamente associados ao fracasso escolar. Sem adentrar na complexa teia de determinantes dessas expressões, cabe localizar as causalidades apontadas por alguns estudiosos. A literatura que trata do abandono e da evasão escolar aponta para causas que poderíamos apresentar como endógenas e exógenas. Autores como Brandão (1983), Queiroz (2002), Arroyo (1993) e Zago (2011), fazem referência que as causas do abandono e da evasão escolar estão relacionadas com os determinantes exógenos, ou seja, às condições de pobreza das famílias, à necessidade de trabalhar para contribuir com a subsistência da família e às desigualdades sociais.

A multiplicidade de causas endógenas apontadas nos estudos de Cunha (1996), Souza et al (2012) vão desde a responsabilização do próprio aluno, atribuindo-lhe a incapacidade de aprender, e/ou dos professores no que diz respeito ao seu relacionamento com os alunos. Também são atribuídas ao formato de organização das aulas e do conteúdo, sobretudo em relação ao insuficiente tempo necessário para que possam trabalhar os conteúdos.

A atribuição às causas múltiplas e interligadas vai encontrar respostas nos estudos de Neri (2009), de Shirasu e Arraes (2014) e Z. Del Prette, Paiva e A. Del Prette (2005). Para Neri (2009), as causas da evasão escolar estão relacionadas à inexistência de escolas, à necessidade de renda e trabalho, ao desinteresse do aluno,

dentre outros aspectos. Shirasu e Arraes (2014) e Z. Del Prette, Paiva e A. Del Prette (2005) direcionam as suas causas ao sistema de educação brasileira e aos insuficientes recursos destinados à educação.

A dificuldade de aprendizagem é outro ponto que carece de apreciação. Isso porque “embora as pesquisas na área da educação apontem a necessidade de atenção para os problemas de aprendizagem, a literatura [...] na maioria das vezes” (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 08) abordam tal temática, sem, no entanto, “discriminá-la como causa ou consequência; isto é, quando a dificuldade de aprendizagem é um fator de risco para problemas psicossociais ou quando existem fatores de risco” (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 08) que possam ser considerados como predisposição da “criança a desenvolver problemas de aprendizagem no futuro” (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 08).

Sem realizar uma exposição mais abrangente, o estudo de Mazer, Bello e Bazon (2009, p. 13) expressa que “no contexto escolar, é comum encontrar, em crianças que têm dificuldades em aprender, a sobreposição de diversos fatores de risco, como pobreza, conflitos familiares, violência, maus tratos familiares, dentre outros” em que “os problemas escolares são frequentemente associados aos problemas de comportamento de crianças e adolescentes” (MAZER, BELLO, BAZON, 2009, p. 11). Os pensamentos de Santos e Marturano (1999 apud MAZER, BELLO, BAZON, 2009) e Ferreira e Marturano (2002 apud MAZER, BELLO, BAZON, 2009) fazem referência ao ambiente familiar como *lócus* de fatores de riscos, que podem afetar de maneira negativa o desenvolvimento do indivíduo. Nessa direção, as conclusões da pesquisa de Ferreira e Marturano (2002 apud MAZER, BELLO, BAZON, 2009), que estudou sobre problemas de comportamento em crianças com baixo desempenho escolar, dá conta

[...] que as dificuldades acadêmicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial, quando o ambiente familiar está repleto de adversidades, como problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 11-12).

Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Stefanini e Cruz (2006). Ao se proporem estudar a percepção de professores de 1ª a 4ª séries do ensino

fundamental em uma escola da rede pública do estado de São Paulo, Stefanini e Cruz (2006) apontam para três concepções acerca da dificuldade de aprendizagem: dificuldade de assimilar o conteúdo, dificuldade na leitura e na escrita e dificuldade no raciocínio, consideradas dificuldades passíveis de reversão, as quais foram atribuídas à família, à criança e à escola.

Acerca das causas inerentes às dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes, Faermann e Rufato (2016) também encontraram na pesquisa realizada com professores de uma escola pública situada na cidade de Pindamonhangaba-SP “questões ligadas, sobretudo, a conflitos familiares e à falta de comprometimento dos pais” (FAERMANN; RUFATO, 2016, p. 01). Na conclusão dos autores:

Estudos revelam que as dificuldades de aprendizagem são multicausais, ou seja, envolvem uma série de fatores vinculados a aspectos biológicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais. O desconhecimento ou omissão dessa problemática por parte dos profissionais tem contribuído para gerar estigmas no contexto escolar, perpetuando práticas discriminatórias e diagnósticos equivocados (FAERMANN; RUFATO, 2016, p. 01).

Esses achados chamam a atenção pelo fato de que uma expressiva quantidade de análises não considera que “as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem” (SMITH; STRICK, 2001, p. 33). As concepções que possuem foco no indivíduo e suas famílias não conseguem alcançar os nexos causais relacionados às condições materiais a que as famílias dessas crianças e adolescentes estão envolvidas.

As consequências atinentes dessa dificuldade de aprendizagem podem ser observadas nos quadros de reprovação escolar. Considerando a etapa escolar, evidencia-se que a taxa de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental é de 5,1%, ao passo que nos anos finais esse número se acentua consideravelmente, passando para 9,5% e 10,6% no ensino médio (INEP, 2018). A esse respeito, o estudo de Couto (2017)

Aponta que essa prática nos anos finais possui como principais causas, dentre outras, o absenteísmo escolar dos alunos, o desinteresse pelo estudo, a indisciplina na escola e ineficiência no processo de ensino aprendizagem que leva à baixa compreensão dos conteúdos ensinados (COUTO, 2017, p. 124).

O autor faz referência ao fato de que tais causas estão alinhadas a um contexto de maior predisposição à reprovação para “meninos, negros com menores condições socioeconômicas, que entraram na escola tardiamente e trabalham” (COUTO, 2017, p. 125). Além disso, esse público possui “pouco interesse por matemática e que têm uma família que acompanha pouco seu desenvolvimento escolar” (COUTO, 2017, p. 125).

Embora alguns estudos apontem para fatores reconhecidos como exógenos, dentre os quais destacamos as condições socioeconômicas, não se percebe um movimento que seja capaz de estabelecer as articulações necessárias para desvelar, no sistema de causalidades, a relação dessa expressão com a raiz comum da “questão social” brasileira.

Outra situação presente na escola é o *bullying*. Este também se apresenta como uma forma de violência. Os trabalhos de Kimura (2013), Pires (2010) e Rolim (2008) abordam este tema, em que o *bullying* é caracterizado por meio de comportamentos agressivos e atitudes repetitivas, reconhecido como um tipo de violência verbal. No entanto, este pode ultrapassar para o nível de agressões físicas. Tendo alunos como a maioria dos sujeitos de pesquisas sobre este tema, as conclusões destes três estudos também apresentam o fenômeno do *bullying* intimamente vinculado com a questão familiar, em que a desestrutura, negligência e violência familiares são postas em evidência.

O estudo de Kimura (2013), realizado com estudantes do ensino fundamental, apresenta dados reveladores em relação ao pensamento social em torno deste tema. “Ao se reportarem aos motivos relacionados à ocorrência do *bullying*, as estudantes destacaram a família enquanto uma das grandes responsáveis pelo comportamento adverso de seus filhos” (KIMURA, 2013, p. 142), tendo esse motivo sido expresso em 85% das respostas. Isso demonstra um esboço da compreensão social em torno do fenômeno, sendo observado que mais uma vez a condição da família dentro do processo de socialização é colocada em evidência como a instituição responsável pelos atos de violência recorrentes na escola e dentre estes atos, o *bullying*.

Tendo por base esses resultados, convém esclarecer que embora as respostas das alunas apontem para essa direção, outros fatores são apontados nos estudos como determinantes: a “falta de acesso e oportunidades, a vulnerabilidade social que favorece o envolvimento com as drogas e a marginalização, bem como a ausência de

políticas públicas efetivas” (KIMURA, 2013, p. 145). É importante ter presente a necessidade de ampliar a visão a respeito desse fenômeno, pois a compreensão sobre a responsabilidade implica diretamente nas formas de enfrentamento, em que a questão da judicialização das situações já foi apresentada como um caminho alternativo.

Ao estudar a respeito das marcas corporais que incidem à prática do *bullying* e dos sujeitos que as sofrem, Pires (2010) esclarece que ele se enquadra em uma forma de violência percebida como um grave problema social presente nas escolas e que “a falta de autoridade dos adultos não impondo limites às crianças também aparece como causa para a inconsequência da colocação de tais apelidos, junto com a desestruturação das famílias” (PIRES, 2010, p. 57-58). Outros fatores são apontados como a “busca de espaço de reconhecimento pelo agressor que, na maioria das vezes, vem de lares desestruturados e sem limites” (PIRES, 2010, p. 65). A competição social, o desejo de ser aceito e o descaso familiar também aparecem como causas determinantes do *bullying*.

Os relatos sobre bullying na escola feitos por professores, pelos agressores e pelos espectadores das agressões são unânimes em afirmar que as vítimas preferenciais ‘atacadas’ são aquelas que destoam dos modelos ‘endeusados’ pela mídia como moldes de beleza, saber, classe social e força (PIRES, 2010, p. 74).

Ao se referir a “modelos endeusados pela mídia” enquadrando a classe social, nos faz refletir sobre que tipo de modelos se referem. Ora, vivendo em uma sociedade capitalista e racista, em que a mídia ocupa o seu lugar de destaque em relação ao consumo e aos padrões estéticos aceitáveis e consoantes ao estabelecido pelo capitalismo, é oportuno situar a classe social como um elemento fundamental, pois se trata de uma “desigualdade ditada pela cultura contemporânea que se mostra excludente – focada no consumo e na imagem” (PIRES, 2010, p. 61). As considerações da autora apontam para a expressividade que os padrões de beleza e a posição social assumem em face desse tema.

O estudo de Rolim (2008) também reflete este enquadramento em torno da família e associa a ocorrência do *bullying* a uma educação negligente, com ênfase para a distância emocional. O trabalho apresenta um enfoque significativo em torno das ações preventivas, com defesa de políticas públicas específicas focadas nos pais, no sentido de instrumentalizar estes na educação dos filhos. Isso demonstra uma

preocupação particular em que a família é percebida como grande ator de prevenção da violência nas escolas.

O estudo de Nascimento (2011), intitulado *Preconceito e discriminação: mito ou realidade no contexto educacional*, sinaliza que as brincadeiras, apelidos e a prática do *bullying* estão por trás das condutas discriminatórias e preconceituosas, revelando que as situações que se apresentam não se encontram dissociadas umas das outras, mas possuem relações entre si. As suas conclusões dão conta que a discriminação e o preconceito se relacionam, majoritariamente, à classe social. A autora explica que inicialmente associou a discriminação e o preconceito somente à cor da pele ou tipo de cabelo, mas que a pesquisa revelou que os alunos discriminados normalmente são os que possuem poder aquisitivo insuficiente e são oriundos de comunidades vulneráveis do ponto vista social e econômico. “As professoras tratam os alunos de forma diferenciada. Não pela cor da pele, mas por suas atitudes. Se o aluno é rebelde, elas os excluem [...] por terem medo de agressões” (NASCIMENTO, 2011, p. 77).

Estas constatações deixam saliente o conjunto de mediações necessário para apreender os nexos entre violência, preconceito, discriminação e aquelas expressões consideradas como próprias das escolas (abandono/evasão escolar, dificuldade de aprendizagem e reprovação). Oliveira (2015), ao discutir a obra de Brito e Nascimento (2013 apud OLIVEIRA, 2015), afirma que as violências sofridas no cotidiano das crianças negras não é *bullying*, é racismo.

A maior parte das agressões acontece sem a presença dos adultos e os que sofrem a agressão tendem a cometer atos de agressão por terem sofrido agressões, mas não falam sobre o assunto. O racismo, no entanto, é uma ideologia que afirma uma raça superior a outra; a ideologia é tão difundida que as agressões ocorrem tanto na presença de adultos, como os mesmos as promovem, assim, mesmo que as crianças procurem ajuda na escola, não a obterão, o que aumenta a sensação de injustiça e solidão. Acreditam que o *bullying* inferioriza e o racismo, para além de inferiorizar, desumaniza o ser humano. Essas reflexões e experiências oportunizam melhor entendimento das transversalidades e da complexidade do tema que é caro à gestão social, cuja apreensão é necessária para o desenvolvimento de uma gestão mais humanizada e de uma sociedade mais justa (OLIVEIRA, 2015, p. 234).

Além dessas expressões apresentadas, outras são apontadas nos trabalhos pesquisados como "problemas na escola". Andrade (2017), além da violência

identifica a negligência familiar, refere-se ao desemprego e à dificuldade dos alunos em acessar políticas de saúde; Marsiglia (2008) sinaliza para o adoecimento do aluno e Ribeiro (2008) aponta para o problema das drogas na escola.

O estudo de Andrade (2017) teve como sujeitos de pesquisa aqueles que compõem a gestão escolar, buscando compreender como esta atua frente às expressões da “questão social”. Mais uma vez o contexto familiar ganha destaque. A maioria das expressões da “questão social” encontradas

deriva da estruturação familiar e dos problemas advindos dos contextos socioeconômicos, político e cultural: falta de atenção dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, reorganização da composição familiar em caso de separação dos pais, relacionamentos inconsistentes, conflitos familiares, questões de saúde, uso de álcool e drogas, desemprego e casos de inclusão (ANDRADE, 2017, p. 158).

Na pesquisa, a família ocupa um lugar “de destaque nas estratégias de ação utilizadas para dar conta de acolher, encaminhar e acompanhar as manifestações das expressões sociais” (ANDRADE, 2017, p. 159). A autora defende uma articulação mais qualitativa entre a escola e a família, visando o alcance de benefícios para ambos. Nas escolas estudadas, o profissional responsável por encaminhá-las é a coordenação pedagógica. Nesse sentido, a autora chama a atenção para a importância da formação de equipe multidisciplinar, compreendendo as limitações da escola em virtude das demandas que se apresentam.

Na sua percepção, a complexidade dos problemas recorrentes nas escolas possui vinculação com o contexto societário, pois entende que a evidência das expressões da “questão social” se dá em “função da ruptura entre a força de trabalho e as relações sociais” (ANDRADE, 2017, p. 159). E essa ruptura interessa ao capital uma vez que “banaliza a vida dos trabalhadores e das classes menos favorecidas em todas as esferas de manifestação da vida social” (ANDRADE, 2017, p. 159), situando, dessa forma, a “questão social” dentro dos marcos de desenvolvimento do capitalismo, sem, no entanto, responder às suas raízes.

A questão das drogas é abordada por Ribeiro (2008), que pesquisa a respeito das representações sociais dos professores sobre às drogas em relação aos alunos usuários do ensino médio da rede estadual de São Paulo. O estudo revelou uma associação da questão das drogas à violência, reconhecendo se tratar de um “problema social maior” que passa pela “desigualdade social, pela criminalidade e a

outros tantos fatores, que podem levar os educadores a se sentirem amedrontados e impotentes para lidar com essa questão” (RIBEIRO, 2008, p. 76), percebendo o uso/abuso como algo ameaçador, “gerando insegurança ao trabalhar este tema na escola” (RIBEIRO, 2008, p. 55). A percepção da autora em relação aos sentimentos dos educadores é de que estes nutrem sentimentos de medo, rejeição e preconceito.

Os professores reconhecem que a escola representa um local importante para a abordagem do tema, porém, contestam uma formação que os capacitem para tal, demonstrando o despreparo técnico para lidar com esta situação que também se manifesta na realidade escolar. A autora defende um aprofundamento científico dos professores sobre o tema, haja vista o contexto emotivo e preconceituoso em seus posicionamentos. Dessa forma, é importante construir novos sentidos a respeito deste problema, que na percepção dos profissionais da educação “gira em torno da normalidade como sinônimo de saúde e da drogadição como condição desviante, decorrentes de patologias” (RIBEIRO, 2008, p. 78) e é associada à violência, bem como ao conceito de doença.

Tomando como exemplo a violência, observamos que é um fenômeno que vem ganhando notoriedade. Não é raro a discussão deste assunto pela mídia e as conclusões em torno de sua motivação apontarem para questões que anseiem políticas para o fortalecimento da segurança pública, inclusive com a adoção de medidas extremas, a exemplo da defesa pela ampliação do porte de arma à população e da redução da maioria penal.

O que se observa a partir do resgate do debate teórico que circunscreve as expressões da “questão social” é a indicação de causalidades que não conseguem fugir do marco da aparência dos fenômenos. A esse respeito é importante sinalizar que parte da literatura aqui apresentada sequer tangencia as bases materiais sobre as quais essas expressões são forjadas. Mesmo naquelas que apontam para “fatores” exógenos e extremamente vinculados à natureza desse modo de produção, não se observa esforços no sentido de relacionar as causas das expressões discutidas às determinações estruturais da sociedade de classe, o que traz limites importantes para a compreensão das suas relações com a raiz comum da “questão social” brasileira.

1.2 O DEBATE DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: AS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL"

O debate da "questão social", introduzido pela primeira vez por Lamamoto e Carvalho (1983) como categoria central para compreender a razão da existência do Serviço Social e das políticas públicas no âmbito do capitalismo monopolista, lança as bases teóricas necessárias para apreender a "questão social" na sua raiz mais profunda, e, nesse sentido, concebê-la distante da concepção que naturaliza a pobreza requisitante de respostas filantrópicas. A sinalização das categorias centrais da análise marxiana, presentes na Lei Geral da Acumulação Capitalista, revela ao mesmo tempo “[...] a anatomia da ‘questão social’, sua complexidade, seu caráter de corolário (necessário) do desenvolvimento capitalista” (NETTO, 2001, p. 45) e a relação contraditória entre burguesia e proletariado.

A sinalização dessa base teórica leva-nos a perquirir, na literatura do Serviço Social sobre educação escolar, a compreensão sobre as determinações das expressões da “questão social” presentes em escolas para apreender os limites à compreensão da relação entre estas e a raiz comum da “questão social” brasileira. Conforme já sinalizado, sem a pretensão de realizar uma exegese da produção intelectual, o que se busca é apreender os limites do debate como lacunas importantes para propor uma interpretação crítica da raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, a qual adensará a produção já existente.

Para uma compreensão do tratamento dado pelo Serviço Social às manifestações das expressões da “questão social” e os limites que se apresentam no debate para compreender as relações dessas manifestações com a raiz comum da “questão social” brasileira, recorreremos à literatura profissional que foca o seu debate na educação escolar. Nessa direção, a exposição que segue teve como fonte de pesquisa sete (07) trabalhos da área do Serviço Social, divididos da seguinte forma: duas (02) teses de doutorado e cinco (05) dissertações de mestrado. A análise da produção intelectual que faz referência às manifestações das expressões da “questão social” presentes em escolas aponta diferentes e diversificadas manifestações. A partir dessa produção selecionada, o panorama das principais pode ser assim apresentado: **violência, preconceito, problemas de ensino-aprendizagem, violação de direitos e gravidez na adolescência.**

A literatura apresenta como manifestações da violência as brigas, indisciplinas, xingamentos, ameaças, práticas discriminatórias, ou seja, agressões de natureza verbal e física. Outra forma de manifestação apontada são as situações de violência no ambiente familiar, configurando-se como violência doméstica sofrida pelos alunos ou que fazem parte da vivência social destes. As imposições autoritárias da escola, as disputas de poder e a interferência de gangues também são apresentadas como desdobramentos da violência dentro da escola.

Mas o lastro da violência não fica restrito às tradicionais agressões. O **preconceito**, embora tratado de forma específica, também se configura como uma forma de violência, ferindo a dignidade do indivíduo que o sofre e se constituindo em mediação importante para a violência física e verbal. Assim, as situações que estão relacionadas ao gênero, à sexualidade e à condição racial dos estudantes, movidas pelo preconceito, se relacionam com as agressões verbais e físicas. A literatura atribui a **violação de direitos** às situações que envolvem precariedade nas ocupações e condições de trabalho, falta/precariedade de serviços e acesso às políticas para suprir as demandas por saúde, moradia, emprego, transporte e alimentação, às situações relacionadas à prática do trabalho infantil, desemprego e pobreza.

Como **problemas de ensino-aprendizagem**, as produções revelam, por exemplo, os quadros de indisciplina dos estudantes, os desinteresses destes pelos estudos, contribuindo para um baixo rendimento, infrequência escolar e a quantidade de estudantes por classe. Esse contexto acaba implicando nas situações de repetência, o que acaba por contribuir para a distorção idade-série, evasão escolar e o analfabetismo funcional. **A gravidez na adolescência** manifesta desdobramentos preocupantes uma vez que ocasiona uma realidade de faltas, evasão/interrupção da trajetória escolar e baixa autoestima em virtude da discriminação sofrida pelas adolescentes dentro da escola.

As pesquisas de Bezerra (2009), Cirlene (2012) e Nunes (2013) têm como objeto analítico específico a violência na escola. As autoras apontam, respectivamente, como objetivo de suas pesquisas, a análise acerca das manifestações de violência na escola e seu entorno e a contribuição do Serviço Social para o enfrentamento dessa expressão (BEZERRA, 2009); conhecimento e análise da violência no contexto escolar e suas manifestações, bem como as estratégias de enfrentamento (CIRLENE, 2012); análise a respeito da configuração histórica e

estrutural da violência no espaço escolar, compreendida como uma das expressões da “questão social”, e de que forma os sujeitos lidam com ela (NUNES, 2013).

A pesquisa de Bezerra (2009) sobre as manifestações da violência na escola e no seu entorno e a contribuição do Serviço Social no seu enfrentamento, chega à conclusão da existência de um desconhecimento do Serviço Social em relação ao seu papel no ambiente escolar e a prevalência de métodos tradicionais na resolução de conflitos. Para a autora,

A desigualdade social, fruto da questão social, está no cerne do fenômeno da violência nas escolas, estudadas, nas quais a vivência do desemprego, fome, pobreza, tem histórias longas, onde fatores econômicos, culturais, sociais e familiares interagem, perpetuando um ciclo de vitimização desta violência (BEZERRA, 2009, p. 218).

A desigualdade social também se faz presente na pesquisa de Nunes (2013). A autora considera a violência “um processo histórico, fruto da desigualdade social, associada a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do modo de produção capitalista” (NUNES, 2013, p. 50).

Ela situa o Serviço Social como uma profissão interventiva no atendimento às demandas inerentes à violência, vivenciadas pela família e pela sociedade, debitando à contradição da relação capital/trabalho o mascaramento das demandas postas ao Serviço Social. Este profissional acaba tendo o seu trabalho reduzido a encaminhamentos em virtude da dificuldade da apreensão da complexidade em torno das relações sociais. Por este motivo, apresenta a necessidade de observar a visão da comunidade escolar em relação à violência e de identificar quais avanços são possíveis a partir da intervenção do/a assistente social (NUNES, 2013).

Em sua abordagem, a autora preconiza que ao mesmo tempo em que reconhece a estrutura da sociedade como causa primeira da violência, também afirma que a sua “erradicação total [...] depende, além de questões objetivas e estruturais, também de algumas questões subjetivas, mas se as causas forem reduzidas a apenas essa última, com certeza, a violência diminui” (NUNES, 2013, p. 78). Aqui é possível identificar a vinculação que a autora faz da erradicação da violência direcionada à subjetividade, sem realizar as devidas mediações, em que as possibilidades materiais são consideradas como condicionantes da subjetividade humana.

A violência no estudo de Cirlene (2012) é apreendida como uma expressão da “questão social” gestada na relação capital/trabalho. Dentre as suas indagações estão

os fatores que influenciam na sua (re)produção dentro da escola. Neste estudo, a perspectiva do público pesquisado (professores e gestores) remete a resultados que indicam como determinante da violência na escola “a desestrutura familiar, desinteresse, desestrutura institucional e até fatores de ordem biológica por parte dos alunos” (CIRLENE, 2012, p. 57). Para a autora, esse resultado indica revelações que remetem a questões “particularmente de caráter psicológico: a família e a exposição às mídias violentas, que são atribuídas como responsáveis pela conduta violenta do alunado” (CIRLENE, 2012, p. 58).

Isso implica numa “tendência de transferir a ‘questão social’ para o campo individual, como uma dificuldade do indivíduo, essa é uma artimanha ideológica da ordem capitalista vigente que perpassa todas as instâncias da sociedade” (CIRLENE, 2012, p. 39). A escola enquanto instância da sociedade é coadjuvante neste processo. Esse fato é explícito na compreensão da comunidade escolar pesquisada, seja no âmbito de abrangência do Serviço Social ou de outras áreas de pesquisa como a educação. A autora também chega à conclusão da dificuldade de conceituar a violência e argumenta que

Sob a ótica de uma expressão da questão social, a violência na escola, assim como outras expressões, deve ser apreendida, como resultante do atual estágio de desenvolvimento do capital. Pois, de acordo com os estágios de desenvolvimento do capital, as formas e manifestações da questão social se alteram, prevalecendo traços próprios da exploração e da luta de classes. Assim, a crescente violência no contexto da escola é indissociável da questão social e se torna perfeitamente visível no estágio atual de desenvolvimento do capitalismo com a mercantilização das relações sociais. Nesta lógica, a supressão da “questão social” só se torna possível pela supressão da ordem capitalista, e a escola tem papel fundamental nesse processo (CIRLENE, 2012, p. 99).

A violência se apresenta como resultante de outras expressões da “questão social” e a sua banalização se coloca como um ato perigoso uma vez que não permite o alcance crítico do fenômeno. Este é considerado importante para que não seja adotada uma postura de naturalização a seu respeito. Seu enfrentamento se mostra desafiador e a reprodução dentro da escola ocasiona medo e insegurança, resultando no trato punitivo por parte da instituição escolar, sendo percebida como questão de indisciplina e falta de limites, denotando uma visão particularizada do fenômeno (CIRLENE, 2012).

Cirlene (2012) critica o seu enfrentamento pela via ostensiva, mencionando que a presença policial não tem se apresentado como fato relevante para sua redução. Esse contorno punitivo reforça a concepção a respeito da judicialização, apresentada anteriormente, sobre as expressões da “questão social” e de como a ausência da reflexão crítica cientificamente situada pode contribuir para desvios prejudiciais nas formas de enfrentamento.

Ao realizar um estudo sobre o preconceito racial na escola, R. Silva (2018) apresenta que as manifestações do preconceito, que podem ser veladas ou declaradas, trazem consequências para as crianças. Essas consequências podem ser expressas de forma material e psicológica, com alto poder destrutivo, incidindo também sobre a aprendizagem. Trata-se de uma realidade de negação dos costumes, da cultura e das tradições afro-brasileiras, em que a escola reproduz “uma hierarquia que se estabelece frente os grupos raciais, em que há vantagens para o grupo de colonizadores” (SILVA, R., 2018, p. 67) e se configura como consequência da relação de dominação e exploração de uma classe social por outra.

Esta produção se mostra bem explicativa e possibilita um conhecimento detalhado acerca dos aspectos da história das relações raciais no Brasil, assim como de categorias explicativas a respeito do preconceito racial e dos seus desdobramentos dentro da escola, creditando o preconceito ao processo de colonização e a marginalização do negro ante os processos sociais. Considerada a relevância do estudo para a reflexão acerca do preconceito étnico-racial, não se percebe, no entanto, uma reflexão mais aprofundada em torno de suas causas determinantes. Acreditamos que esta lacuna identificada esteja associada às limitações científicas acerca do objetivo da pesquisa, que consistia na avaliação dos estudantes em relação ao trabalho da escola enfocando o preconceito racial.

Os trabalhos de Oliveira (2014) e Silva (2008) discutem sobre a atuação do/a assistente social na política de educação. O estudo de Oliveira se dedicou à análise das demandas e respostas profissionais nesta área, tendo como sujeitos pesquisados assistentes sociais que desenvolvem atuação no espaço escolar. Para isso, realizou um mapeamento em torno das expressões da “questão social” presentes na escola, chegando à conclusão de que as que possuem maior evidência relacionam-se com a violência, violação de direitos e falta de acesso às políticas. Reforça a ideia da escola como um reflexo do contexto social em que as questões que se manifestam na escola incidem dentro deste espaço de maneira particularizada.

A complexificação das relações produtivas e sociais e o aumento da exploração do capital sobre o trabalho tornam mais agudas as expressões da questão social, objeto de intervenção do Serviço Social. Tais expressões encontram-se nos mais diversos espaços, inclusive no escolar, onde se tornou recorrente tratar de assuntos como violência, trabalho infantil, discriminação de diversas naturezas, gravidez na adolescência, dentre outras. Estas questões, sem dúvida, interferem no processo de ensino-aprendizagem, e a figura do assistente social se concretiza como o profissional qualificado na formulação de respostas a tais demandas (OLIVEIRA, 2014, p. 12).

A autora aponta a escola como *lócus* de diversas demandas, as quais ela qualifica como sendo campo para a intervenção do/a assistente social. Para ela, as alterações, “tanto na esfera produtiva, quanto nas relações entre Estado e Sociedade impactam nos elementos que constituem a ‘questão social’ e fazem com que esta se manifeste em novas expressões” (OLIVEIRA, 2014, p. 131). Dentre as demandas presentes está a “ampliação/garantia do acesso à educação, ampliação/garantia da permanência e execução de programas e projetos institucionais” (OLIVEIRA, 2014, p. 106). Além dessas, o ajustamento de condutas e comportamentos dos usuários, trabalho em torno da gestão institucional e supervisão de estágio. Em suma, a assistência estudantil e o ajustamento de comportamentos se apresentam como as demandas majoritariamente requeridas aos/às assistentes sociais, e o público para o qual as ações estão direcionadas se referem aos estudantes e suas famílias.

Importante demarcar que embora o/a assistente social seja um profissional qualificado para lidar com as expressões da “questão social” que estão presentes na escola, a intervenção sobre estas não se esgota neste profissional. Importante neste processo é a apropriação em relação à compreensão de todos os profissionais que atuam nesta área. É equivocado o entendimento de que somente o/a assistente social é o profissional responsável para lidar com tais demandas, embora reconheçamos a sua extrema qualificação técnica para realizar a leitura da realidade. O que queremos dizer é que o assistente social se configura como um profissional habilitado e de fundamental importância no trabalho interdisciplinar, mas as intervenções face às respostas a serem dadas não se esgotam neste profissional.

Silva (2008), ao estudar sobre os rebatimentos dos problemas sociais que são refletidos na escola e as consequências advindas desse processo, estabelece uma vinculação com o Serviço Social, compreendendo serem estes problemas objeto da intervenção do Serviço Social. Esta pesquisa teve como sujeitos professores, os quais apontam a família como o principal fator determinante em relação aos problemas que

ocorrem na escola. Dentre os problemas, destaca a presença da violência e o baixo rendimento escolar. Para a autora, os problemas sociais são considerados fatores predominantes a interferirem no rendimento escolar. Esta autora chama a atenção para o fato de

[...] que os sujeitos identificam os problemas de ensino-aprendizagem, mas não conseguem relacioná-los com a realidade social que circunda os estudantes, já que esses problemas são ocasionados na maioria das vezes, justamente por questões que são objeto de estudo e intervenção do profissional de Serviço Social (SILVA, 2008, p. 112).

A pesquisa de Fanelli (2003) estuda a gravidez na adolescência objetivando refletir a sua repercussão na escola dentro de um contexto de interface com as políticas de saúde e educação. O estudo teve como público 46 estudantes de 11 a 17 anos e 21 professores. A autora compreende a gravidez na adolescência como um reflexo da “questão social” associada às transformações na sociedade atual. Tal processo promove alterações tanto na estrutura como no contexto socioeconômico das famílias, pois “as transformações macro societárias difundem-se no cotidiano dos sujeitos, mobilizando valores, normas, modos de vida, os quais repercutem na instituição escolar, impondo demandas e desafios às práticas educativas” (FANELLI, 2003, p. 126).

Um dos resultados encontrados se refere à responsabilização das famílias das adolescentes em relação à gravidez, pois “não estabeleceu os limites a serem cumpridos pela filha, seja porque não a orientou, nem instrumentalizou a fazer as suas opções contraceptivas adequadas” (FANELLI, 2003, p. 97). A evasão escolar é apontada como um problema decorrente da gravidez na adolescência que necessita de atenção por parte das políticas de saúde. Além disso, salienta o cumprimento dos direitos das adolescentes puérperas como formas de contribuir para a conclusão dos estudos.

Pela análise precedente, torna-se saliente em que firma o conjunto de limites que atravessa a produção teórica sobre educação escolar que – sem apreender as determinações estruturais das manifestações das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras –, limita-se a trazer à tona as causas que não extrapolam o marco da aparência dos fenômenos. Em que pese os diferentes objetivos das pesquisas que orientam essas elaborações, mesmo quando sinalizam para as suas relações com as determinações da “questão social”, não se observa

esforços no sentido de refletir minimamente a partir das sinalizações. Desse modo, o debate não avança na direção da estrutura econômica e política da sociedade como bases fundantes para compreender as manifestações das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras. As lacunas daí advindas repercutem no entendimento destas, e, conseqüentemente, nas respostas às demandas apresentadas aos/às profissionais inseridos/as nas escolas públicas brasileiras.

Portanto, o resultado da análise das produções mantém uma proximidade com os achados do levantamento sobre o trabalho do/a assistente social na educação realizado pelo CFESS (2011), qual seja: drogas, diferentes manifestações da violência, *bullying*, evasão escolar, “dificuldades de aprendizagem”, “fracasso escolar”, pobreza e falta de acesso aos serviços sociais. Apesar da indicação de uma compreensão da “questão social” relacionada às determinações das desigualdades entre as classes, não se observa nenhum esforço para além de suas dimensões aparentes.

Partindo da compreensão da existência de diversas formas de manifestação da “questão social” presentes nas escolas públicas do Brasil, conforme apresentadas na literatura precedente, e da impossibilidade de realizar uma abordagem mais específica em relação a todas elas, tomaremos como referência as que se encontram vinculadas às requisições na atuação dos/as assistentes sociais na educação pública brasileira.

Dos dois fatores apresentados por Almeida e Ferriz (2019) em torno das requisições, das competências profissionais no processo de gestão da política educacional, destaca que o primeiro estaria vinculado à estratégia de ampliação do acesso e mobilização para assegurar a permanência nas instituições educacionais, o que significaria a ampliação do acesso de segmentos da classe trabalhadora que necessitam da mediação, via assistência estudantil, para sua permanência na educação pública. Requisição que também é constatada por Cunha et al (2019), ao se referir que na atualidade o acesso e a permanência dos estudantes na escola têm se colocado como requisições para os profissionais dentro do contexto da educação escolarizada, sobretudo os mais vulneráveis às expressões da “questão social”.

Assim, Cunha, Ramalho e Nóbrega (2019) ao apresentar a realidade da atuação do/a assistente social em Campina Grande-PB, nos apresenta que a requisição mais evidente se refere ao controle da frequência escolar. Para além desta, temos a “evasão escolar, indisciplina, defasagem na aprendizagem, questões familiares, violência no contexto escolar, violência doméstica, drogas, trabalho infantil,

dificuldades no processo de inclusão, etc.” (CUNHA; RAMALHO; NÓBREGA, 2019, p. 161).

Seguindo esta compreensão, tomaremos como ponto de partida a Lei Geral da Acumulação Capitalista nos moldes da formação sócio-histórica do país por entendermos que a acumulação perseguida por esta “Lei Geral”, dentro do contexto da nossa formação social e econômica, nos apresenta a expressão da “questão social” pobreza como mediação fundamental para se compreender o complexo de causalidade em relação às expressões da “questão social” abandono/evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, reprovação/repetência e violência, expressões estas tão presentes nas escolas públicas brasileiras.

2 A LEI GERAL DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA: SISTEMA DE CAUSALIDADE DA "QUESTÃO SOCIAL"

Para apreender a raiz comum das expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras, faz-se necessário tomar como ponto de partida a Lei Geral da Acumulação Capitalista, a partir da qual se compreende o processo de acumulação do capital, as suas leis determinantes e as suas repercussões na vida da classe trabalhadora. Assim, para entender "a influência que o aumento do capital tem sobre a sorte da classe trabalhadora" (MARX, 1994, p. 712), os nexos causais, estreitamente articulados no âmbito do modo de produção capitalista, devem ser apreendidos na composição do capital e nas modificações sofridas no transcorrer do processo de acumulação. Por essa razão, este capítulo apresenta as transformações da composição do capital como sistema de causalidade da "questão social".

2.1 A COMPOSIÇÃO CONSTANTE DO CAPITAL NO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO

A composição do capital, ou seja, a sua composição orgânica, se dá a partir da sua composição em dois sentidos: a composição segundo o valor e a composição técnica. A composição segundo o valor é determinada pela massa dos meios de produção. Nesta, temos a divisão do capital em capital constante e variável. O capital constante se refere aos meios de produção e o capital variável à força de trabalho, representada pela despesa proveniente do pagamento dos salários aos trabalhadores. Já a composição técnica diz respeito à quantidade de trabalho necessário na esfera produtiva. Assim, temos que a composição do valor sofre interferência da composição técnica, uma vez que esta determina a quantidade de trabalho a ser utilizado.

A composição global do capital é formada pelas suas composições individuais, que são representadas pelos ramos industriais nos quais encontram-se empregados. Significa dizer que os capitais individuais agrupados em determinado ramo de atividade industrial constituem o capital global dentro desse ramo, configurando a conjugação desses capitais globais. Desse modo, "a média geral das composições médias de todos os ramos de produção nos dá a composição do capital social de um país" (MARX, 1994, p. 713). Marx considera que o

Acréscimo do capital implica acréscimo de sua parte variável, isto é, transformada em força de trabalho. Parte da mais valia que se transforma em capital adicional tem sempre de metamorfosear-se especialmente em capital variável, em fundo adicional do trabalho (MARX, 1994, p. 713).

Este aumento ampliado do capital no processo de consolidação do capital industrial significa o crescimento da procura pela força de trabalho, ou seja, a parte do capital que adquire valor no processo de produção, através da extração da mais valia, e que será utilizada para a compra da força de trabalho por meio do pagamento dos salários, assegurando a sua reprodução.

O capital produz anualmente mais valia, parte da qual se agrega todo ano ao capital original; esse acréscimo aumenta todo ano com o crescimento do capital que já está em funcionamento; além disso, a escala de acumulação pode ser ampliada, alterando-se apenas a repartição da mais valia ou do produto excedente em capital e renda, se houver um incentivo especial ao impulso de enriquecimento, como, por exemplo, quando surgem novos mercados, novas esferas de ampliação do capital, em virtude de desenvolvimento de novas necessidades sociais etc. Esses fatores podem fazer as necessidades de acumulação do capital ultrapassar o crescimento da força de trabalho ou do número de trabalhadores, a procura de trabalhadores ser maior que a oferta, ocasionando assim a elevação dos salários (MARX, 1994, p. 713-714).

Porém, essa suposição só ocorre em face da não modificação da composição orgânica do capital. O desequilíbrio entre força de trabalho disponível e demanda por força de trabalho ocasiona aumento consequente do salário. Assim, a demanda por força de trabalho incompatível com a força de trabalho disponível provoca um aumento na composição técnica do capital, alterando, por conseguinte, a composição do valor, sobretudo no que se refere ao capital variável, ou seja, há um acréscimo no pagamento de salários e um decréscimo no lucro extraído da força de trabalho pelo capitalista.

Sendo empregados, em cada ano, mais trabalhadores que no ano precedente, ter-se-á de chegar mais cedo ou mais tarde ao ponto em que as necessidades da acumulação superam a oferta ordinária de trabalho, subindo a oferta ordinária de trabalho, subindo em consequência, os salários (MARX, 1994, p. 714).

Tendo presente que a essência da produção capitalista não se modifica pelas condições mais ou menos favoráveis em que os salários se mantêm, Marx (1994) afirma que

A reprodução simples reproduz constantemente a mesma relação capitalista, capitalista de um lado e assalariado do outro; do mesmo modo, a reprodução ampliada ou a acumulação reproduz a mesma relação em escala ampliada: mais capitalistas ou capitalistas mais poderosos, num polo, e mais assalariados, no outro. A força de trabalho tem de incorporar-se continuamente ao capital como meio de expandi-lo; não pode livrar-se dele. Sua escravização ao capital se dissimula apenas com a mudança dos capitalistas a que se vende, e sua reprodução constitui, na realidade, um fator de reprodução do próprio capital (MARX, 1994, p. 714).

“Acumular capital, portanto é aumentar o proletariado” (MARX, 1994, p. 714). Nesse sentido, esse processo se constitui em uma lei universal em que "havendo igual opressão das massas, um país é tanto mais rico, quanto mais proletários possui" (MARX, 1857 apud MARX, 1994, p. 714).

Para o capitalismo, não interessa ser dominado pelas exigências salariais advindas dos trabalhadores. Embora até aqui o aumento do preço do trabalho continue existindo, ele se atém aos limites que não atinge a base do sistema capitalista, mesmo porque isso se constitui em um grande obstáculo para sua expansão. O capitalismo cria estratégias e meios de fomentar seu crescimento e de explorar força de trabalho em quantidade maior pelo menor custo. Esse processo foi analisado por Marx (1994) e a questão apontada por ele é que o processo pelo qual se dá o crescimento da acumulação, ou seja, a sua capacidade de aumentar o proletariado, cria, concomitantemente, o que ele denomina de “pobres laboriosos”. Ou seja, estes “transformam sua força de trabalho em força de valorização crescente do capital que está sempre se expandindo” (MARX, 1994, p. 716), mas este processo não se traduz na garantia de aproveitamento total de toda a força de trabalho disponível. Isso porque “o mecanismo da produção capitalista remove os obstáculos que ele mesmo cria temporariamente” (MARX, 1994, p. 720).

A Lei Geral da produção capitalista deve ser apreendida no fato de que a "relação entre capital acumulação e salários é apenas a relação entre trabalho gratuito que se transforma em capital e o trabalho adicional necessário para pôr em movimento esse capital suplementar" (MARX, 1994, p. 721). Portanto, trata-se de uma relação entre o trabalho da classe trabalhadora que não é pago e não apenas uma relação

entre duas grandezas como quer fazer parecer a "lei natural da população", logo, de um lado a grandeza do capital, do outro o tamanho da população trabalhadora. Nesse sentido,

Se cresce a quantidade do trabalho gratuito fornecido pela classe trabalhadora e acumulada pela classe capitalista, com velocidade bastante que só possa transformar-se em capital com um acréscimo extraordinário de trabalho pago, haverá então uma elevação de salário e, não se alterando as demais condições, decrescerá proporcionalmente o trabalho não pago. Mas, quando esse decréscimo atinge o ponto em que o capital não obtém mais em proporção normal o trabalho excedente que o alimenta, opera-se uma reação: capitaliza-se parte menor da renda, a acumulação enfraquece, e surge uma pressão contra o movimento ascensional dos salários. A elevação dos salários fica, portanto, confinada em limites que mantém intactos os fundamentos do sistema capitalista e asseguram sua reprodução em escala crescente (MARX, 1994, p. 721-722).

Significa que o capital, dada as suas necessidades de acumulação, altera a sua composição, criando estratégias de crescimento pela via da produção de mercadorias, utilizando uma quantidade de trabalho que seja superior ao que está disposto a pagar. Essa alteração incide sobre o crescimento do capital constante em detrimento do capital variável, representativo dos salários pagos. Logo, a economia proveniente do decréscimo dos salários e o melhor aproveitamento da força de trabalho empregada pela exploração da mais valia propicia ao capital acumular-se e expandir-se.

Em resumo, o capital se vale do trabalho não pago ao trabalhador para gerar mais capital. Este, ao ser reinvestido na produção cria condições objetivas de repulsa de parte considerável da força de trabalho disponível, criando um ciclo cada vez mais acelerado de expulsão de trabalho necessário. Com isso temos uma alteração consubstancial na composição do capital através da redução crescente e continuada do capital constante sobre o capital variável. O resultado disso se revela nas consequências práticas e reais em relação às possibilidades de subsistência do proletariado, antes donos dos seus próprios meios de produção, agora gravitando nos centros industriais à procura de ter a sua força de trabalho aproveitada em troca de um salário.

2.2 O PROCESSO DE ACUMULAÇÃO E CONCENTRAÇÃO: A PRODUTIVIDADE DO TRABALHO

Como apresentado no item precedente, o crescimento adicional do capital se processa com a composição técnica do capital constante. Uma vez exposto os fundamentos do sistema capitalista, torna-se importante analisar a produtividade do trabalho.

De acordo com Marx (1994), dinheiro e mercadoria por si só não podem ser considerados capital. A presença de dois tipos de possuidores de mercadorias se faz necessária: proprietário dos meios de produção e o trabalhador livre com sua força de trabalho disponível para a venda. O trabalho livre aqui é compreendido a partir da ação de trabalhadores/as que não se constituem em meios diretos de produção e nem dispõem dos meios de produção necessários. A base da produção capitalista só pode ocorrer com a presença desses dois atores: de um lado o capitalista e do outro trabalhadores/as que possuem apenas a sua força de trabalho. Isso só foi possível devido aos mecanismos realizados para a dissolução entre trabalhadores e os meios de produção, tendo na sociedade feudal a sua origem. A partir da decomposição desta, os elementos necessários para a formação da sociedade capitalista foram liberados, usurpando dos trabalhadores/as a propriedade dos meios necessários para produzir sua própria subsistência. Este processo é situado, historicamente, como “acumulação primitiva” e representa a pré-história do capitalismo.

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como leva de proletários destituídos de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo esse processo. A história dessa expropriação assume coloridos diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes (MARX, 1994, p. 831).

Na Inglaterra, por exemplo, grande parte da população, formada por camponeses, possuía direitos sobre a terra que trabalhavam. Na produção feudal, a terra era dividida pela maior quantidade de camponeses possível. O poder exercido pelo senhor feudal não estava relacionado ao volume da renda, mas sim à quantidade de camponeses sob seu mando. A valorização da lã impulsionou o processo de

expropriação dos camponeses, uma vez que as áreas antes destinadas ao cultivo das lavouras passaram a ser utilizadas como áreas reservadas para a pastagem de ovelhas. As pastagens avançaram sobre as condições de existência e moradia dos camponeses. Sobre a sorte destes, o saque dos bens da Igreja por volta do século XVI também se põe nesse processo. O grande volume de terras feudais, na Inglaterra, foi doado a representantes da Coroa ou vendidas a preços insignificantes. “A propriedade da Igreja constituía o baluarte religioso das antigas relações de propriedade. Ao cair aquela, estas não poderiam mais se manter” (MARX, 1994, p. 838).

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do estado, a ladroeira das terras comuns e a transformação da propriedade feudal e do clã em propriedade privada moderna, levada a cabo com terrorismo implacável, figuram entre os métodos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direito (MARX, 1994, p. 850).

Esses acontecimentos promoveram a expulsão dos camponeses de suas terras e impulsionaram a saída destes para os centros urbanos em formação, transformando-os em trabalhadores/as livres para se sujeitarem aos ditames do modo de produção capitalista. As necessidades de sobrevivência do proletariado em crescimento os direcionavam a aceitar as condições que lhes eram impostas. Nesse processo, a burguesia emergente se valeu do poder estatal para o seu desenvolvimento. Dentre as possibilidades engendradas para o seu crescimento, a acumulação primitiva encontrou na dívida pública uma importante forma de se beneficiar. Os empréstimos adquiridos pelo governo resultavam em pagamentos de juros, sendo esse pagamento mediado pelo aumento de impostos pagos pela própria classe trabalhadora.

A dívida pública propiciou o enriquecimento de agentes financeiros em que “as parcelas de sua emissão adquiridas pelos arrematantes de impostos, comerciantes e fabricantes particulares lhes proporcionam o serviço de um capital caído do céu” (MARX, 1994, p. 874). Além disso, o Estado atuava como agente regulador das condições salariais. Dentre outras funções, uma centrava-se na compressão do seu valor aos “limites convenientes à produção de mais valia, para prolongar a jornada de trabalho e para manter o próprio trabalhador num grau adequado de dependência”

(MARX, 1994, p. 855). Aqui reside “um fator fundamental da chamada acumulação primitiva” (MARX, 1994, p. 855). Mas, à esta época, por volta do século XIV, a procura por trabalho era maior que a demanda, ou seja, havia uma sobreposição do capital variável em relação ao constante. Ao passo que este caminho avançava, criavam-se as condições necessárias para a acumulação e, a partir dela, a possibilidade de reinvenção do modo de produção, ancorados em bases objetivas que primavam pela redução da força de trabalho empregada.

Ao referir-se à expansão do capital, Marx (1994) afirma que a elevação dos salários não está associada à dimensão da riqueza social, mas ao “crescimento continuado da acumulação e a velocidade desse crescimento” (MARX, 1994, p. 722), em que o desenvolvimento da produtividade é situado como o ponto chave da acumulação. Sobre o quesito produtividade, Marx (1994), vem nos esclarecer que o “grau de produtividade do trabalho, numa determinada sociedade, se expressa pelo volume relativo dos meios de produção que um trabalhador, num tempo dado, transforma em produto, com o mesmo dispêndio de força de trabalho” (MARX, 1994, p. 723). Assim, “a massa dos meios de produção que transforma aumenta com a produtividade do seu trabalho” (MARX, 1994, p. 723). É importante notar a dupla função que os meios de produção desempenham: “o incremento de uns é consequência; o de outros, condições da produtividade crescente do trabalho” (MARX, 1994, p. 723).

Logo, dentro dos padrões de produção capitalista, a divisão manufatureira do trabalho e a utilização da máquina em um igual espaço de tempo é uma condição para o crescimento da produtividade tendo em vista que “transforma-se, no mesmo tempo, mais material e, por isso, quantidade maior portanto de matérias-primas e de materiais acessórios entram no processo de trabalho” (MARX, 1994, p. 723). Nesses termos, há uma tendência de mais crescimento da produtividade.

[...] [A] mudança na composição técnica do capital, o aumento da massa dos meios de produção, comparada com a massa da força de trabalho que os vivifica, reflete-se na composição do valor do capital, com o aumento da parte constante às custas da parte variável (MARX, 1994, p. 723-724).

Aqui expressa-se “a lei do aumento crescente do capital constante em relação ao variável” (MARX, 1994, p. 724), evidenciada na comparação dos preços das mercadorias em épocas econômicas de países e nações. Assim:

A magnitude relativa do componente que representa o valor dos meios de produção consumidos ou a parte constante do capital está na razão direta, e a magnitude relativa do outro componente que paga o trabalho ou representa a parte variável do capital está geralmente na razão inversa do progresso da acumulação (MARX, 1994, p. 724).

Mas a redução da parte variável na relação com a parte constante mostra apenas a alteração que corre na composição técnica, mesmo porque

[...] com a produtividade crescente do trabalho não só aumenta o volume dos meios de produção que ele consome, mas cai o valor desses meios de produção em comparação com o seu volume. Seu valor aumenta em termos absolutos, mas em proporção com seu volume. O aumento da diferença entre capital constante e variável é, por isso, muito menor do que o aumento da diferença entre a massa dos meios de produção em que se converte o capital constante e a massa da força de trabalho em que se transforma o capital variável. A primeira diferença cresce com a segunda, porém em grau menor (MARX, 1994, p. 724).

É importante observar que apesar do progresso da acumulação levar à redução da magnitude relativa da parte variável do capital, não elimina o aumento da sua magnitude absoluta. O desenvolvimento social do trabalho se apoia na cooperação em larga escala.

Na base da produção mercantil em que os meios de produção constituem propriedade disseminada de indivíduos de modo que o trabalhador manual produz mercadorias de maneira isolada e independente ou vende como mercadoria sua força de trabalho por não ter meios para explorá-las, apenas se realiza aquele pressuposto da cooperação em grande escala ao crescerem os capitais individuais ou na medida em que os meios de produção social e os meios de subsistência se tornam propriedade particular de capitalistas (MARX, 1994, p. 725).

Portanto, a produção em larga escala só se mantém como produção capitalista e essa é a razão pela qual a acumulação dessa forma específica de produção ser apropriada por produtores individuais. A acumulação primitiva é ponto de partida e fundamento da produção capitalista e dos métodos adotados para aumentar a produtividade da produção social e, conseqüentemente, da mais valia. Esta como sendo o objetivo perseguido por esse modo de acumulação.

A conversão contínua da mais valia em capital se patenteia na magnitude crescente do capital que entra no processo de produção e se torna base da produção em escala ampliada, dos métodos que a acompanham para elevar a força produtiva do trabalho e acelerar a produção de mais valia. Se certo grau de acumulação do capital se revela condição do modo de produção especificamente capitalista, este reagindo causa acumulação acelerada do capital. Com a acumulação do capital desenvolve-se o modo de produção especificamente capitalista e com o modo de produção especificamente capitalista a acumulação do capital. Esses dois fatores, na proporção conjugada dos impulsos que se dão mutuamente, modificam a composição técnica do capital, e, desse modo, a parte variável se torna cada vez menor em relação à constante (MARX, 1994, p. 726).

Observa-se que todo capital individual concentra meios de produção. Do capital acumulado origina-se a concentração deste, a qual é mediada pela constante acumulação exercida, de modo a concentrar os meios de produção sob o mando de capitalistas individuais. Como resultado, temos um aumento considerável das bases de produção em escala ampliada. Desse modo, “ao ampliar-se a massa da riqueza que funciona como capital, a acumulação aumenta a concentração dessa riqueza nas mãos de capitalista individuais” (MARX, 1994, p. 726). A concentração favorece o crescimento e a acumulação de diferentes capitais individuais, os quais em seu conjunto formam o capital social de um país e o seu crescimento é realizado mediante o crescimento dos distintos capitais individuais.

A dinâmica da concorrência instalada neste processo corrobora para a pulverização de capitais individuais de menor proporção. Essa pulverização é decorrente da supressão da autonomia individual do capital apoiada na “expropriação do capitalista pelo capitalista, a transformação de muitos pequenos em poucos capitais grandes” (MARX, 1994, p. 727). Esse movimento do capital é chamado de centralização. “A centralização do capital realiza-se pela união (mediante cartéis, trustes e a formação de holdings) de capitais já existentes” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 131). A acumulação individual de capitais existentes propicia a concentração cada vez mais crescente do volume de capital. Na centralização, esses capitais já concentrados se fundem, formando uma conjugação quantitativa do capital social. Nesse processo de fusão, capitais de menor projeção são solapados pelos grandes capitais.

Para se manterem competitivos no mercado, necessitam de condições que subsidiem o alcance cada vez maior de acumulação. Na base das necessidades do capitalismo está a redução dos custos na produção das mercadorias de modo a

promover o seu barateamento. Nesse aspecto, a produtividade do trabalho ocupa lugar de centralidade. É através da produtividade do trabalho que os objetivos de diminuir custos se tornam possíveis.

O aumento do tamanho dos estabelecimentos individuais constitui por toda parte o ponto de partida para uma organização mais vasta do trabalho cooperativo que utilizam, para mais amplo desenvolvimento de suas forças materiais, isto é, para a transformação progressiva de processos de produção isolados e rotineiros em processos de produção socialmente combinados e cientificamente organizados (MARX, 1994, p. 729).

O peso que a centralização exerce sobre o trabalhador, é que, ao ser intensificada e promovida pela acumulação, possibilita cada vez mais a centralização dos meios de produção, promovendo alterações na composição do capital, em que a sua parte variável se configura determinante para a inserção dos/as trabalhadores/as no processo produtivo. O fato é que o capital adicional formado no transcorrer da acumulação atrai cada vez menos trabalhadores/as. Assim,

[...] o capital velho chega, com o tempo, ao momento de renovar-se, de mudar de pele e de renascer com feição técnica aperfeiçoada, que reduz a quantidade de trabalho e põe em movimento maior quantidade de maquinaria e de matérias-primas. A redução absoluta da procura de trabalho que necessariamente daí decorre será evidentemente tanto maior, quanto mais tenha o movimento de centralização combinado os capitais que percorrem esse processo de renovação (MARX, 1994, p. 729-730).

O surgimento do exército industrial de reserva se dá por esse sistema de causalidades trazendo à tona uma progressiva Superpopulação Relativa. Assim, a cada mudança possibilitada pelo progresso, a Superpopulação se multiplica.

2.3 O EXÉRCITO INDUSTRIAL DE RESERVA E A SUPERPOPULAÇÃO RELATIVA

O modo específico de produção capitalista, com o seu concernente desenvolvimento da força produtiva do trabalho e a transformação na composição do capital, não avança gradualmente com o progresso da acumulação ou com o crescimento da riqueza social. Seu avanço maior ocorre

Porque a acumulação simples do capital ou o aumento absoluto do capital total é acompanhado pela centralização de seus elementos individuais, e a transformação técnica do capital adicional é seguida pela transformação técnica do capital primitivo (MARX, 1994, p. 730).

No entanto, "com o progresso da acumulação varia a relação entre capital constante e variável" (MARX, 1994, p. 730), mesmo porque

Sendo a procura de trabalho determinada não pela magnitude do capital global, mas pela magnitude de sua parte variável, ela cai progressivamente com o aumento do capital global, ao invés de crescer proporcionalmente com ele (MARX, 1994, p. 731).

Com o processo de centralização cresce o capital global industrial e com este cresce também a incorporação do capital variável, ou seja, incorporação da força de trabalho, mas isso não significa dizer incorporação de trabalhadores. Há uma necessidade de ampliação da produção, no entanto, esta deve ser promovida sem ocasionar alterações na base técnica. Significa que a "acumulação crescente e a própria centralização causam novas mudanças na composição do capital ou nova redução acelerada de sua parte variável em relação à constante" (MARX, 1994, p. 731), relegando parcelas significativas de trabalhadores/as ao desemprego, dada as impossibilidades de absorção destes na esfera de produção das mercadorias.

Essa redução relativa da parte variável do capital, acelerada com o aumento do capital global, e que é mais rápida do que este aumento, assume, por outro lado, a aparência de um crescimento absoluto da população trabalhadora muito mais rápido que a do capital variável ou dos meios de ocupação dessa população. Mas, a verdade é que a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção da sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se desse modo, excedente (MARX, 1994, p. 731).

Essa população trabalhadora excedente é, na verdade, uma condição necessária da acumulação. "Tal exército é um componente necessário e constitutivo da dinâmica histórico-concreta do capitalismo" (NETTO; BRAZ, 2007, p. 132). Trata-se de uma resultante "da dinâmica mesma da reprodução ampliada (acumulação); reprodução ampliada é, pois, reprodução do exército industrial de reserva" (NETTO; BRAZ, 2007, p. 133). Os autores esclarecem que não significa dizer que o progresso tecnológico seja o grande responsável pelo desemprego, uma vez que o incremento

da tecnologia promove o crescimento da produtividade de trabalho. Em outras palavras, o “*desemprego em massa não resulta do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim do desenvolvimento das forças produtivas sob as relações sociais de produção capitalista*” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 134, grifo do autor).

O objetivo aqui é a extração de maior quantidade de trabalho de uma quantidade reduzida de trabalhadores. O aumento dos meios de produção requer menor quantidade de emprego de trabalhadores. Nessa direção, cresce a produtividade e a obtenção de trabalho é aumentada rapidamente para além da sua procura por trabalhadores. O capitalismo busca introduzir força de trabalho, mas não objetiva o crescimento do incremento de mais trabalhadores/as, economizando no pagamento de salários adicionais, promovendo o rebaixamento destes e consumindo da massa de trabalhadores/as empregados/as mais valia relativa, dada a concorrência em torno do aproveitamento da força de trabalho necessária (MARX, 1994).

O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital. A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de enriquecimento individual dos capitalistas (MARX, 1994, p. 738).

Uma das funções principais do exército industrial de reserva é a pressão sobre os salários, na perspectiva do seu rebaixamento. Mais do que isso, esse exército pode ser direcionado para um recrutamento de um determinado ramo, inclusive geograficamente, de modo a atender uma demanda temporária do capitalista empreendedor, tornando-se indispensável para o prosseguimento da acumulação capitalista, configurando-se em um componente insuprimível na dinâmica do capital (NETTO; BRAZ, 2007). Ao analisar a Superpopulação Relativa, que resulta do processo acima mencionado, Marx (1994) a classificou em três categorias: flutuante, latente e estagnada. A população flutuante é aquela que em determinados momentos pode ser repelida ou atraída a depender do mercado de trabalho; a latente se refere àqueles trabalhadores que sofrem relativa repulsão da zona rural a partir da transferência condicionada pela ausência de meios de subsistirem no campo para o proletariado urbano; já a população estagnada se refere à população ocupada irregularmente.

Esta última possibilita ao capital força de trabalho disponível num nível inesgotável. As suas condições de sobrevivência estão alocadas em um patamar abaixo do nível comum da classe trabalhadora. Essa condição a situa como uma possibilidade ampla para exploração. Sua existência é caracterizada por um nível mínimo de salário e máximo de exploração. “A superpopulação estagnada se amplia à medida que o incremento e a energia da acumulação aumentam o número dos trabalhadores supérfluos” (MARX, 1994, p. 746).

O mais profundo segmento da Superpopulação Relativa está concentrado na indigência, o pauperismo. Marx (1994) categoriza essa população em três tipos: aptos ao trabalho; órfãos e filhos de indigentes; e os degradados, desmoralizados, incapazes de trabalhar. Estes últimos são aqueles que se encontram com idade superior a um trabalhador, as vítimas da indústria, os mutilados, enfermos, as viúvas, etc., todos estes compõem essa categoria. Além desses três tipos, temos ainda os vagabundos, criminosos e prostitutas. Portanto,

Quanto maior a riqueza social, o capital em função, a dimensão e energia de seu crescimento e conseqüentemente a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando a terminologia oficial, o pauperismo. Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista (MARX, 1994, p. 747).

Nesse sentido, o processo de pauperização é decorrente da exploração desencadeada por esse sistema, sendo dividida em dois tipos: a pauperização absoluta e a relativa. A primeira diz respeito à degradação geral das condições de vida e de trabalho da classe proletária. Pode ser traduzida na “queda do salário real, aviltamento dos padrões de alimentação e moradia, intensificação do ritmo de trabalho, aumento do desemprego” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135)). Já a pauperização relativa se difere da absoluta, pois pode ocorrer mesmo com a melhoria das condições de vida do trabalhador, a exemplo dos padrões de alimentação e moradia, caracterizando-se “pela redução da parte que lhes cabe do total dos valores criados, enquanto cresce a parte apropriada pelo capitalista” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135).

Graças ao progresso da produtividade do trabalho social, quantidade sempre crescente de meios de produção pode ser mobilizada com um dispêndio progressivamente menor de força humana. Este enunciado é uma lei na sociedade capitalista onde o instrumental de trabalho emprega o trabalhador e não este o instrumental. Esta lei se transforma na seguinte: quanto maior a produtividade do trabalho, tanto maior a pressão dos trabalhadores sobre os meios de emprego, tanto mais precária, portanto, sua condição de existência. A saber, a venda da própria força para aumentar a riqueza alheia ou a expansão do capital. O crescimento dos meios de produção e da produtividade do trabalho, mais rápido que o crescimento da população produtiva, expressa-se, de maneira inversa, na sociedade capitalista. Nesta, a população trabalhadora aumenta sempre mais rapidamente do que as condições em que o capital pode empregar os acréscimos dessa população para expandir-se (MARX, 1994, p. 748).

A concepção do autor aponta para uma direção que trilha a constatação de que a “acumulação de riqueza num polo é ao mesmo tempo acumulação de miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalidade e degradação moral, no polo oposto” (MARX, 1994, p. 749). Ou seja, o capitalismo ao passo em que se expande, cresce e acumula mais capital para seu desenvolvimento em escala ampliada via processos ancorados no aumento da produtividade e da extração de mais valia, mais gerador de pobreza se torna, constituindo o fenômeno do pauperismo como um de seus reflexos mais marcantes.

O pauperismo constitui o asilo dos inválidos do exército ativo dos trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva. Sua produção e sua necessidade se compreendem na produção e na necessidade da superpopulação relativa, e ambos constituem condição de existência da produção capitalista e do desenvolvimento da riqueza. O pauperismo faz parte das despesas extras da produção capitalista, mas o capital arranja sempre um meio de transferi-las para a classe trabalhadora e para a classe média inferior (MARX, 1994, p. 747).

Netto e Braz (2007) sinalizam que os estudos relacionados ao processo de pauperização devem levar em conta verificações empíricas, ou seja, as particularidades das economias em âmbito nacional. Partindo dessas considerações e tendo presente as particularidades da formação social brasileira, a seção seguinte tratará dessas particularidades históricas a partir das quais se concretiza a Lei Geral da Acumulação Capitalista no Brasil.

2.4 PARTICULARIDADES HISTÓRICAS SOBRE AS QUAIS SE CONCRETIZA A LEI GERAL DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

A sinalização de Netto (2001, p. 48) de que “a 'Lei Geral' opera independentemente de fronteiras políticas e culturais, [mas] seus resultantes societários trazem a marca da história que a concretiza” exige discutir alguns aspectos da particularidade histórica brasileira a partir da qual a Lei Geral da Acumulação Capitalista se concretiza. Para Martins (2020, s/p), “ao operar na realidade brasileira, a *lei geral* concretiza as marcas históricas da colonização, da escravidão e da transição das relações capitalistas marcada pelo racismo”. Estes pontos de partida são fundamentais para pensarmos, no âmbito das particularidades da formação social brasileira, as bases sobre as quais se constituem o capitalismo brasileiro, a formação da burguesia do país, fundação e consolidação do Estado nacional.

A colonização corresponde ao período demarcado entre 1530 a 1822, iniciado a partir do envio de Martin Afonso de Souza como responsável pela expedição colonizadora, que teve na Igreja⁵ e no Estado⁶ importantes instituições para a sua organização. À primeira coube o papel de atuar sobre a educação da população e esteve voltada para a observância do poder do Estado; ao segundo a função administrativa, a exemplo da promoção da mão de obra necessária. Além disso, estabeleceu o tipo de relação entre colônia e Metrópole pela via da aceitação ou pela utilização da força. O rei de Portugal, Dom João III, dividiu o território brasileiro em quinze partes, as quais foram doadas a donatários, possuidores da terra que passaram a exercer sobre estas poderes econômicos e administrativos. Do ponto de vista administrativo estavam autorizados a fundar vilas e distribuir sesmarias⁷, bem como ao exercício do monopólio da justiça (FAUSTO, 2006).

Dada a dificuldade de aceitação de pessoas dispostas a povoarem a colônia, as terras doadas eram de grande extensão territorial. Este fato está associado às ambições dos pioneiros recrutados em se transformarem, no Novo Mundo, em

⁵ “A religião do Estado era a católica e os súditos, isto é, os membros da sociedade, deviam ser católicos” (FAUSTO, 2006, p. 60).

⁶ “O Estado português na época da colonização é um Estado absolutista. Em teoria todos os poderes se concentravam por direito divino na pessoa do rei” (FAUSTO, 2006, p. 62).

⁷ “A sesmaria foi conceituada no Brasil como uma extensão de terra virgem cuja propriedade era doada a um sesmeiro, com a obrigação – raramente cumprida – de cultivá-la no prazo de cinco anos e de pagar o tributo devido à Coroa. Houve em toda a Colônia imensas sesmarias, de limites mal definidos, como a de Brás Cuba, que abrangia parte dos atuais municípios de Santos, Cubatão e São Bernardo” (FAUSTO, 2006, p. 44-45).

grandes senhores e latifundiários, daí porque não se contentaria com pequenas propriedades. Assim, essas grandes propriedades estiveram diretamente apoiadas no desenvolvimento da monocultura (PRADO JÚNIOR, 1985a), responsável pela exportação de poucos gêneros agrícolas, mas em grande volume devido às condições estruturais favoráveis ao plantio agrário.

Essa produção foi sustentada tendo como suporte o trabalho dos negros africanos sob o regime do trabalho escravo. Dessa forma, o “tráfico negreiro abriu um setor do comércio colonial altamente rentável e representou poderosa alavanca à acumulação de capitais” (MELLO, 1975, p. 30-31). Com efeito, a consolidação econômica da colônia foi intensificada a partir da realização do tráfico de negros africanos por volta de 1549, sendo o negro o grande povoador, chegando sucessivamente para o preenchimento dos espaços desocupados (MOURA, 1989). O objetivo por trás da colonização era de que o país se tornasse um fornecedor de produtos alimentícios, bem como de minérios, direcionados ao abastecimento do comércio europeu, neste caso mediado pelos interesses comerciais da metrópole portuguesa. O Brasil tornou-se, então, um expoente na produção açucareira. Este produto era considerado um produto de grande valor comercial na Europa. O Nordeste tornou-se a região onde passou a vigorar o eixo econômico da colônia, gerando a necessidade de mão de obra para o trabalho na lavoura. Por esse motivo, ocorreu o deslocamento demográfico de negros para esta região, uma vez que “a produção de uma economia colonial, e por isto destinada a um mercado externo cada vez maior, era fruto desse trabalho negro-escravo” (MOURA, 1989, p. 12).

A opção pelo trabalho escravo se deu pois “os colonizadores tinham conhecimento das habilidades dos negros, sobretudo pela sua rentável utilização na atividade açucareira das ilhas do Atlântico” (FAUSTO, 2006, p. 50-51), configurando-se em uma força de trabalho cuja capacidade de produzir era bem maior se comparada com a força de trabalho do índio. “Fica claro, enfim, que o decisivo são as articulações entre capitalismo e colonização, o caráter de instrumento de acumulação primitiva da economia colonial” (MELLO, 1975, p. 35). A conjugação de toda a mão de obra escrava explorada se dava nas grandes propriedades rurais. Isso demonstra que “é a exploração em larga escala, que conjugando áreas extensas e numerosos trabalhadores, constitui-se como uma única organização coletiva do trabalho e da produção” (PRADO JÚNIOR, 1985a, p. 23).

Durante mais de século e meio a produção do açúcar, com as características assinaladas, representará praticamente a única base em que assenta a economia brasileira. Aliás sua importância, mesmo internacional, é considerável. Até meados do séc. XVII o Brasil será o maior produtor mundial de açúcar, e é somente então que começarão a aparecer concorrentes sérios: as colônias da América Central e Antilhas. Contando com tal fator, a colonização brasileira, superados os problemas e as dificuldades do primeiro momento, desenvolveu-se rápida e brilhantemente, estendendo-se cada vez mais para novos setores (PRADO JÚNIOR, 1985a, p. 24).

Por alguns séculos as atividades econômicas desenvolvidas na colônia, muito rentáveis à Coroa Portuguesa, faziam parte de um processo econômico denominado mercantilismo. Nesse contexto, a condição da colônia era de “contribuir para a autossuficiência da metrópole, transformando-se em áreas reservadas de cada potência colonizadora, na concorrência internacional com as demais” (FAUSTO, 2006, p. 55). Na prática tratava-se de afastar a possibilidade da colônia ser explorada por outros. Ou seja, todo o seu potencial de exploração deveria estar canalizado para satisfazer os interesses da metrópole.

Prado Júnior (1985a) sinaliza que a ocupação por parte da Espanha do reino português culmina num processo de fuga deste governo para o Brasil e com isso se finda o período colonial, tornando “o Brasil efetivamente autônomo” (PRADO JÚNIOR, 1985a, p. 71). Dessa forma, buscou extrair todo o seu potencial e isso resultou em um intenso processo de povoamento e de crescimento populacional, processo este não isento de implicações econômicas e sociais já que “todas as suas atividades giram em torno deste fim precípuo de fornecer ao comércio internacional alguns produtos tropicais de alto valor mercantil, metais e pedras preciosas” (PRADO JÚNIOR, 1985a, p. 72). A prioridade destinada à exportação da produção desencadeou profundas dificuldades de subsistência da população. “O papel secundário a que o sistema econômico do país, absorvido pela grande lavoura, vota à agricultura de subsistência, determinou um problema dos mais sérios que a população colonial teve de enfrentar” (PRADO JÚNIOR, 1985a, p. 27).

A estratificação social da colônia brasileira apresentava-se composta pelos grandes proprietários, juntamente com os comerciantes vinculados ao comércio exterior e grupos que, por se dedicarem ao tráfico de africanos, estavam no topo da pirâmide social. Os comerciantes desenvolveram uma função estratégica na colônia e isso os levou a um processo de ascensão social e política, mas a relação entre estes

e os grandes proprietários não foram isentas de conflitos⁸, isso porque nas exportações e importações realizadas, influenciavam a seu favor os preços dos produtos. Somado a isso, acabaram se tornando credores de grandes proprietários em razão do financiamento de atividades produtivas (FAUSTO, 2006).

A “transformação econômica profunda [efetivada] [...] pelo aparecimento do capitalismo industrial em substituição ao antigo e decadente capitalismo comercial” (PRADO JÚNIOR, 1985a p. 88) fez entrar em declínio o sistema colonial. A crise do sistema colonial no Brasil deu sinais de decadência no final do século XVIII, passando a representar um obstáculo para o desenvolvimento do país. A Revolução Francesa, responsável pelo fim do regime feudal na França, repercutiu em outras áreas da Europa. Associou-se a este processo a Revolução Industrial, que se consolidava na Inglaterra. A partir desta, o dinamismo econômico, principalmente na indústria têxtil, passou a ser regido pela maquinaria industrial.

Na busca pela ampliação dos mercados, os ingleses impõem ao mundo o livre comércio e o abandono dos princípios mercantilistas, ao mesmo tempo que tratam de proteger seu próprio mercado e o de suas colônias com tarifas protecionistas. Em suas relações com a América espanhola e portuguesa, abrem brechas cada vez maiores no sistema colonial, por meio de acordos comerciais, contrabando e aliança com comerciantes locais (FAUSTO, 2006, p. 108).

A economia exportadora significou uma espécie de preparação da formação e desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Como bem sintetiza Fernandes (2006, p. 34), “a Independência, rompendo o estatuto colonial, criou condições de expansão da ‘burguesia’ e, em particular, de valorização social crescente do ‘alto comércio’”. Ele identifica a figura do burguês a partir de dois tipos: o ávido por lucros, cujo objetivo era revertê-lo em acúmulo de riqueza, representando independência e poder; e o que persegue uma capacidade de inovação, com característica de organização e potencial empresarial. A Independência significou mudanças sobre a autonomia política do país, sendo o poder exercido para dentro do território. Temos assim, o fim de um período e a passagem para um outro patamar econômico, político e social, com objetivações voltadas para um Estado nacional.

⁸ “A Guerra dos Mascavos, ocorrida em Pernambuco entre 1710-1711 é um exemplo desses conflitos. Aqui houve um processo de oposição entre os senhores do engenho de Olinda e mascates de Recife. Estes últimos eram na verdade, grandes comerciantes, que a partir de leilões da Coroa, aumentaram o seu poder, e alcançando o direito de cobrança de impostos” (FAUSTO, 2006, p. 72).

Dados os objetivos econômicos do período colonial, o dinamismo econômico interno encontrava-se neutralizado, haja vista os interesses comerciais estarem destinados para o mercado externo, exigindo acentuado incremento da produção colonial, tensionado por um rígido controle econômico externo. Dentro desse movimento produtivo, o produtor se apropriava de uma parte dos rendimentos do processo produtivo, que não se constituía de uma acumulação nos moldes capitalistas atuais, mas que lhes serviram de base para uma nova fase da economia. Isso os permitiu expandir-se após a passagem do período colonial, sendo manifestado aos produtores das grandes lavouras através da economia cafeeira. Como nos mostra Fernandes (2006):

À medida que se intensifica a expansão da grande lavoura sob as condições econômicas, sociais e políticas possibilitadas pela organização de um Estado nacional, gradualmente uma parcela em aumento crescente de 'senhores rurais' é extraído do isolamento do engenho ou da fazenda e projetada no cenário econômico das cidades e no ambiente político da Corte ou dos governos provinciais [...]. Essa porção de senhores rurais tendeu a secularizar suas ideias, suas concepções políticas e suas aspirações sociais; e, ao mesmo tempo, tendeu a urbanizar, em termos ou segundo padrões cosmopolitas, seu estilo de vida, [...]. Em uma palavra, ela 'aburguesou-se', desempenhando uma função análoga à de certos segmentos da nobreza europeia na expansão do capitalismo (FERNANDES, 2006, p. 45).

Como podemos perceber, vinculados à aristocracia, os fazendeiros do café passaram a se constituir em um importante grupo, tanto do ponto de vista econômico como político, sendo perceptível que o seu protagonismo no cenário econômico se voltou para as estratégias econômicas compatíveis com a dinâmica capitalista mundial. Isso porque, como nos aponta Prado Júnior (1985a), o café assumiu a função de principal produto a ser exportado, representando grande parte da riqueza nacional, logo, um acúmulo de capitais em torno dessa atividade produtiva. O papel do Estado nesse cenário consistiu no fornecimento da estrutura necessária para o incremento e escoamento da produção. Além disso, tivemos uma forte influência da Inglaterra para a abertura dos mercados quando “a abertura dos portos brasileiros [...] [representou] assim uma concessão que embora de caráter provisório, estava assegurada pelos dominantes interesses ingleses” (PRADO JÚNIOR, 1985a, p. 92).

A Inglaterra detinha um extremo interesse de consolidação do novo mercado que se formava. A este país o Brasil recorreu “pela primeira vez, para contrair um

empréstimo destinado a indenizar a Coroa portuguesa pela perda da Colônia, ponto originário da nossa impagável dívida externa” (SANTOS, 2012, p. 60). O trabalho assalariado era defendido pela Inglaterra como forma de consolidar a expansão do mercado internacional. Por este motivo, o trabalho escravo já não era mais aceito.

Para os ingleses, se tornou categórica a extinção dessa forma de trabalho já que o trabalho escravo representava prejuízos para o processo de expansão econômica. Em decorrência dos interesses a que perseguiram, a Inglaterra exerceu pressão para que o trabalho escravo fosse superado, o que começou a ser processado a partir do fim do tráfico de africanos em 1850.

A liberação de capitais resultantes do fim da importação de escravos deu origem a uma intensa atividade de negócios e de especulação com o surgimento de bancos, indústrias, empresas de navegação a vapor, etc. (FAUSTO, 2006). O fim do tráfico de negros africanos no Brasil alterou a sua participação do cenário econômico, situando-o no mercado da livre concorrência internacional.

O incremento da indústria se deu no final do século XIX e recebeu um importante estímulo com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Todavia, a acumulação que se operou no país decorreu de ações individuais e restritas. Os capitais aplicados na indústria foram provenientes de fundos de indivíduos que buscaram estabelecimento de maneira independente, ou seja, capitais advindos de lucros obtidos com a lavoura, principalmente com o café e, é necessário dizer: fundamentalmente com o trabalho escravo. A possibilidade de uma crise no setor e a limitação do plantio levou à aplicação financeira destinada à indústria, a qual obteve um desenvolvimento acelerado após 1910 (PRADO JÚNIOR, 1985a).

A dinâmica econômica que se instaurou no país não abandonou os traços basilares do período colonial. Ao contrário, situou o país no cenário internacional, em uma posição periférica compatível às determinações para a qual a formação social brasileira foi criada. Isso significa que não houve o abandono das características de dependência e subordinação do país ao capital internacional e essa formatação assumida pela economia nacional teve o peso marcante de sua condição na sua formação social. O processo de colonização a que foi submetido tem raízes históricas que marcaram a condição dependente da economia brasileira em face do capitalismo internacional. Portanto, foi mantida a sua função: atender as requisições do exterior.

A absorção do capitalismo como sistema produtor e de trocas implica no desenvolvimento por parte da sociedade, de uma ordem social específica, conhecida

como ordem social competitiva, que requer uma organização institucional acerca de um padrão para o seu equilíbrio dinâmico, adaptando esse sistema às capacidades econômicas e socioculturais presentes. As estruturas econômicas e políticas alicerçadas na fase colonial sofreram um processo de adaptação e com isso alimentaram a dinâmica do mercado mundial (FERNANDES, 2006). Nesse contexto, as atividades comerciais brasileiras foram revestidas de um estímulo originário do financiamento internacional relacionado aos interesses estrangeiros. O Brasil se constituiu, assim, como uma nação com uma produção restrita, em larga escala, com a finalidade de exportação de gêneros de grande interesse no mercado mundial. A necessidade de expansão dos mercados pelas potências internacionais culminou em um processo competitivo de busca por novos mercados.

O Brasil, como os demais povos de sua categoria, não conta senão como massa inerte de manobra, não é senão parcela insignificante num todo imenso em que se dilui e desaparece. A sua vida econômica não é função de fatores internos, de interesses e necessidades da população que nele habita; mas de contingências da luta de monopólios e grupos financeiros internacionais concorrentes. O que conta nele são os braços que podem ser mobilizados para o trabalho, as possibilidades naturais que seu solo encerra, o consumidor potencial que nele existe e que, eventualmente, uma campanha publicitária bem dirigida pode captar (FERNANDES, 2006, p. 213).

Com uma economia extremamente dependente ao mercado externo, a condição periférica herdada, da qual resulta o lugar do Brasil na divisão internacional do trabalho, tem implicações concretas no seu desenvolvimento econômico, social e político. Esta dependência limitou as possibilidades de desenvolvimento da nação e é representativa no atraso que se processou, quando comparado com a experiência dos países centrais. Sob este ângulo, observa-se a importância que teve a fase colonial, apoiada no trabalho escravo, para situar o país aos preceitos dos grandes centros industriais nos moldes do que Mello (1975) situa como capitalismo tardio.

Dessa forma, “[...] o capitalismo industrial ‘propõe’ a formação de uma periferia, produtora, em massa, de produtos primários de exportação, organizando-se a produção em bases capitalistas, quer dizer, mediante trabalho assalariado” (MELLO, 1975, p. 37). Partindo dessas considerações, é possível estabelecer uma estreita ligação entre essa condição periférica e o atraso da burguesia aqui constituída.

A Independência possibilitou a instauração de uma sociedade nacional, voltada para a conquista da autonomia política da nação. Agora, “o poder deixará de se

manifestar como imposição de fora para dentro, para organizar-se a partir de dentro” (FERNANDES, 2006, p. 50). Embora tivesse representado uma organização para atendimento de necessidades internas, ainda assim esteve mobilizada para atender às necessidades de alimentação de uma indústria externa, voltada para a exportação de bens primários para a produção internacional.

[...] a Independência pressupunha, lado a lado, um elemento puramente revolucionário e outro elemento especificamente conservador. O elemento revolucionário aparecia nos propósitos de despojar a ordem social, herdada da sociedade colonial [...]. O elemento conservador evidenciava-se nos propósitos de preservar e fortalecer, a todo custo, uma ordem social que possuía condições materiais e morais suficientes para engendrar o padrão de autonomia necessário à construção e ao florescimento de uma nação [...]. A grande lavoura e a mineração [...] impunham a perpetuação das estruturas do mundo colonial – da escravidão à extrema concentração da renda ao monopólio do poder por reduzidas elites, com a marginalização permanente da enorme massa de homens livres que não conseguia classificar-se na sociedade civil e a erosão invisível da soberania nacional nas relações econômicas, diplomáticas ou políticas com as grandes potências (FERNANDES, 2006, p. 51).

O ano de 1850 representou um período de mudanças significativas no cenário nacional. Como nos aponta Fausto (2006), dentre os acontecimentos, temos: a extinção do tráfico de escravos, o surgimento de bancos e indústrias. Com efeito, “esboçavam-se assim, nas áreas mais dinâmicas do país, mudanças no sentido de uma modernização capitalista” (FAUSTO, 2006, p. 197) e o nascimento de uma classe social dominante. O rompimento do estatuto colonial do Brasil criou condições para a expansão da burguesia oriunda do senhor rural, o senhor de escravo. Aos poucos estes foram sendo extraídos do meio rural e projetados nas cidades, adentrando no cenário econômico e político, situados na Corte ou no governo provincial.

Para Fernandes (2006), com esta nova configuração, passaram a desempenhar uma posição semelhante a segmentos europeus vinculados à nobreza, nos marcos da expansão capitalista. No entanto, estas novas bases políticas, tidas como revolucionárias, conservavam estruturas arcaicas que preservaram e fortaleceram a ordem social colonial, apresentando-se insuficiente na promoção da autonomia necessária à nação. Tratava-se de alcançar projeções sobre os novos aspectos econômicos e políticos antes suprimidos pela relação externa a que estava condicionada a cumprir no circuito internacional. Assim, “as elites dirigentes dos

estamentos senhoriais absorveram as funções que antes eram desempenhadas mediante a 'tutela colonial', privilegiando politicamente seu prestígio social" (FERNANDES, 2006, p. 60). Podemos dizer que essa nova condição elevou a classe senhorial a outro patamar no Estado nacional que se formava, mas sem, no entanto, romper definitivamente com o passado recente, mantendo relações sociais e privilégios herdados da fase colonial.

No Brasil, a estrutura de classes é demarcada pela ascensão da cultura cafeeira por volta do século XVIII. O desenvolvimento econômico que se seguiu potencializou mudanças nos estratos sociais que representavam a burguesia. Outras categorias de atores apareceram, a exemplo dos negociantes, artesãos, funcionários públicos, banqueiros, que estavam em busca de oportunidade para alcançar enriquecimento. As aspirações desses novos estratos vinculavam-se ao alcance de uma mobilidade social e econômica, a qual se materializaria por meio da conquista de privilégios (FERNANDES, 2006). Esta possibilidade, no entanto, não foi possível aos trabalhadores libertos do trabalho escravo. Ao contrário, o privilégio senhorial e branco se manteve intocado.

O processo de urbanização assumiu um importante destaque por representar a disseminação dos privilégios em escala mais ampliada. Aqui "o *nosso grupo* com frequência se reduzia à família dos interessados e o *grupo dos outros* acabava sendo a coletividade de um todo" (FERNANDES, 2006, p. 46, grifos do autor). A urbanização significou um intenso processo de êxodo rural para os centros urbanos que se formavam. Expresso no desordenado desenvolvimento das cidades, o êxodo trouxe uma série de consequências para a classe trabalhadora livre que se formou, e dentre estes, os negros libertos, que já se faziam perceber de imediato compondo o exército de reserva à disposição dos interesses do capitalismo na sua fase industrial.

Como consequência das determinações econômicas no campo, o não aproveitamento de todos/as os trabalhadores/as disponíveis os conduziu aos centros urbanos em formação. Estes constituíram-se em oportunidades de inserção. Entretanto, as oportunidades encontradas pelos/as trabalhadores/as negros/as que se deslocaram para as cidades estiveram vinculadas às atividades produtivas cujas relações de trabalho estavam assentadas na informalidade e precarização. Sem dúvida, essas relações no mercado de trabalho se vincularam a um regime estruturado na superexploração e na desproteção social, uma vez que a proteção social no Brasil está diretamente relacionada à regulação estatal.

Nesse contexto, o impulso imigratório financiado pelo Estado brasileiro tornou-se generalizado e propiciou ao capital o volume de força de trabalho necessário à constituição de um exército de reserva, indispensáveis aos interesses em termos de acumulação. Logo, a força de trabalho tornou-se abundante “porque somente assim, obter-se-ia baixar taxas de salários, e impedir-se-ia, definitivamente, que se transformassem em posseiros ou pequenos proprietários” (MELLO, 1975, p. 86), criando assim, “um fluxo abundante de homens pobres, que se dirigisse para a empresa cafeeira” (MELLO, 1975, p. 85) que se formara.

Este processo culminou não apenas numa mudança na direção econômica do Brasil, representou também uma redefinição das relações sociais em favor da lógica do capital, que a partir da abundância de braços disponíveis para o labor fincou os moldes de dominação sobre a mercadoria trabalho no que concerne à dinâmica de vida da classe trabalhadora, salários rebaixados e insuficiência de manutenção das necessidades básicas. Isso porque na lógica de dominação impetrada, a exploração se faz vital no circuito da produção do valor.

É importante demarcar que à essa altura já não interessava a manutenção do trabalho escravo, embora não fosse unânime o interesse pela sua supressão no país. Nesse sentido, “não é preciso que escravismo se desintegre, porque não [...] [ofereceu] nenhuma rentabilidade às empresas existentes; para ser colocado em xeque, basta que obste a acumulação” (MELLO, 1975, p. 83). Seguindo aos interesses dos países centrais, é que o Brasil, pressionado pelo mercado externo, aderiu ao trabalho assalariado, sem, no entanto, romper com o ciclo de exploração, tão necessário ao capitalismo. Com efeito, a transição do trabalho escravo ao trabalho livre redefiniu não apenas as relações sociais nas relações de trabalho, mas também a força de trabalho.

Nas regiões de fazendas de café, que se desenvolviam rapidamente (sobretudo em São Paulo), os recém-chegados, estrangeiros ou nacionais, absorviam as melhores oportunidades econômicas, até nas áreas rurais, acelerando a crise da escravidão e convertendo os negros e mulatos, predominantemente, num setor marginal da população e num subproletariado (FERNANDES, 1979, p. 65).

A preservação de elementos do passado colonial não foi capaz de alterar os tipos de relações sociais experienciadas pelos ex-escravizados. A imagem socialmente construída do negro foi da sua incapacidade de responder às

necessidades de lucro, tendo em vista as limitações do regime escravocrata. Resulta daí a sua condição marginal como trabalhador/a na nova sociedade que se desenvolvia. Essas determinações têm associação direta com o atraso em termos de desenvolvimento e da herança escravocrata e racista do período colonial.

O fim da escravidão, ao passo em que promoveu a libertação dos/as negros/as escravizados/as para que estes se tornassem trabalhadores/as livres, contribuiu também para a constituição de um excedente de trabalhadores/as disponíveis e marginais. Essa condição foi tensionada pela adoção da política de imigração diretamente vinculada à preferência pelo/a trabalhador/a imigrante nas atividades econômicas que surgiam. Este fato inseriu o/a negro/a numa posição de inferioridade no contexto das ocupações produtivas. Alocado/a na escória da sociedade, sua “participação se dá e se intensifica principalmente em ocupações e serviços vinculados à economia de subsistência ou a setores econômicos que não se inserem normalmente no fluxo da redistribuição da renda” (FERNANDES, 1972, p. 50).

A análise do racismo, ao longo dos processos que conformaram a constituição e o desenvolvimento do mercado de trabalho brasileiro – no âmbito do “capitalismo retardatário” –, não deixa dúvida de que o racismo, ao se articular às determinações da sociabilidade do capital, traz em si determinações contundentes, com consequências incisivas na vida da classe trabalhadora negra (MARTINS, 2014, p. 121).

Assim, no contexto da constituição do capitalismo brasileiro, o racismo ganhou forma e empurrou o/a negro/a “para a condição de reserva de força de trabalho a ser utilizada nas necessidades médias do capital agrário ou no momento que o capital industrial a requisitasse” (MARTINS, 2017, p. 282). Desse modo, “demarca a instauração de um racismo nas relações de produção como condição necessária à produção do valor e da superexploração” (MARTINS, 2017, p. 278).

Em se tratando da consolidação da posição brasileira no mercado mundial como um país agroexportador, é preciso lembrar que a grande propriedade agrícola e as relações de trabalho que se consolidam em seu interior, pautadas na extrema exploração da força de trabalho, asseguravam baixos custos para a produção dos artigos exportáveis. Em decorrência disso, aumentam os conflitos, especialmente urbanos, entre capital e trabalho no país e é bastante conhecida a análise segundo a qual o tratamento oferecido pelos governos da República Velha a tais conflitos, como manifestação da ‘questão social’, era baseado na máxima: ‘caso de polícia’ (SANTOS, 2012, p. 70).

As iniciativas de contestação eram percebidas a partir de uma conotação de perturbação da ordem, para a qual restava ações de caráter punitivo. As condições de vida a que estavam sendo expostas a classe trabalhadora, sobretudo com o intenso processo de urbanização em virtude do implemento da indústria nacional, a movia para um acaloramento reivindicatório não observado pelo Estado. Nada diferente dos dias atuais: o Estado se revestia de uma funcionalidade voltada para a consolidação dos interesses privados, as elites exercendo um poder de manipulação sobre este em favor dos seus objetivos políticos e econômicos. Esta funcionalidade é identificada por Fernandes (2006), quando refere que

Na fase de transição, as elites nativas encaravam o Estado, naturalmente, como 'meio' e 'fim': 'meio', para realizar a internalização dos centros de decisão política e promover a nativização dos círculos dominantes; e o 'fim' de ambos os processos, na medida em que ele consubstanciava a institucionalização do predomínio político daquelas elites e dos 'interesses internos' com que elas se identificavam (FERNANDES, 2006, p. 53).

Isso significa que para além de uma intervenção estritamente política, as ações assumidas pelo Estado o levam à operacionalização destas com vieses econômicos em face das necessidades da classe dominante. Esse fato pode ser constatado nas despesas assumidas por ele, e dentre estas despesas, o montante de recursos financeiros utilizado para trazer a força de trabalho imigrante para o território brasileiro (PRADO JÚNIOR, 1985a). Estes mecanismos de controle da burguesia sobre o papel desempenhado pelo Estado estão pautados nos interesses que esta pretendia alcançar. Dentre as funções da classe burguesa, Fernandes (2006) destaca três: preservação e fortalecimento das condições econômicas, sociais, culturais e políticas, objetivando sua manutenção enquanto classe, bem como o poder de dominação; a ampliação e o aprofundamento em termos estruturais e dinâmicos da economia do Brasil no sistema produtivo e de financiamento em relação às nações capitalistas hegemônicas como forma de preservar suporte em termos de modernização tecnológica e de acumulação; e por fim, o exercício unificado, sobre o Estado, de modo a se estabelecer fluidez entre este e a dominação burguesa, "bem como a difundir ao poder burguês a máxima eficácia política, dando-lhe uma base institucional de autoafirmação, de autodefesa e de auto irradiação de natureza coativa e de alcance nacional" (FERNANDES, 2006, p. 354).

Considerando o contexto do desenvolvimento do país, os conflitos não passaram despercebidos e evidenciaram um processo de luta de classes. Isso porque os “trabalhadores [...] [foram] ampliando sua percepção como classe, na medida em que as reivindicações políticas se [...] [somaram] às econômicas” (SANTOS, 2012, p. 43). Mas, considerando a necessidade de legitimação política, tivemos a adoção de um Estado intervencionista capaz de prover respostas satisfatórias. “O fato de que as demandas [...] [sejam] atendidas a partir de mobilizações e pressões vindas do exterior do aparato estatal permite que aqueles que conquistam algum atendimento se reconheçam como representados nele” (NETTO, 2011, p. 32).

No contexto político, o processo de politização da classe trabalhadora sofreu importante influência dos imigrantes europeus, requisitados a ocuparem postos regulares de trabalho. As possibilidades de inserção econômica e social acessível ao trabalhador branco se refletem de maneira singular no desenvolvimento de sua força política e das condições de vida e de trabalho.

Assim, os negros, que no regime escravocrata lutaram intensamente⁹, no regime de trabalho livre continuaram a marcar a sua luta (FERREIRA, 2020) nos setores cujo racismo lhes direcionavam, na divisão social do trabalho e geralmente marcados pela informalidade. A “sua condição de trabalhador não industrial trouxe limites para que as desigualdades étnico-raciais fossem explicitadas na arena política” (MARTINS, 2014, p. 128), tendo em vista que “os processos organizativos a que são vinculadas as respostas do Estado à ‘questão social’” (MARTINS, 2017, p. 275) estão diretamente associados à condição salarial em atividades reguladas pelo Estado.

É importante atentar para alguns aspectos da relação Estado e Sociedade. Como resposta às lutas dos/as trabalhadores/as, o Estado intervém pela via da política social, objetivando a administração sobre as sequelas da “questão social”,

⁹ “Várias foram as formas de resistência do escravo negro ao regime escravista. Mesmo com todas as limitações que a estrutura do sistema impunha ao cativo, ele, [...] resistiu de várias formas e níveis de importância durante o tempo em que a escravidão perdurou. Resistiu usando desde formas ativas [...] até os quilombos, disseminados em todo o território nacional” (MOURA, 1986, p. 94).

“O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista” (MOURA, 1986, p. 87).

voltada à condução para o consenso do ordenamento social, uma vez que a “funcionalidade essencial da política social do Estado burguês no capitalismo monopolista se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho” (NETTO, 2011, p. 31). Assim, o Estado passa a intervir de forma sistemática sobre as expressões da “questão social”, visando administrá-las através de respostas às classes sociais.

As políticas sociais como mecanismos de contenção de conflitos visam estabelecer a manutenção do controle e da integração social ante o quadro de desigualdades sociais adensadas com a instauração da fase monopólica do capital (NETTO, 2011). A luta política promovida pela classe trabalhadora levou o Estado brasileiro a intervir na “questão social”, mas é preciso observar que essa intervenção ocorreu inicialmente em zonas específicas às suas projeções pré-estabelecidas e atentas aos seus interesses. Uma explicação para essa situação pode estar associada ao fato de que “as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vezes, responde com antecipação estratégica” (NETTO, 2011, p. 33). Este fato faz com que essa intervenção se limite aos trabalhadores que atuavam em atividades estratégicas vinculadas aos interesses econômicos. Assim, de forma institucionalizada, vai se redefinindo as respostas dadas à “questão social” no Brasil, tendo em vista a necessidade de expansão do capitalismo e a intenção de promover um processo de despolitização da classe trabalhadora.

[...] o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatos. [...]. É somente nestas condições que as sequelas da “questão social” tornam — mais exatamente: podem tornar-se — objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado (NETTO, 2011, p. 29).

Ao nos atentarmos para as experiências reais próprias da nossa constituição enquanto nação, observamos impactos no comportamento de uma classe trabalhadora que teve nas suas bases de relação com o capitalismo, processos herdados de sua história, sem possuírem condições práticas de rompimento com esta. Ao invés disso, tais relações foram fortalecidas e mediadas pela intervenção de um Estado antidemocrático e funcional aos interesses do capital. São essas

particularidades que vão moldando o terreno de intervenção estatal sobre as sequelas da “questão social” via políticas sociais, assinaladas por Netto (2011), e assim, para atender aos conflitos oriundos de suas expressões, busca neutralizar politicamente a classe trabalhadora, antecipando-se em determinadas circunstâncias ante os objetivos pretendidos.

Por estar situada no exército de reserva, a majoritária parcela da classe trabalhadora, formada por negros/as, teve, historicamente, e tem na contemporaneidade, a resposta do Estado centrada não apenas no "caso de política", mas, fortemente, no "caso de polícia". Embora as políticas sociais sejam respostas do Estado à “questão social”, outras respostas em paralelo se efetivam na realidade brasileira como “caso de polícia”. Portanto, a naturalização do racismo nas relações sociais não se expressa apenas no nível de exploração a que são submetidos/as os/as trabalhadores/as negros/as, mostra-se na forma de intervenção do Estado na “questão social”, ou seja, conforme sinaliza Martins e Santos (2016),

Embora a criminalização da pobreza, como resposta do Estado às expressões da 'questão social', seja direcionada à classe trabalhadora, o foco dessa resposta concentra-se na parcela racialmente discriminada, daí ser uma resposta à questão (social) étnico-racial (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 54).

Assim, a “discriminação que se pratica no Brasil é parte da herança social da sociedade escravista. No mundo em que o ‘negro’ e o ‘branco’ se relacionam como escravo e senhor” (FERNANDES, 1972, p. 42). A partir desta compreensão da realidade brasileira, a Lei Geral da Acumulação Capitalista se concretiza a partir dos nossos marcadores históricos, em que o capitalismo aqui instaurado já se beneficia de um exército de reserva, mesmo antes de se constituir completamente. Processo fomentado pelo Estado, que afeta de maneira visceral os/as trabalhadores/as negros/as antes submetidos/as ao trabalho compulsório. O lugar que o negro ocupou e ocupa é uma determinação do processo de constituição do capitalismo preservado no capitalismo tardio e dependente aqui constituído.

Dessa forma, o sistema colonial que se desenvolveu no Brasil se configura em uma “parte substantiva da caracterização do ‘atraso’ [...] na medida em que responde por traços decisivos na estruturação das classes sociais, de suas atividades econômicas e universo cultural” (SANTOS, 2012, p. 95). Nos dias atuais é possível perceber as consequências herdadas de um capitalismo que se constituiu sobre bases

racistas, de uma burguesia que nasceu das entranhas do senhor de escravo e de um Estado dominado por essa burguesia, dando continuidade a uma cultura de mando escravista.

3 ESBOÇO DE UMA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DA RAIZ COMUM DE EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Este capítulo se propõe interpretar criticamente a raiz comum das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras. Para tal, se faz necessário ter presente: 1) As relações sociais que marcaram o nascimento do capitalismo brasileiro e determinaram a sua constituição sobre bases racistas; 2) Elementos da concretização da Lei Geral da Acumulação Capitalista no Brasil, apanhando as determinações concretas que se entrelaçam à sua determinação molecular, conduzindo principalmente a parcela negra da classe trabalhadora para compor majoritariamente a Superpopulação Relativa; 3) Pela centralidade que o trabalho ocupa dada a necessidade de se reproduzir, aqui se propõe analisar a partir da mediação da expressão da “questão social” pobreza, as demais expressões da “questão social” presentes em escolas públicas, identificadas no capítulo primeiro.

Este caminho visa apresentar pistas acerca do complexo de causalidades que condicionam a presença marcante de crianças e adolescente negros/as como sujeitos, que em maior quantidade protagonizam situações percebidas como “problemas escolares”. Neste trabalho foi adotado o termo expressões da “questão social” como forma de desmistificar as concepções equivocadas, ideologicamente situadas, que se distanciam de uma análise pautada em suas raízes materiais.

3.1 CONSTITUIÇÃO DO CAPITALISMO BRASILEIRO E RACISMO

No Brasil, a força de trabalho liberta no ano de 1888 consolidou-se como força de trabalho não assalariada. A constituição do capitalismo brasileiro ao adotar como base o intenso processo de imigração, afastou essa força de trabalho do processo de industrialização. Assim, a formação de uma classe trabalhadora se processa em meio a um exército de reserva de trabalhadores/as negros/as que têm suas principais determinações nos processos sócio-históricos particulares da sua formação social, aqui resumidamente apreendidos para atender os objetivos desta dissertação.

A dinâmica produtiva e econômica que vigorou no Brasil no período colonial no que se refere à consolidação de mão de obra necessária, foi responsável pela importação maciça de negros trazidos da África, representando uma parte

considerável do povoamento do país. Eram péssimas as condições de sobrevivência dessa população. Dentro do regime colonial, o negro estava à mercê dos interesses e decisões do seu senhor, não sendo observada pela classe senhorial a condição humana que lhes era inerente. Não existia nenhum tipo de regulação que o protegessem das condições degradantes a que estavam submetidos; por alguns séculos a produção agrária interna brasileira teve na mão de obra escravizada a sua condição de existência.

Os interesses internacionais dos mercados mundiais, especificamente da Inglaterra, culminaram num processo de pressão para a abolição da escravatura. Diante do contexto de necessidade de expansão e desenvolvimento capitalista, a realidade da escravidão apresentava limitações para os objetivos dos mercados internacionais, cuja defesa centrava-se no desenvolvimento de um mercado de trabalho livre. Isso significou a necessidade de se redefinir o trabalho, tanto do ponto de vista social como cultural. Esse movimento se inseriu na dinâmica internacional e pressões foram realizadas a fim da superação do trabalho escravo. A partir daí o tráfico de escravos foi extinto em 1850 no Brasil, não sendo permitido o tráfico de negros/as da África.

Já nos primeiros anos do séc. XIX a condenação geral do tráfico africano achava-se consumada. Encabeça o movimento a Inglaterra, o que é tanto mais de admitir pois que este país fora quem, no século anterior, se tornara o maior interessado no comércio humano. [...] O fato é que a Inglaterra, depois de abrir em 1807 o tráfico nas suas colônias, torna-se o palatino internacional da luta contra ele. É sob sua influência ou pressão – diplomática muitas vezes, mas não raro também militar – que o tráfico será sucessivamente abolido por todos os países do mundo (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 145).

Com efeito, “na segunda metade do século XIX, a mão de obra imigrante começa a substituir a dos escravos, principalmente nos centros mais dinâmicos da economia” (THEODORO, 2008, p. 25), ocasionando um processo de objetivação de mudança no padrão da aparência do trabalhador brasileiro. Por trás dessa manobra existia uma intenção: branquear o país. O branqueamento da população brasileira foi uma das estratégias encontradas para a busca do desenvolvimento do país. A finalidade consistia em “limpar o sangue” (PRADO JÚNIOR, 1985b). Por esse motivo, “o esforço para refazer o Brasil à imagem da Europa, e a doutrina do branqueamento

excluíam intencionalmente os afro-brasileiros desta nova sociedade republicana que estava se estabelecendo” (ANDREWS, 1998, p. 365-366). Sem dúvida,

Esse é o contexto em que vários argumentos a favor da imigração vão encobrir o projeto burguês de desenvolvimento capitalista brasileiro nos moldes europeu branco. É nesse contexto de transformações e de necessidade de redefinir a força de trabalho no país que a questão étnico-racial se define e se aprofunda, uma vez que o trabalhador submetido ao trabalho escravo é posto à margem do processo produtivo que começa a se instaurar no Brasil (MARTINS, 2016, p. 22).

A criação da Lei de Terras, em 1850, significou uma estratégia de negação do negro ao acesso à terra. Conforme aponta Moura (1994), a lei expressava um conteúdo político, dando um cariz liberal para aquisição de terras, que a esta altura representava não apenas prestígio social, mas também poder econômico. Com efeito, a ala considerada mais radical do Movimento Abolicionista “visava impossibilitar uma lei abolicionista radical que incluísse a doação pelo Estado de parcelas de gleba aos libertos, e, de outro estimular o imigrante [...] a transformar-se em pequeno proprietário” (MOURA, 1994, p. 71). Não ao acaso, a Lei de Terras tornou-se um impedimento para que os ex-escravizados pudessem ter acesso à propriedade privada no Brasil.

Os direcionamentos adotados pelo monopólio político por parte do Estado e dos grandes proprietários se cristalizaram em ações que contemplaram a nova fase. Dessa forma, resultaram em um processo pautado na marginalização dos trabalhadores/as negros/as, uma vez que o capitalismo brasileiro, em sua constituição, “ao imprimir a exploração como condição fundamental da lógica capitalista, imprimiu nessa lógica a discriminação racial como insígnia do modo de produção baseado no trabalho livre” (MARTINS, 2012b, p. 456). Resulta desse processo de constituição as preferências étnico-raciais para compor a classe trabalhadora. Nesse sentido, Andrews (1998) afirma:

O mercado de trabalho de São Paulo nos anos imediatamente subsequentes à abolição da escravidão era moldado por um direcionamento e intervenção do Estado em um nível incomum [...]. Esta era uma intervenção supostamente desprovida de qualquer conteúdo racial, mas na verdade, optando por investir recursos em trabalhadores europeus e se recusando a realizar investimentos comparáveis nos brasileiros, os fazendeiros da província, e o aparelho do Estado que eles controlavam, tornaram claras como cristal suas preferências étnicas e raciais (ANDREWS, 1998, p. 99-100).

Dado o fim do tráfico de africanos para o trabalho escravo, a necessidade de força de trabalho disponível para o trabalho nas lavouras de café, principal produto de exportação, e a recusa ideologicamente introjetada no meio social sobre a má qualidade da força de trabalho do ex-escravizado, desencadeou uma movimentação interna com vistas ao desenvolvimento de um intenso processo de imigração. A rejeição a que o ex-escravo foi submetido baseou-se em construções de cunho ideológico expresso e difundido no próprio período colonial e imperial. A imigração se constituiu, portanto, em uma estratégia para que as relações capitalistas fossem implementadas a partir das preferências raciais pelos/as trabalhadores/as brancos/as. O fato é que do pós-abolição aos anos que seguiram,

Nas esferas dos serviços essenciais para a expansão da economia urbana, da livre empresa e do capitalismo, prevalecia irrefreadamente a filosofia de 'the right man in the right place' [o homem certo no ritmo certo]. O "estrangeiro" aparecia, aí, como a grande esperança nacional de progresso por saltos. Nos demais setores, imperavam as conveniências e as possibilidades, escolhidas segundo um senso de barganha que convertia qualquer decisão em 'ato puramente econômico'. Desse ângulo, onde o 'imigrante' aparecesse, eliminava fatalmente o pretendente 'negro' ou 'mulato', pois se entendia que ele era o agente natural do trabalho livre (FERNANDES, 1972, p. 42).

Aqui se faz referência ao tipo de pensamento adotado pelos fazendeiros que, no processo de transição para o trabalho livre, imprimiram uma desconfiança quanto à capacidade do ex-escravizado de assumir o trabalho assalariado. Para o embrião do burguês (o senhor de escravo), na nova dinâmica econômica, o trabalhador/a oriundo/a do trabalho escravo, tornou-se incompatível com o lucro e um trabalhador/a indesejado. "A produção escravista criou igualmente uma cultura escravista, valores, moral, ética, cultura, correspondentes, que marcou profundamente a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil pós-escravidão" (DURANS, 2014, p. 396). Assim, "no ideário da sociedade brasileira, o(a) negro(a) nada tinha a contribuir para o desenvolvimento do país" (MARTINS, 2014, p. 118), mesmo porque a concepção que definia os atributos do/a trabalhador/a negro/a o/a tornava incompatível com o desenvolvimento, uma vez que as causas do atraso econômico provocado pela produção nos moldes escravistas lhe foram atribuídas: "o ritmo retardado da economia colonial tem [...] no baixo nível e ineficiência do trabalho e da produção, entregues como estavam a pretos boçais [...] uma de suas principais causas" (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 275).

O/a trabalhador/a negro/a saiu das relações escravistas com a pecha de trabalhador/a inconciliável com as novas relações de produção, mesmo porque o

Braço livre desejado [é] o braço estrangeiro, sem mácula, não o braço do liberto ou do negro [...]. Esse, ao contrário, passava a ser considerado em si mesmo, [...] como causa de ociosidade, marasmo, dissolução. O que fora fruto da escravidão passava a ser confundido como sua causa e tido como fator de imobilismo e atraso (CARDOSO, 1962, p. 222).

O que se manifesta até aqui com os mecanismos adotados em favor da supremacia branca, é um traço do racismo construindo-se nas relações sociais capitalistas, justamente no período que demarca a sua constituição na realidade brasileira. Por essa razão, a transição das relações escravistas às relações capitalistas resultou na marginalização dos/as trabalhadores/as oriundos/as do trabalho escravo de regiões reconhecidamente mais dinâmicas da economia. Grande parte deles/as não foram incluídos/as em postos de trabalhos assalariados, conforme afirma Fausto (2006):

A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. Fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente (FAUSTO, 2006, p. 221).

Portanto, o quadro de desigualdades raciais que se apresenta na realidade brasileira não deixa dúvida do quanto as relações sociais construídas a partir da constituição do capitalismo brasileiro determinaram a inserção dos/as trabalhadores/as negros/as no exército de reserva a serem destinados às necessidades do capital agrário. Essa é uma determinação fundamental para pensarmos as condições de trabalho e de vida dessa parcela da classe trabalhadora em um contexto marcado pela valorização do branco e a atribuição do posto étnico-racial dominante na estrutura da vida social brasileira. A resultante desse processo é notabilizada pelas vantagens e privilégios econômicos, políticos e sociais, no âmbito de uma estrutura social em que o esforço para manter a aparência de igualdade sociorracial desemboca em um constructo mitológico de democracia racial.

O mito da democracia racial¹⁰ foi outra forma que se buscou para negar a existência do racismo na sociedade brasileira. O objetivo era de difundir uma mentalidade social de convívio social harmônico, sem, no entanto, eliminar a posição de inferioridade relegada ao negro. Isso pode ser explicado pela conotação baseada em questões de ordem cultural. A tônica racista dá lugar a uma concepção vinculada à cultura, centrada num discurso de valorização da população brasileira, ancorada no fenômeno da miscigenação como princípio formador da nação. Para Carneiro (2000),

A essa engenharia da igualdade no plano legal e a exclusão absoluta no plano das relações concretas, [...] [é] a forma de racismo mais perversa que existe no mundo, porque ela foi uma estratégia vitoriosa [por] tirar a questão racial do plano político (CARNEIRO, 2000, p. 25).

Nesse processo, “a dominação racial é exercida pelo poder, mas também pelo complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social” (ALMEIDA, 2018, p. 58-59). Diante das transformações que seguem, sobretudo na fase de industrialização do país, “o lugar do negro será mantido predominantemente no exército dos desocupados e/ou nas ocupações irregulares e degradantes” (MARTINS, 2012b, p. 457). Dentre as possibilidades de inserção que surgiram, essa força de trabalho negra foi direcionada para as atividades consideradas incompatíveis com as aspirações dos/as trabalhadores/as imigrantes, já que estes, por não possuírem as marcas deixadas pela escravidão, as possibilidades de trabalho os/as fizeram alcançar ascensão social e econômica.

A partir dos apontamentos que perseguimos até aqui, temos que as determinações histórico-estruturais produziram e continuam produzindo barreiras para o acesso dos/as trabalhadores/as negros/as ao mercado de trabalho na contemporaneidade. Por esta razão, se faz necessário buscar na lógica do capitalismo brasileiro erigido sobre bases racistas, as determinações das desigualdades sociais presentes no país, mesmo porque em acordo com Martins (2020b), podemos considerar que a “política de imigração implementada pelo Estado é a expressão

¹⁰ “[...] Erigiu-se no Brasil o conceito da democracia racial; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

concreta do racismo estrutural e estruturante das relações capitalistas que não apenas direciona a força de trabalho negra para o exército de reserva" (MARTINS, 2020b, p. xx).

3.2 LEI GERAL DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E “QUESTÃO SOCIAL” NO BRASIL

A expressão “questão social” surgiu na terceira década do século XVIII associada aos impactos recorrentes da primeira onda industrializante na Europa ocidental, originária da Inglaterra, e faz referência ao fenômeno do pauperismo, que atingiu maciçamente a classe trabalhadora no contexto de instauração do capitalismo industrial-concorrencial. Este fato evidencia o sistema de contradições existentes, uma vez que nas sociedades antecedentes ao capitalismo nota-se que a escassez de alimentos se dava associada à baixa capacidade de produção, dados os limites das forças produtivas existentes. No capitalismo, essa capacidade de produção é ampliada, porém, a apropriação das mercadorias produzidas mantém-se privada, não alcançando o conjunto da sociedade (NETTO, 2001).

A partir dessa compreensão é que se elucida que as desigualdades existentes “na ordem burguesa constituída, decorrem de uma escassez produzida socialmente” (NETTO, 2001, p. 46), ou seja, no capitalismo tais desigualdades se fazem necessárias a fim de manter intacto a sua capacidade de acumulação. Dessa forma, a riqueza gerada não é destinada aos seus produtores de fato. O resultado é simples: a pobreza intensifica-se na mesma proporção em que se produz riqueza. Justificada pelas necessidades de acumulação que lhes são inerentes, o capitalismo, atento aos patamares atinentes à competitividade, trilha uma busca constante e frenética pela potencialização da sua capacidade de produzir mais valia e reduzir os custos financeiros com o trabalho vivo.

Esse processo traduzido para a realidade concreta contribui para a acumulação almejada em dois sentidos: primeiro, ao potencializar os mecanismos de produção, ativa em nível acentuado a produtividade do trabalho, e através disso, o “decréscimo da quantidade de trabalho em relação à massa dos meios de produção que põe em movimento” (MARX, 1994, p. 723), bem como a realização da mais valia¹¹; que

¹¹ “Toda mais valia, qualquer que seja a forma na qual se cristalize, a de lucro, juros, renda etc. é, por sua substância, materialização de trabalho não pago” (MARX, 1994, p. 613).

depende do nível de exploração da força de trabalho. Segundo, diante da dinâmica desse processo, o trabalhador que permanece vinculado à esfera de produção sofre com o rebaixamento dos salários. Esse movimento impacta na capacidade de mobilização política dos trabalhadores para fazer frente por melhores condições salariais. Essa dificuldade pode ser traduzida a partir do contingente de trabalhadores expulsos dos postos de trabalho que englobarão o exército industrial de reserva (MARX, 1994) e que permanecem ávidos ao retorno, representando um processo competitivo dentro da própria classe trabalhadora, que possui a possibilidade de responder às suas necessidades de sobrevivência apenas na força de trabalho tornada mercadoria.

A Lei Geral da Acumulação Capitalista é portadora de mecanismos que incidem na existência e no desenvolvimento do sistema, sendo, nesse sentido, além da produção da mais valia, a constituição de uma Superpopulação Relativa necessária à sua manutenção. Sua constituição se dá a partir dos trabalhadores desempregados ou que se encontram em condições limitadas de emprego, os quais são classificados como força de trabalho flutuante, latente e estagnada. Esta última se refere aos trabalhadores com ocupações irregulares, configurando-se em um “reservatório inesgotável de força de trabalho disponível” (MARX, 1994, p. 746) e se amplia à medida que cresce os trabalhadores supérfluos. A partir das especificidades do capitalismo, o exército de reserva será maior à proporção do aumento de sua riqueza social. Aqui se apresenta um aspecto contraditório do sistema dominante em curso.

Mas, se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele (MARX, 1994, p. 733-734).

Na realidade brasileira, dada às suas particularidades, a concretização da Lei Geral da Acumulação Capitalista traz como resultantes aquelas expressões da “questão social” diretamente associadas aos seus marcadores sócio-históricos (colonização, escravidão e transição das relações capitalistas marcadas pelo racismo) fundantes. Logo, entendemos que desde a colonização a formação e desenvolvimento do Brasil enquanto nação foi limitada pela sua configuração periférica dentro do

contexto internacional a que foi submetido. O papel que lhe coube dentro da divisão internacional do trabalho, nos marcos do processo de industrialização, foi de servir como fornecedor de produtos primários, cuja função principal consistiu em alimentar as necessidades materiais da industrialização mundial. Esse controle externo, fruto do imperialismo, promoveu o enfoque de uma economia interna subserviente aos ditames externos dos países centrais.

Com efeito, a moderna estrutura econômica se processou fundada em bases estruturais do passado, não estabelecendo um processo de ruptura, ao contrário, mantendo com este passado uma estreita vinculação, em que os valores e as relações sociais estabelecidas acabaram por preservar traços fundantes do período colonial e dentre estes traços destacamos os que foram forjados pela escravidão. As relações sociais que se sucederam após a abolição da escravidão e da constituição do trabalho livre não acenderam a uma concepção que proporcionasse uma vinculação equânime ao negro dentro das novas relações de produção que se processavam. A tradição cultural brasileira é herdeira de concepções que no plano concreto da vida social se perfazem em atitudes de discriminação e preconceito às pessoas de cor, e suas origens encontram-se situadas nos aspectos inerentes de nossa formação social (FERNANDES, 1972).

O recente trabalho livre nasceu permeado pelo componente cultural das relações estabelecidas no passado, perpetuados pelas relações tradicionais (mandonismo e conformismo) e patrimonialistas, “tornando muito demorada a emergência de uma consciência operária” (FERNANDES, 2008, p. 229). Graves foram as consequências impetradas pela ordem social competitiva, pois ela beneficiou grupos pertencentes aos setores dominantes que ocupavam posições estratégicas na estrutura econômica e política de poder. Esta mesma ordem social não se ocupou de questões alheias à expansão capitalista. No plano socioeconômico significou concentração social, regional e racial de renda, assim como prestígio social e poder, sobretudo no eixo Rio-São Paulo (FERNANDES, 1972).

Sem rupturas com as bases do passado, o capitalismo brasileiro se constituiu marcado pelas ideias dominantes de que o/a trabalhador/a negro/a não detinha a capacidade de se constituir no trabalhador assalariado, garantindo, assim, os interesses das oligarquias latifundiárias e conservando os seus privilégios econômicos e políticos. Conforme apontado por Durans (2014), embora tenha se alcançado mudanças significativas do ponto de vista econômico, quando consideramos a

perspectiva social, podemos observar que “pouca coisa mudou para os escravizados. Na substituição pelo trabalho livre, a classe dominante brasileira tratou de incorporar imigrantes [...], excluindo a força de trabalho negra” (DURANS, 2014, p. 397).

Operado pelas oligarquias latifundiárias na transição do trabalho escravo ao trabalho livre, para “desarticular ideologicamente e existencialmente o segmento negro a partir de sua autoanálise” (MOURA, 1983, p. 126), no marco do ideário de branqueamento, o capitalismo brasileiro garantiria nas suas fases de desenvolvimento posteriores, não apenas a formação de uma Superpopulação Relativa somada à já abundante reserva de força de trabalho negra, mas, principalmente, que essa força de trabalho empurrada para a reserva de força de trabalho seria fundamentalmente a negra, considerada inapropriada para o modelo de desenvolvimento pretendido.

Aqui está a raiz do porquê a Lei Geral da Acumulação Capitalista opera com as marcas do racismo, conforme afirma Martins (2017). O intenso processo migratório que se consolidou se configurou como um mecanismo sistemático de repulsa da força de trabalho negra. Ou seja, no Brasil a formação dessa população relativa possui sua gênese nos processos sócio-históricos particulares que incidiram na sua formação. Aqui encontramos o peso do racismo, que uma vez introduzido no universo ideocultural e nas relações sociais de produção, se mostra como uma barreira para os/as negros/os se inserirem como outros/as trabalhadores/as brancos/as no mercado de trabalho.

Os dados do real assinalam para esse racismo definindo quais trabalhadores/as devem compor, em maior proporção, o exército industrial de reserva: um exemplo disso é apontado por Kowarick (1994), quando menciona que em São Paulo, até meados de 1920, mais da metade dos trabalhadores que estavam inseridos nos postos de trabalho vinculados à indústria eram imigrantes, representando um total de 52% da mão de obra e dentre os demais “a maior parte era filho de imigrantes, indicando a preferência que o industrial mantinha pela mão de obra de origem ou ascendência estrangeira” (KOWARICK, 1994, p. 93).

Impedidos de ingressarem no proletariado, ao negro e ao mulato restaram apenas duas possibilidades: incorporar-se à escória do operariado urbano ou acabar no ócio, na vagabundagem ou na criminalidade, meios para a sua manutenção aparente de homem livre (FERNANDES, 2008). O racismo, ao determinar que o escravo saísse do trabalho compulsório para compor diretamente o exército de

reserva, conforme sinalizado por Martins (2020b), o transformou em base de sustentação para a exploração do capital no âmbito do que Maurini (2005) chamou de Superexploração, ou seja,

Remuneração da força de trabalho bem abaixo do seu valor; prolongamento da jornada com consequente desgaste corpóreo e psíquico do/a trabalhador/a; aumento da intensidade do trabalho com apropriação antecipada de anos de vida do trabalhador pelo desgaste físico e psíquico provocado; aumento do valor da força de trabalho desacompanhado do aumento do salário (MAURINI, 2005 apud MARTINS, 2020b, p. 10).

Nesses termos é que Martins (2020b) compreende as determinações do racismo entrelaçando-se às determinações da Lei Geral da Acumulação Capitalista, determinando o desemprego massivo dos/as trabalhadores/as negros/as e os forçando a submeterem-se às várias modalidades de relacionamento da força de trabalho com o capital, todas caracterizadas pela superexploração e precariedade.

No Brasil, o contingente populacional que se encontra fora do mercado de trabalho corresponde a aproximadamente 12 milhões de pessoas (IBGE, 2019a). Os números apontam as transformações que o universo do trabalho vem sofrendo e que são traduzidos nas estatísticas. “[...] Como não podem eliminar *completamente* o trabalho vivo, os capitais conseguem reduzi-lo em várias áreas e ampliá-lo em outras, como se vê pela crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho” (ANTUNES, 2011, p. 103). Na sociedade brasileira que seguiu, os indivíduos tornaram-se flutuantes ante às incertezas, e a configuração flexível do universo do trabalho promove um processo de divisão da classe trabalhadora, crescendo “o trabalho desprotegido e sem expressão sindical, assim como o desemprego de larga duração” (IAMAMOTO, 2012, p. 119).

A esse respeito, um destaque para o crescimento de pessoas que trabalham por conta própria. Enquanto o número de pessoas inseridas formalmente no mercado de trabalho corresponde a 33,2 milhões de pessoas, o de pessoas que desenvolvem atividade laboral por conta própria é de 24,1 milhões, tendo apresentado um acréscimo de 5,0 % em relação ao mesmo período¹² do ano passado. A esse respeito, Antunes (2011) esclarece que o trabalho estável se torna informalizado devido à erosão em torno do trabalho contratado e regulamentado. Somado a esse quadro, do

¹² Períodos de referência: segundo semestre de 2019 - PNAD Contínua (IBGE, 2019a).

que ele chama de processo de *precarização estrutural do trabalho*, é evidenciada a exigência, por parte dos capitais globais, do desmonte da legislação social sobre o trabalho.

De acordo com o IBGE¹³ (2019b), os pretos e pardos são maioria em termos de população e força de trabalho, tendo representado em 2018 um contingente de força de trabalho 25,2% maior que os de raça branca. Porém, fazem parte da expressiva representação dos desocupados e subutilizados (desocupados, subocupados e a força de trabalho potencial). Apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), formava cerca de $\frac{2}{3}$ dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018. A desigualdade que se opera no mercado de trabalho brasileiro, fruto das relações sociais capitalistas determinadas pelo fenômeno do racismo, mostra-se em termos de rendimentos financeiros, uma vez que os negros possuem uma renda per capita inferior à metade da renda domiciliar dos brancos. Além disso, representam a maior parte dos que recebem um salário mínimo pelo Regime Geral da Previdência Social, a minoria dentre os vinculados a este mesmo regime, e constituem a maior parte dos beneficiários do Programa Federal Bolsa Família (SOARES, 2008).

As marcas do racismo brasileiro delimitam o lugar ocupado pelo/a negro/a na sociedade, resultando na sua interdição aos setores mais dinâmicos e rentáveis do mercado de trabalho brasileiro. Desses condicionantes resulta a sua condição de pobreza não apenas determinada pelas relações de exploração do trabalho, mas uma condição de pobreza determinada pela relação capital/trabalho. Relação construída sobre bases racistas, daí ser moldada na superexploração do trabalho.

Sabe-se que é inerente à ordem do capital a exploração do trabalho e a crescente busca pela acumulação, que o exército industrial de reserva cresce com o crescimento da riqueza; que quanto maior o exército de reserva na relação com o exército ativo, maior é a massa da superpopulação consolidada, que “quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, [...] o pauperismo. *Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista*” (MARX, 1994, p. 747, grifos do autor). No Brasil,

A despeito de afetarem toda a classe trabalhadora, o desemprego e/ou as formas precárias de trabalho não atingem igualmente brancos e

¹³ Dados referentes à pesquisa *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (2019).

negros. Ao contrário, o racismo que contribuiu para a construção de uma trajetória do negro no desemprego, na informalidade e na precarização das relações de trabalho, nesse contexto de crise e reestruturação produtiva, também vem determinando a sua inserção quantitativa nessas expressões da “questão social” – afinal, o racismo somente pode ser apreendido nas relações concretas da nossa sociedade (MARTINS, 2014, p. 117).

Logo, o desemprego e a consequente pobreza advinda dessa condição, assim como outras formas de manifestação da “questão social” determinadas pelas relações de produção capitalistas, cuja sua “Lei Geral” ao se concretizar na realidade brasileira traz como resultante as marcas da escravidão e do racismo, “não deixam de mediar as relações e os processos engendrados pelo seu ‘capitalismo tardio’” (MARTINS, 2013, p. 14). Dessas relações determinadas pelo racismo emerge uma condição de vida diferenciada da parcela da classe trabalhadora negra situada, no geral, na extrema pobreza. A pobreza aqui não é determinada só pela exploração, à essa determinação se entrelaçam as determinações do racismo (MARTINS, 2020b).

Ao se concretizar na formação social brasileira, estruturada por relações sociais racistas, a sua Lei Geral traz como resultante a parcela de trabalhadores/as negros/as lançada na condição de supérflua. Ora, só essa determinação dá conta de explicar o porquê, embora integre o conjunto da classe trabalhadora, a parcela majoritária – constituída por negros/as – vivencie condições de trabalho e de vida diferenciadas, enfim, esteja permanentemente nas condições da Superpopulação Relativa e, quando não compõe o seu “mais profundo sedimento”, as suas condições podem ser situadas na forma “estagnada”, ou seja, “[...]abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora, e justamente isso os torna base ampla de ramos especiais de exploração do capital. Duração máxima de trabalho e o mínimo de salário caracterizam sua existência” (MARX, 2009, p. 746 - grifos meus). Não tenho dúvida do quanto essas determinações empurram os/as trabalhadores/as negros/as para as soluções barbarizantes implementadas pelo capital globalizado – o trabalho como entregador de aplicativo é um exemplo dessas soluções (MARTINS, 2020b, p. 13 -14 - grifos nossos).

O ser social possui no trabalho a centralidade para sua afirmação e, portanto, mediação necessária à existência humana. Na sociedade capitalista ele adquire uma nova conformação: torna-se abstrato e essa condição é fundamental para a extração da mais valia. Significa que quanto maior for a capacidade de produção e de economia de trabalho vivo, maior também será o descarte da força de trabalho necessária. Logo, podemos compreender que no que se refere à “questão social” determinada pela

objetivação da mais valia, temos a pobreza como uma forte presença em termos de suas expressões. Essa afirmação ajuda a compreender a importância do trabalho para a reprodução social e a pobreza absoluta como uma das expressões da “questão social” diretamente associada à exploração do trabalho entrelaçada ao racismo e ao desemprego.

Aqui encontramos o peso do racismo, que uma vez introduzido no universo ideocultural da sociedade brasileira que aqui se formou, se mostrou/mostra como uma barreira ao/à trabalhador/a negro/a, cuja base construída assenta-se na substituição do trabalho escravo ao trabalho livre. O resultado decorrente do peso do racismo é que o ex-escravizado sai do trabalho compulsório para compor diretamente o exército de reserva, conforme afirma Martins (2017). É nesses termos que se evidencia uma relação entre o racismo e a Lei Geral da Acumulação Capitalista, cuja predominância da Superpopulação Relativa brasileira será constituída pela população negra.

Desse processo determinado pelo racismo emerge uma condição diferenciada da parcela negra da classe trabalhadora, situada, no geral, na extrema pobreza. Dada essas determinações, na nossa realidade, o racismo se consolidou constituindo-se no complexo de causalidades da “questão social”. Portanto, uma determinação fundamental da condição de pobreza existente. Nesse sentido, a pobreza aqui não é determinada só pela exploração, ela é determinada pelo racismo que se processou na sociedade escravocrata, constituindo-se em herança cultural disseminada pelas relações sociais na passagem do trabalho escravo ao trabalho livre e presente nos dias atuais. O desemprego em massa, a instabilidade no trabalho e as perdas recorrentes no âmbito da relação entre o Estado e a sociedade, no que se refere ao pouco e/ou nenhum acesso ao sistema de proteção, apresentam-se como desdobramentos desse processo.

Dado esse entendimento, tomaremos a expressão pobreza no processo de apreensão concreta da raiz comum de expressões da “questão social” presentes nas escolas públicas brasileiras por entender que ela é mediação na determinação de outras expressões da “questão social” presentes neste espaço.

3.3 RAIZ COMUM DAS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A produção de mais valia como a resultante da exploração do tempo de trabalho excedente do trabalhador é a Lei Geral da Acumulação Capitalista e, portanto, consiste na determinação fundamental da “questão social”.

No capítulo anterior foram apresentados os traços da Lei Geral da Acumulação Capitalista revelando que com o desenvolvimento do capitalismo cresce e concentra-se a riqueza de “capitais individuais” exigindo-se a extração máxima de trabalho não pago. Parte da riqueza gerada por esse trabalho não pago é investida incessantemente em tecnologia, que permite a produção cada vez maior de mercadorias com um menor tempo de trabalho e menor número de trabalhadores/as. Esse processo conduz a uma extração de mais valia absoluta e relativa. A alteração da composição orgânica do capital pelo aumento do capital constante (meios de produção) e redução do capital variável (força de trabalho) determina a formação de uma Superpopulação Relativa, formada por trabalhadores/as desempregados/as e submetidos/as ao pauperismo.

Essa lei absoluta do modo de produção capitalista é a “determinação molecular da ‘questão social’” (NETTO, 2001, p. 45) e ao se concretizar na realidade brasileira se entrelaça às particularidades dessa formação social, todas determinadas pelas marcas da colonização, da escravidão e da constituição do capitalismo fundada no racismo. Daí serem estes marcadores fundamentais para dar conta das determinações da “questão social” brasileira entrelaçada de determinantes raciais (MARTINS, 2020a).

Ao tratar da ilustração da Lei Geral da Acumulação Capitalista na Inglaterra, Marx (1994, p. 758), "para esclarecer plenamente as Leis Gerais da Acumulação", vê a necessidade de "examinar a situação do trabalhador fora da fábrica, suas condições de alimentação e de habitação" (MARX, 1994, p. 758) como condições básicas que expressam a pobreza. No intuito de fazer compreender as Leis da Acumulação, toma como ponto de partida a parcela "mais mal paga" do proletariado industrial e agrícola, ou seja, a maioria da classe trabalhadora.

Nesse esforço de apresentar uma interpretação crítica da raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, tomando a Lei Geral da Acumulação Capitalista como a determinação molecular da “questão

social”, exige não perder de vista: primeiro, que embora a "Lei Geral" seja uma lei universal, as determinações histórico-sociais da formação social brasileira fazem com que ela se concretize na vida da classe trabalhadora de forma diferente pelos marcadores históricos que afetam cada parcela distintamente; segundo que no Brasil a parcela da classe trabalhadora "mais mal paga" é composta fundamentalmente pelos/as trabalhadores/as negros/as; terceiro, a pobreza dessa parcela da classe trabalhadora revela-se nos seus padrões de alimentação, habitação e outros aspectos da vida social. A própria inserção da sua massiva maioria no Programa de Transferência de Renda Bolsa Família¹⁴, cujo critério de elegibilidade é ter renda per capita igual ou inferior a R\$ 89,00, põe-se como um dado do real fundamental para a análise que pretende dar conta da pobreza em meio à riqueza nos moldes da “Lei Geral”.

Portanto, embora a exploração do trabalho pelo capital atinja toda a classe trabalhadora, o real, como critério de verdade, mostra que no contexto brasileiro essa exploração, como determinação molecular da “questão social”, se entrelaça à determinação do racismo que estrutura todas as relações sociais, lançando uma parcela numericamente maior dos trabalhadores/as negros/as na superpopulação relativa (MARTINS, 2020a), correspondendo a um contingente de 64, 2% dos desocupados no país (IBGE, 2019b). Ou seja, a sua condição de pobreza absoluta resulta dessas determinações.

Por entender que a pobreza é mediação fundamental para a compreensão de outras expressões da “questão social”, faz-se necessário primeiro apreender as determinações da pobreza, para posteriormente compreendê-la como mediação importante e, até mesmo, como parte do complexo de causalidade de expressões da “questão social” presentes no contexto brasileiro.

¹⁴ “O Programa Bolsa Família atende às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Foi utilizado um limite de renda para definir esses dois patamares. Assim, podem fazer parte do Programa:

- Todas as famílias com renda por pessoa de até R\$ 89,00 mensais;
- Famílias com renda por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos” (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2015, s/p).

3.3.1 Complexos de causalidades presentes nas expressões da “questão social” em escolas públicas brasileiras

Enfrentar a tarefa de apresentar de forma crítica a raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras supõe considerar o complexo de causalidades que mediam essas expressões. Conforme já sinalizado, a Lei Geral da Acumulação Capitalista ao operar na realidade brasileira, opera estruturalmente com as determinações do racismo, determinando uma Superpopulação Relativa composta fundamentalmente por trabalhadores/as negros. No interior das formas como se apresenta essa Superpopulação, a parcela da classe trabalhadora negra quando não integra "o mais profundo sedimento da Superpopulação Relativa [que] vegeta no inferno da indigência, do pauperismo" (MARX, 1994, p. 746), compõe fundamentalmente a forma "estagnada" na qual as condições de existências apresentam-se "abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora" (MARX, 1994, p. 746), tornam-se "base ampla de ramos especiais de exploração do capital" (MARX, 1994, p. 746), nos quais a exploração se efetiva pela extração da mais valia absoluta e pelo salário abaixo do nível médio normal quando comparado ao dos demais trabalhadores brancos. Diante dessas determinações, a sua pobreza caracteriza-se como absoluta.

A partir dos dados do real, faz-se necessário tomar a pobreza como expressão da “questão social” determinada pela maneira como a riqueza do trabalho é apropriada privadamente. Pobreza que ao mediar outras expressões precisa ser tomada em suas determinações estruturais e apoiada em dados empíricos, entendidos como dados do real.

Como vimos no capítulo 2, a pobreza como uma expressão da “questão social” é determinada pela acumulação capitalista e decorre “necessariamente da essência exploradora da ordem do capital” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135). Como pobreza absoluta, ela se expressa nas “condições de vida e trabalho dos proletários [...] [marcadas] pela queda do salário real, aviltamento dos padrões de alimentação e moradia, intensificação do ritmo de trabalho, aumento do desemprego” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135). Já como pobreza relativa, se manifesta na “redução da parte que [...] cabe [aos/às trabalhadores/as] do total dos valores criados, enquanto cresce a parte apropriada pelos capitalistas” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135), mesmo que se observe melhoria nas condições de vida dos/as trabalhadores/as.

Os dados de inserção de parcela significativa dos/as trabalhadores/as negros/as nos programas que pretendem “combater a pobreza” revelam que as condições de vida dessa parcela da classe trabalhadora situam-se na pauperização absoluta. Vejamos: Paixão (et al 2010, p. 133) sinaliza que “das cerca de 11 milhões de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família [...] em todo o país, cerca de 7,3 milhões de famílias tinham por titular pessoas de cor ou raça negra e parda”.

A presente constatação reafirma a necessidade de que a análise da pobreza “exige estudos apoiados em verificação empírica e deve considerar as particularidades [...] e a própria diferenciação existente no interior do proletariado” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135) já que “(é frequente [...] processos de pauperização diferentes conforme as diversas categorias de trabalhadores)” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135). Essa diferenciação, engendrada pela operacionalização da Lei Geral da Acumulação Capitalista, se apresenta determinada pelos efeitos da formação sócio-histórica do Brasil. Com efeito, se consolidam na pobreza aqui existente, a qual se traduz em mediação fundamental para se compreender os dados do real que representam os padrões de vida da população negra brasileira.

3.3.2 Pobreza como mediação fundamental para a compreensão de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas

Não há dúvida quanto ao fato de que, no Brasil, a diferenciação existente no interior da classe trabalhadora encontra a sua raiz nas relações de produção capitalistas no trânsito do trabalho escravo ao trabalho livre. A abolição do regime de trabalho escravo processa-se sem a transformação dos/as trabalhadores/as escravizados/as em força de trabalho assalariada. A opção pelo imigrante¹⁵ como trabalhador a ocupar o trabalho assalariado conduz diretamente a força de trabalho negra para compor a reserva de força de trabalho em atendimento às necessidades médias do capital agrário (MARTINS, 2012a). Essas determinações históricas assentadas em relações sociais racistas na constituição do capitalismo brasileiro

¹⁵ “A política de imigração impactou econômica, social, política e culturalmente a sociedade brasileira. É unânime na literatura que analisa as relações raciais a sua influência no aprofundamento das desigualdades sociais, fundamentalmente, das desigualdades raciais. Uma das determinações mais importantes dessa política está no fato de que, a partir de então, o racismo consolida-se como parte da estrutura político-econômica do país, determinando, por sua vez, o “lugar” das raças na estrutura produtiva do capitalismo brasileiro e na participação do produto do trabalho social” (MARTINS, 2012a, p. 85).

marcaram não apenas essa, mas todas as fases do desenvolvimento econômico do país (MARTINS, 2017), quando o contínuo dos/as trabalhadores/as negros/as na Superpopulação Relativa com consequentes condições de vida abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora e pauperismo, revelou o entrelaçamento das determinações da Lei Geral da Acumulação Capitalista com o racismo estrutural.

Estas determinações evidenciam concretamente que a parcela da classe trabalhadora negra, com os seus marcadores históricos, não apenas seja aquela que marca a presença massiva na *Superpopulação Relativa*, de modo geral, mas que compõe, historicamente, a terceira categoria de *Superpopulação Relativa* – a estagnada. Assim, desde a década de 1920, a não inserção nos setores mais dinâmicos da economia brasileira, notabilizado por Kowarick (1994), até à contemporaneidade, revela a permanente condição da parcela da classe trabalhadora negra na *Superpopulação Relativa*. Vejamos:

Até pelo menos 1920, 52% dos trabalhadores na indústria eram [...] estrangeiros, e, dentre os 48% restantes, a maior parte era filho de imigrantes, indicando a preferência que o industrial mantinha pela mão de obra de origem ou ascendência estrangeira (KOWARICK, 1994, p. 93).

No terceiro trimestre de 2017, dos 13 milhões de brasileiros desocupados, 8,3 milhões eram pretos ou pardos (63,7%). Com isso, a taxa de desocupação dessa parcela da população ficou em 14,6%, valor superior à apresentada entre os trabalhadores brancos (9,9%). Das 26,8 milhões de pessoas subutilizadas no Brasil, 17,6 milhões (65,8%) eram pretas ou pardas [...]. Quando observada a distribuição da população ocupada por grupo de atividades, é possível perceber que a participação dos trabalhadores pretos e pardos era superior à dos brancos na agropecuária, na construção, em alojamento e alimentação e, principalmente, nos serviços domésticos. Os pretos e pardos representavam 66% dos trabalhadores domésticos no país (IBGE, 2017, s/p).

As determinações materiais impressas pelas relações capitalistas estruturadas pelo racismo (desemprego, subemprego, pobreza) determinam as condições de alimentação, os padrões de moradia, e, conseqüentemente, a necessidade de crianças, adolescentes e jovens, pertencentes às famílias de trabalhadores/as negros/as a recorrerem ao trabalho, a se envolverem no trabalho do tráfico de drogas e com a violência, cujas repercussões, não raras vezes, estão associadas ao abandono/evasão escolar, às dificuldades de aprendizagem, à reprovação/repetência

escolar e à violência. Não é por acaso que as diferenças de condições de trabalho entre negros/as e brancos/as produzem as diferenças nas condições de vida. Nesse sentido, a análise das expressões da “questão social” presentes nas escolas públicas brasileiras deve levar em conta que:

Mesmo considerando “[...] o caráter universal e mundanizado [...] [da] ‘lei geral’[...] seus resultantes societários trazem a marca da história que a concretiza” (NETTO, 2001, p. 48; suprimimos; acrescentamos). “No caso brasileiro, as marcas da escravidão e do racismo não deixam de mediar as relações e os processos engendrados pelo seu ‘capitalismo tardio’” (MARTINS, 2013, p. 14). [...] Mesmo tendo presente a heterogeneidade desse exército [de reserva] – composto também por brancos/as –, sobretudo no marco do capitalismo maduro, há que se verificar o entrelaçar dos componentes de reprodução do capital no “capitalismo tardio” (MANDEL, 1982) com os mecanismos de discriminação racial. [...] [A]s marcas do racismo que permeiam as relações sociais no Brasil podem ser expressas nas diferenças estruturais entre negros/as e não negros/as, em que estes têm maior presença no setor público e outros setores, a exemplo das posições de empregadores, profissionais universitários, autônomos, donos de negócio familiar. Já os/as negros/as ocupam trabalhos associados a um maior grau de informalidade e precarização, como o trabalho doméstico, situando geralmente no crescente exército dos desempregados. Evidentemente, “estas são condições históricas que se mantiveram ao longo dos anos” (OS NEGROS..., 2018, p. 03) (BORGES et al, 2019, p. 143-144).

Acerca dessas condições de trabalho, Borges et al (2019) sinalizam a condição diferenciada da parcela da classe trabalhadora negra brasileira, apontando para a sua inserção no que Marx (1994, p. 746) classifica como “forma estagnada” e o “mais profundo sedimento da Superpopulação Relativa [que] vegeta no inferno da indigência”.

A inserção dos/as trabalhadores/as negros/as nas estatísticas do desemprego e nas relações de trabalho degradantes, informais e precárias marcam a condição de vida desse segmento ao situá-lo em condições diferenciadas no âmbito da classe trabalhadora. É essa condição que determina a sua extrema pobreza. Como “[...] asilo dos inválidos do exército ativo dos trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva” (MARX, 2009, p. 747-748), a pobreza dos/as negros/as passa a ser tratada pela Política de Assistência Social. Esse dado de existência de uma parcela majoritária da superpopulação relativa não é desprezível, sobretudo quando a sua participação nos programas sociais da Política de Assistência Social confirma que ela vive “[...] abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora” (MARX, 2009, p. 746), com renda familiar per capita igual ou inferior a R\$ 85,00 (BORGES et al, 2019, p. 143-144).

Os dados do real, até então apresentados, permitem sinalizar para a pobreza absoluta dos/as trabalhadores/as negros/as determinada pelas suas condições de trabalho, no âmbito das relações sociais capitalistas, entrelaçadas pelas determinações do racismo. Perseguindo a linha histórica que marca a condição de trabalho do/a negro/a, é importante chamar a atenção para as suas inserções no período da chamada reestruturação produtiva, quando o aprofundamento da exploração se fará presente no desemprego, na informalidade, nos trabalhos terceirizados e no salário abaixo da média da classe trabalhadora (MARTINS, 2012b). Assim,

No marco da chamada reestruturação produtiva brasileira, quando o trabalhador negro não está presente no desemprego, passa a compor os trabalhos terceirizados – já explicitando o nível de exploração e precariedade das relações de trabalho –, o emprego informal e, nos termos de Netto (1996), a população sobrando para o capital. Em razão dessas determinações históricas, esse/a trabalhador/a adentra nas novas estratégias do capital na condição de trabalhador/a superexplorado/a com o máximo de jornadas de trabalho e com o mínimo de salário. Condição de existência confirmada no estudo do Dieese (2013b): no biênio 2011/2012, o salário do negro é 36,11% menor do que o da população branca, com o agravante da maior instabilidade no trabalho e dispêndio de tempo para busca de emprego, se comparado aos brancos. As mulheres negras sofrem a dupla discriminação, ou seja, gênero e raça: ocupam os postos mais precários no mercado de trabalho e recebem a metade do salário da trabalhadora branca. Os seus rendimentos na comparação com os homens brancos, mesmo levando-se em consideração a igualdade da faixa de escolaridade, não ultrapassam os 53% (DIEESE, 2013a) (BORGES et al, 2019, p. 144-145).

Todas essas determinações da Lei Geral da Acumulação Capitalista, estruturalmente concretizadas a partir das determinações do racismo, quando estabelecidas as mediações concretas, vão se mostrar estruturalmente relacionadas com a fome (dificuldade/impossibilidade de acesso ao alimento) e a recorrência ao trabalho por parte de crianças, adolescentes e jovens em fase escolar; com as condições precárias de moradia e a conseqüente luta pela vida em espaços marcados pela ausência do Estado e presença do tráfico de drogas e da violência. Assim, além da pobreza, essas causalidades formam o complexo de mediações necessárias à compreensão do abandono/evasão escolar, das dificuldades de aprendizagem, da reprovação/repetência escolar e da violência na escola. Tomaremos como ponto de

partida para pensar essas mediações a dificuldade/impossibilidade de acesso ao alimento.

As carências materiais decorrentes da condição de pobreza se traduzem de maneira singular nas condições objetivas de sobrevivência da população. Sendo assim, “definições operacionais de pobreza geralmente levam em conta a renda [...] das famílias e uma linha de pobreza (nível crítico de renda) baseada no custo estimado para aquisição das necessidades humanas básicas” (MONTEIRO, 2003, p. 09). Nesse sentido, a alimentação como uma necessidade essencial para a manutenção da vida, é um dos direitos impactados pela pobreza.

Por razões óbvias, na sociedade do lucro, a produção de mercadoria não está acessível de forma igualitária à toda população do país. No caso brasileiro, embora este país ocupe o segundo lugar em termos de produção de alimentos no contexto mundial, “[...] é realmente um dos países de fome no mundo atual [...], sofre [...] as duras consequências dessa condição biológica aviltante de sua raça e de sua organização social” (CASTRO, 1984, p. 266).

Essa constatação é revelada nos quadros de segurança alimentar vigentes¹⁶, representados pela insuficiência de provimento de alimentação de qualidade e em quantidade satisfatória ao conjunto da população. Situação que vai numa direção completamente oposta em relação à nossa capacidade de produzir, como sinaliza Castro (1984):

[...] com a extensão territorial de que o país dispõe, e com sua infinita variedade de quadros climato-botânicos, seria possível produzir alimentos suficientes para nutrir racionalmente uma população várias vezes igual ao seu atual efetivo humano (CASTRO, 1984, p. 50).

Como explicar essa contradição entre a capacidade de produção e a fome operante em nossa realidade, a qual está exposta grande parcela da nossa população? A explicação para esse quadro pode ser encontrada nos objetivos econômicos em torno da agricultura voltada para a exportação dos produtos aqui disponíveis. A esse respeito, Castro (1984, p. 268) ressalta: “orientada a princípio pelos colonizadores europeus e depois pelo capital estrangeiro, expandiu-se no país uma agricultura extensiva de produtos exportáveis” em detrimento de se promover

¹⁶ A segurança alimentar é dividida em quatro categorias: Segurança Alimentar (SL), Segurança Alimentar Leve (SL), Segurança Alimentar Moderada (SM) e Segurança Alimentar Grave (SG) (Estudo Técnico N° 01/2014; Escala Brasileira de Insegurança Alimentar – EBIA) (MDS, 2014a).

“uma agricultura intensiva de subsistência, capaz de matar a fome do nosso povo” (CASTRO, 1984, p. 268).

Embora tenhamos alcançado um determinado nível de desenvolvimento econômico, não podemos negar que as motivações econômicas de expropriação do nosso território, dentro da lógica imperialista do capital, não pouparam consequências no presente. Significa dizer que em nosso meio “permaneceram o latifúndio improdutivo, [...] o atraso, [...] o pauperismo, a fome” (CASTRO, 1984, p. 270). Esses elementos estruturais com consequências reais sentidas por uma parte considerável da população brasileira revelam-se nos dados de insegurança alimentar em um país em que o agronegócio avança vorazmente sobre a agricultura camponesa e familiar.

Os números referentes aos anos de 2017-2018 revelam que do total de domicílios do país (68,9 milhões), 36,7% estavam com algum grau de Insegurança Alimentar (IBGE, 2020a).¹⁷ A realidade expressa nestes dados nos impulsiona a refletir sobre a contradição presente no modo de produção capitalista: “apesar de sermos um dos maiores produtores de alimentos no mundo, nosso país [...] carrega uma realidade bastante dramática quando o assunto é a fome e a extrema pobreza” (IBASE, 2019, p. 01).

Na produção de grãos, por exemplo, os números esperados para 2018/2019 apontaram para uma estimativa de crescimento na casa dos “3,4% ou 7,7 milhões de toneladas acima da safra anterior” (CONAB, 2013, p. 08), evidenciando que o problema da fome no país não se aproxima da insuficiência em termos de capacidade produtiva. Trata-se de um desdobramento, uma expressão concreta das contradições engendradas pela voraz busca dos superlucros, pois “só conhecendo as leis econômicas conseguimos descobrir a conexão íntima entre os tormentos da fome das camadas trabalhadoras mais laboriosas [...] baseada na acumulação capitalista” (MARX, 1994, p. 764).

Nas circunstâncias da pobreza, em que a questão da alimentação representa uma necessidade vital, não há dúvidas quanto à renda familiar¹⁸ se constituir em uma barreira, que ao impedir o acesso ao alimento, tratado como mercadoria possível de ser adquirida através da troca no mercado, determina privação e/ou insuficiência do acesso à alimentação em quantidade e qualidade adequadas. Isso porque a

¹⁷ Dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018 (IBGE, 2020a).

¹⁸ A renda familiar é composta pela soma individual de todas as pessoas residentes em um mesmo domicílio.

alimentação se configura em um peso considerável para as famílias que compõem as classes com rendimentos menores. Pesquisa de orçamento familiar 2017-2018 dá conta de que famílias com rendimento de até R\$ 1.908,00 o valor gasto com alimentação representa um peso de 22,6% no orçamento. Numa direção inversa, quando observado a realidade de famílias com maiores rendimentos, ou seja, acima de R\$ 23.850,00, esse impacto é representado por 7,6% dessa renda (IBGE, 2019c).

O que queremos trazer à compreensão é que a pobreza traz impactos significativos nos padrões de alimentação da população que sofre com o desemprego e subemprego, dada a inexistência ou insuficiência do salário. Sem as possibilidades de venda da força de trabalho, que no contexto que nos cerca é representado pelo desemprego estrutural, pelas formas precarizadas de trabalho atuais, e sem a possibilidade de usufruir de maneira justa dos resultados da riqueza socialmente produzida, o destino que ronda cada vez mais a classe trabalhadora é a reprodução e aprofundamento do ciclo da pobreza.

Essa condição está associada àquela pobreza absoluta expressa pelo aviltamento dos padrões de alimentação e moradia que, por sua vez, vincula-se ao desemprego como uma das condições da Superpopulação Relativa. Superpopulação que se consolida como uma resultante do movimento realizado pelo capital, que ao buscar o incremento das forças produtivas, a exemplo do aparato tecnológico, descarta um quantitativo exponencial de trabalhadores de seus postos de trabalho. O resultado desse processo se dá com “a constituição do [...] exército de reserva” – ou seja, um grande contingente de trabalhadores desempregados, que não encontra compradores para a sua força de trabalho” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 132).

No contexto brasileiro, essa Superpopulação Relativa é formada em sua maioria pelos/as trabalhadores/as negros/as (pretos/as e pardos/as), cuja exploração do trabalho é reforçada pela sua condição racial. Os dados do real atestam essas afirmações quando reiteradas pesquisas dão conta das condições desse exército de trabalhadores/as negros/as que compõe a Superpopulação Relativa brasileira. A título de exemplo:

Paixão e Carvano (2008), ao analisarem o desemprego, no período de 1995 e 2006, tomando como referência a cor ou a raça e o sexo, constataram que do total de desocupados no país, 60,4% são pretos e pardos, dos quais 22,2% são homens e 40,2% são mulheres. Na PEA branca, os desocupados chegam a 38,3%, sendo 9,8% de homens e 28,5% de mulheres. Considerando o fato de que a reação

burguesa à crise, no Brasil, fora intensificada na década de 1990, observa-se que enquanto em 1995, os pretos e pardos correspondiam a 48,6% do total dos desocupados, sendo 25,3% homens e 23,3% mulheres, em 2006, 54,1% do total de desocupados eram pretos e pardos, dos quais 23,9% eram homens e 30,8%, mulheres. Assim sendo, em onze anos houve um aumento da população preta e parda desocupada. O quadro de desemprego da população preta e parda se confirma quando observada também por regiões do país. Nesse sentido, verifica-se a maior taxa de desocupação no Sudeste (11,3% para homens e 15,1% para mulheres). No Norte, observa-se a menor taxa de desocupação para os homens (7,3%), e no Sul, para as mulheres (10,4%). Apesar dessas diferenças, em 2006 as taxas de desempregados da PEA preta e parda foram superiores à branca (MARTINS, 2012b, p. 463).

Na prática, a expulsão sistemática e contínua de trabalhadores/as dos seus postos de trabalho promove um quadro de comprometimento na capacidade de consumir, impactando diretamente no provimento de necessidades básicas, como alimentação e a moradia. À luz dessa condição, “a acumulação capitalista não impacta o proletariado tão somente com o desemprego. Os trabalhadores experimentam, no curso do desenvolvimento capitalista, processos de pauperização” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 135) e isso se torna evidente quando nos deparamos com as condições de vida a que está submetida a parcela de trabalhadores/as negros/as da sociedade brasileira. Cálculo adotado a partir dos parâmetros do Banco Mundial aponta que a

[...] pobreza e [...] extrema pobreza entre 2016 e 2017 [...] somam 54,8 milhões e 15,2 milhões [...] [e] são majoritariamente, mulheres e negros. De acordo com o SIS, os pretos ou pardos representavam, em 2017, 75,2% das pessoas com 10% menores rendimentos do país. Já 64% dos domicílios que tem como responsáveis mulheres pretas ou pardas, sem cônjuges e com filhos de até 14 anos estavam abaixo da linha de pobreza (ACTIONAID, 2018, s/p).

A dinâmica em torno da pobreza, quando analisada a partir da condição social e econômica da classe trabalhadora brasileira, indica que entre nós ela apresenta particularidades próprias de nossa realidade. Isso significa dizer que “a pobreza se estende e se aprofunda com repercussões significativas sobre toda a classe trabalhadora, particularmente, sobre sua parcela de condição étnico-racial negra” (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 50). As particularidades da formação social do Brasil apontam para um “racismo que contribuiu para a construção de uma trajetória do negro no desemprego, na informalidade e na precarização das relações de trabalho” (MARTINS, 2014, p. 117). É importante observar que essas expressões da “questão

social”, nas quais está imersa a massiva parcela da classe trabalhadora negra, estão diretamente associadas à dinâmica do capital e à posição assumida pelo Brasil na divisão internacional do trabalho. Nesses termos,

[...] não apenas o incremento tecnológico e [...] mudança na composição orgânica do capital contribuíram para o aumento das demissões. A inserção subalterna de países periféricos, como o Brasil, na economia mundializada abre espaço para uma neocolonização predatória, ambiente propício para a ampliação sem precedentes da força de trabalho excedente que compõe a superpopulação relativa (MARANHÃO, 2006, p. 31).

Analisando a questão a partir desse prisma, é imperativo destacar que na vida cotidiana o impacto negativo da sociabilidade do capital, enquanto sistema econômico de contradições, produz seus efeitos atrelado às determinações do racismo estrutural que aqui se disseminou. Com isso podemos identificar que aqui o sistema de contradições operacionalizado pela “Lei Geral” desencadeia especificidades próprias do nosso contexto de desenvolvimento, que dimensionam e determinam as manifestações da “questão social” brasileira. Isso significa dizer que as desvantagens sociais vivenciadas pela classe trabalhadora afeta de maneira particular os/as trabalhadores/as negros/as (pretos/as e pardos/as). Tanto o é que “a extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos [...] mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira” (JACCOUD, 2008, p. 131).

Esses dados do real, expressando o desemprego e a pobreza absoluta dos/as trabalhadores/as negros/as, evidenciam que somente a exploração da acumulação capitalista, concretizada a partir de relações racistas, consegue explicar o porquê

No âmbito de uma sociedade capitalista – e estou me referindo à sociedade brasileira –, onde a propriedade privada dos meios de produção e a exploração do trabalho pelo capital afetam indistintamente a classe trabalhadora, os(as) mais pobres são exatamente aqueles (as) de descendência africana? Como explicar que quase 70% dos que tem renda familiar per capita inferior a R\$ 70,00 mensais – e, por isso, se vinculam ao Programa Bolsa Família – são pretos e pardos? Que associação é essa entre cor/raça e pobreza? (MARTINS, 2013, p. 12-13).

Reforçando a determinação racial como parte do complexo de causalidade da “questão social” brasileira, Yazbek (2001, p. 34) ao tomar a “[...] pobreza e a exclusão

como algumas das resultantes que permeiam a vida das classes subalternas em nossa sociedade [...]” entende que a condição étnica é uma das condições “[...] reiteradoras da desigualdade [...] expressando as relações vigentes na sociedade”. Essa compreensão, associada ao entendimento de Yamamoto (2001, p. 17) acerca de que a “questão social”, expressa “[...] disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais” tanto retira a ideia de unicausalidade da “questão social”, quanto apresenta a condição étnico-racial como uma mediação importante para compreensão da “questão social”. Nesse sentido, Martins (2020b) afirma que a pobreza dos/as trabalhadores/as negros/as pode ser apreendida nas relações sociais de produção capitalista entrelaçada pelas determinações do racismo estrutural.

Portanto, há todo um arco de razões a que se pode creditar a diferenciação nas condições de vida dos/as trabalhadores/as negros/as à lógica da acumulação capitalista forjada no racismo (MARTINS, 2020a). Pistas importantes para essa compreensão podem ser encontradas na formulação de Martins (2013, p. 13):

Evidentemente, a pobreza não tem como determinação o racismo. Ela é determinada pela exploração do trabalho pelo capital, pela riqueza socialmente construída e sua apropriação privada. No entanto, na formação social brasileira, não podemos tomar essas determinações como exclusivas para a análise da condição social dos(as) trabalhadores(as) negros(as) e da sua inserção quantitativa nas várias expressões da “questão social”. Primeiro, a história que concretizou o capitalismo brasileiro foi profundamente marcada pela escravidão dos(as) negros(as) e pela repressão. Segundo a transição do trabalho escravo ao trabalho livre foi marcada pela ideia de uma incompatibilidade e desqualificação do negro para assumir o trabalho assalariado (MARTINS, 2012c).

As determinações históricas acima mencionadas, quando o objetivo é empreender uma análise crítica da raiz comum das expressões da “questão social” que se apresentam em escolas públicas brasileiras, merece toda a nossa atenção em relação à inserção dos/as trabalhadores/as negros/as em trabalhos cuja exploração se efetiva acima do nível médio normal em termos de extração de mais valia absoluta e relativa. A importância desse cuidado é, sobretudo, porque conforme a análise vem indicando, a Lei Geral da Acumulação Capitalista, ao operar na realidade brasileira, entrelaça-se às determinações do racismo (MARTINS, 2020) resultando em uma Superpopulação Relativa massivamente composta por trabalhadores/as negros/as,

cuja precariedade das relações de trabalho e salário abaixo da média dos(as) trabalhadores(as) brancos(as) determinam a sua pobreza absoluta com consequente repercussão no padrão de alimentação e moradia.

É importante considerar que os trabalhos marcados pela precariedade nas relações de trabalho ou considerado trabalho vulnerável, não estão apenas associados à ausência de carteira assinada e a direitos trabalhistas, mas, fundamentalmente, à superexploração do trabalho, o que remete diretamente para a impossibilidade dos trabalhadores suprirem as suas necessidades básicas com o salário. Assim, Martins (2012b), a partir de dados de pesquisa, mostra concretamente que as determinações do racismo ao entrelaçar-se às determinações da "Lei Geral" impõem principalmente para os/as trabalhadores/as negros/as condições de trabalho e de vida diferenciadas. Vejamos:

No âmbito das mudanças estruturais do pós-1990, observar-se-á que em 1998, "entre os afrodescendentes, a proporção de negros em funções precárias, em cinco das seis regiões metropolitanas cobertas pela PED, era superior à casa dos 40%, sendo invariavelmente superior à proporção de brancos na mesma situação" (PAIXÃO, 2003, p. 108). Exemplo nesse sentido pode ser tomado pela proporção de trabalhadores(as) racialmente discriminados(as) nas ocupações informais e precárias, consideradas na PED (Dieese/Inspir, 1999) – analisada por Paixão (2003) –, como postos de trabalhos vulneráveis. Assim, a referida pesquisa deu conta de que a proporção de ocupados em postos de trabalho mais vulneráveis, segundo cor/raça, em seis regiões metropolitanas do Brasil, em 1998, é assim representada: em São Paulo 42,2% dos ocupados nesses postos de trabalho são afrodescendentes (negros e pardos) e 32,2% são da cor/raça branca e amarela; em Salvador, enquanto 27,3% são da cor/raça branca e amarela, 46,2% são afrodescendentes; no Recife 44,7% são afrodescendentes e 36,8% são branca e amarela; no Distrito Federal essa proporção para os afros chega a 35,4% e 25,2% para a branca e amarela; em Belo Horizonte 40,3% são afrodescendentes e 31,1%, branca e amarela; em Porto Alegre, enquanto 32,4% são da cor branca e amarela, 43,3% são afrodescendentes. Outro exemplo está na histórica inserção das mulheres negras brasileiras no emprego doméstico. Em 1998, nas seis regiões metropolitanas do país, as negras continuaram a se concentrar nessa ocupação. Em São Paulo, enquanto 5,9% da PEA branca está no emprego doméstico, 14,3% nesse emprego é da negra. Em Salvador são 12,1% da PEA negra e 3,7% da branca. No Recife, 11,5% da PEA negra está inserida no emprego doméstico, enquanto apenas 6,6% pertencem à PEA branca. No Distrito Federal o percentual chega a 14,7% da negra e 7,3% da branca. Em Belo Horizonte, enquanto 13,6% da PEA negra ocupa esse emprego, da branca é ocupado por 6,5%. Em Porto Alegre, ao contrário da participação de 6,5% da PEA branca, a negra participa com 16,4% (Dieese/Inspir, 1999, apud Paixão, 2003). Esse quadro não se alterou. Em 2009, no Brasil, "pretos e pardos são, em maior

proporção, empregados sem carteira [assinada] e representam a maioria dos empregados domésticos" (IBGE/ PNAD, 2010, p. 230). Dessa situação de trabalho resulta uma condição de vida diferenciada, seja pelo rendimento do trabalho abaixo do rendimento dos(as) demais trabalhadores(as) brancos(as), seja pela não participação no produto do trabalho social [...] (MARTINS, 2012b, p. 461-462).

Se as condições de trabalho estão diretamente associadas à pobreza como umas das expressões da “questão social”, a situação diferenciada de trabalho do/a negro/o ao remeter diretamente para um maior nível de exploração do trabalho, aponta para o fato de que a sua pobreza é absoluta, o que implica diretamente na sua impossibilidade de acesso à alimentação em quantidade e qualidade necessárias. Diante do seu padrão de alimentação, convém indagar: quais as repercussões dessas condições de vida marcadas pela dificuldade no acesso ao alimento em quantidade e qualidade? Evidentemente, pensar os padrões de alimentação exige tratar a renda familiar¹⁹ como um indicador a partir do qual, na contemporaneidade, tem sido medida as possibilidades concretas de padrão de consumo.

3.3.2.1 Padrões de alimentação da parcela da classe trabalhadora negra

De início é preciso considerar que as relações de exploração do trabalho, estruturalmente construídas sob bases racistas, fazem com que na sociedade brasileira a configuração da pobreza assuma contornos particulares. Essa constatação é demonstrada por Soares (2008), quando faz referência que no Brasil “a população negra se encontra altamente sobre-representada nos centésimos mais pobres e altamente subrepresentada nos centésimos mais ricos” (SOARES, 2008, p. 122) numa realidade traduzida em uma “pobreza [...] predominantemente negra e [uma] [...] riqueza [...] predominantemente branca” (SOARES, 2008, p. 122). Tal condição pode ser expressa pelo montante de beneficiários dos programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, que no ano de 2013 teve dentre o público beneficiário 73,7% de pessoas consideradas pretas e pardas, “mostrando [...] que a face da pobreza brasileira tem cor” (MDS, 2014b, p. 33), e em 2018 o público de pretos e pardos representou 75,3% dos beneficiários (SILVA, T., 2018), revelando uma dependência maior deste público em relação às políticas sociais. Estes dados

¹⁹ Aqui estamos tomando renda familiar como a soma dos rendimentos adquiridos por todos os moradores de um mesmo domicílio.

possibilitam apreender uma condição caracterizada por limitações reais, dentre as quais destacamos a incapacidade de consumo de gêneros alimentícios.

Ao analisar fatores de risco e proteção para doenças crônicas, pesquisa do Ministério da Saúde revela que o consumo de frutas e hortaliças por negros expressa valores inferiores quando comparado com o consumo dos brancos. Acerca do consumo regular, os valores de referência são de 29,5% para o primeiro grupo e de 39,1% para o segundo. Já no caso do consumo recomendado²⁰, os números são de 20,1% para negros e 26,7% para brancos (BRASIL, 2018a, p. 102). Dentre os motivos associados ao baixo consumo, estão “os custos de alimentos mais saudáveis [se constituírem em] barreiras a possíveis melhorias na dieta, especialmente em famílias de baixa renda” (SILVA; COELHO, 2015, p. 100). Para Castro (1984),

Qualquer tipo de regime alimentar, para ser considerado racional, quaisquer que sejam as substâncias alimentares que entrem em sua formação, deve ser suficiente, completo e harmônico. Deve conter um total de energia correspondente às despesas do organismo, a fim de ser julgado suficiente. Deve encerrar os diferentes elementos de que o organismo necessita para seu crescimento e equilíbrio funcional, para ser completo. Só será harmônico se estes diferentes elementos entrarem em sua composição em determinadas proporções (CASTRO, 1984, p. 65).

Essa conceituação de Castro (1984), quando relacionada às pesquisas acerca da segurança alimentar constata que, no Brasil, o conjunto das famílias de trabalhadores/as que mais sofre com a insegurança alimentar são as de cor preta ou parda (IBGE, 2013). De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE, em 2004 a “população com garantia de acesso aos alimentos em termos qualitativos e quantitativos, ou seja, que viviam em domicílios em condição de SA, era de 71,9% entre os brancos e de 47,7% entre os pretos ou pardos” (IBGE, 2004, p. 40). Já em 2013 temos que “entre os domicílios com pessoas de referência preta ou parda 29,8% estava em situação de IA, enquanto para os brancos a prevalência foi de 14,4%” (IBGE, 2013, p. 49). Ao compararmos os números de 2004 e 2013 temos que os quadros de IA da população negra vem se perpetuando, demonstrando que “pretos e pardos se encontravam em situação de maior desvantagem, seja em termos da

²⁰“A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda a ingestão diária de pelo menos 400 gramas de frutas e hortaliças o que equivale, aproximadamente, ao consumo diário de cinco porções desses alimentos” (BRASIL, 2018a, p. 52).

preocupação em relação ao futuro no que tange à obtenção dos alimentos, seja em termos do efetivo acesso a uma alimentação adequada” (PAIXÃO et al, 2010, p. 126).

A respeito dos níveis de adequação alimentar, a 5ª Conferência Nacional de SAN, em carta elaborada no referido Encontro Temático, afirma que os “altos índices de má nutrição da população negra [...] comprovam que a mudança dos hábitos e práticas alimentares dessas populações, [...] decorre em larga medida da precarização do trabalho e renda [...]” (CONFERÊNCIA NACIONAL..., 2015, p. 02). Essa particularidade, mediada pela pobreza absoluta dessa camada da população, apresenta interferências significativas, sobretudo quando nos deparamos com as privações nutricionais que afetam as crianças e adolescentes pertencentes às famílias vitimadas pela pobreza, uma vez que há “prevalência maior de insegurança alimentar nos domicílios em que residiam menores de 18 anos de idade” (IBGE, 2004, p. 34). “Os indivíduos pretos e pardos que viviam em domicílios com crianças e adolescentes eram afetados pela IA grave com uma intensidade 2,7 vezes superior aos brancos na mesma condição” (PAIXÃO et al, 2010, p. 130).

As aproximações realizadas até aqui permitem observar distinções do consumo alimentar no Brasil permeadas por uma condição étnico-racial. Portanto, pelo caminho até aqui percorrido evidenciamos que no contexto brasileiro, assim como o desemprego e a pobreza, a fome também tem cor e raça. Por este motivo chamamos a atenção para os condicionantes étnico-raciais que ensejam na privação socioeconômica dessa parcela da população brasileira. Privação socioeconômica que é apontada por Goulart e Viana (2008) como uma das causas da desnutrição, em que a carência de uma alimentação adequada pode contribuir para o comprometimento do desenvolvimento integral do ser humano.

Ao realizar um estudo avaliativo sobre as condições nutricionais de indivíduos menores de 16 anos residentes em uma invasão situada na cidade de Maceió, Silva et al (2010) enfatizam a importância da “caracterização do estado nutricional durante a infância e a adolescência” (SILVA et al, 2010, p. 02), já que a ingestão de “uma alimentação balanceada em energia e nutrientes é essencial para o pleno crescimento e desenvolvimento dos indivíduos nestas fases da vida” (SILVA et al, 2010, p. 02).

O fato é que a condição de pobreza vivenciada pelas famílias não favorece esse alcance nutricional. O estudo *Situação Mundial da Infância*, realizado pelo UNICEF aponta que diante dessa realidade “as famílias pobres tendem a selecionar alimentos de baixa qualidade que custam menos. Por causa da pobreza e da

exclusão, as crianças mais desfavorecidas enfrentam o maior risco de todas as formas de desnutrição” (UNICEF, 2019a, p. 07). É nesse sentido que refletimos sobre as dificuldades encontradas pelas famílias afetadas pela pobreza, que no Brasil é representada majoritariamente pelas pessoas pretas e pardas, para prover uma alimentação suficiente e equilibrada para crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento, já que “a má nutrição prejudica profundamente o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (UNICEF, 2019a, p. 03).

Considerando o padrão alimentar, Medina et al (2019)²¹ fazem referência ao Brasil como um país de herança escravagista, com uma população negra que apresenta a pior condição socioeconômica, fato que é apontado dentre as causas no padrão alimentar de menor qualidade observado no estudo.

As pesquisas confirmam que a qualidade da dieta tende a ser melhor com o aumento da renda ou da escolaridade e que dietas com alto teor de energia e baixa qualidade nutricional são consumidas preferencialmente pelos grupos socialmente menos favorecidos. Esses segmentos tendem a optar por alimentos menos saudáveis em virtude do preço, da saciedade que propiciam, da facilidade de acesso e do nível de conhecimento que possuem sobre o impacto à saúde atribuído à inclusão desses itens na alimentação (MEDINA et al, 2019, p. 02).

Diante da realidade da pobreza e da fome, é necessário considerarmos que “muitas de nossas crianças e nossos adolescentes não estão recebendo a alimentação de que precisam, o que está minando sua capacidade de crescer, desenvolver-se e aprender em todo o seu potencial” (UNICEF, 2019a, p. 04). No que se refere à realidade escolar, Arruda e Monteiro (2011) apontam a má alimentação como um dos fatores para um mau aproveitamento escolar, sendo considerada como um dos principais fatores para um bom rendimento. Essa assertiva também é revelada na colocação que segue:

É fato: criança que se alimenta bem cresce saudável. Isso inclui desde o desenvolvimento social (com suas funções sociais) e o desempenho na escola. Quando o pequeno tem uma alimentação adequada, o seu rendimento pedagógico tende a ser muito bom devido ao papel que os nutrientes representam nas habilidades cerebrais (NEUROSABER, 2019, s/p).

²¹ O estudo de Medina et al (2019, p. 03) teve como objetivo “analisar a magnitude das desigualdades sociais em ampla gama de marcadores alimentares segundo diversos estratificadores sociais que incluem, além de gênero e escolaridade, raça/cor, renda e posse de plano de saúde”.

Não há dúvidas sobre a importância e benefícios que representa uma alimentação equilibrada e de qualidade para o desenvolvimento escolar, mas “vivendo em um país de contrastes, a nossa população de crianças e jovens convive com agravos nutricionais decorrentes, principalmente, de uma alimentação inadequada em termos de qualidade e quantidade” (GOULART; VIANA, 2008, p. 09).

O estudo do UNICEF (2019a) revelou que as situações de subnutrição, desnutrição crônica e desnutrição aguda podem ocasionar: baixo crescimento, infecção e morte, baixo desenvolvimento cognitivo, falta de atenção escolar e desempenho escolar fraco, baixo potencial de ganho financeiro na vida adulta. Com efeito, as carências alimentares podem impactar de maneira decisiva nos quadros de dificuldade de aprendizagem, reprovação²², abandono e evasão escolar. Esta situação pode ocorrer tanto pelas interferências nutricionais, já assinaladas, que apresentam comprometimento do desenvolvimento integral, bem como pelos condicionantes sociais e econômicos que obrigam estudantes a abandonarem a escola pela necessidade de se inserirem no mercado de trabalho (informal) para auxiliar na renda familiar. É o que expressa a pesquisa *Motivos da evasão escolar*²³. Ao abordar acerca das motivações dos “Sem escola”, Neri (2009, p. 07) ressalta que

Grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são, intimamente, ligadas e que trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais. Pode-se argumentar que a indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca dos retornos futuros levem o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais (NERI, 2009, p. 21).

Dos cerca de 3,12 milhões de pessoas de 15 a 17 anos, 30% do total da população nesta faixa etária possuem renda per capita inferior a R\$ 100,00 mensais, e sua taxa de evasão escolar é de 23,3% contra 5,8% dos 20% mais ricos. Já a presença de evasão por motivos associados às restrições de renda é 446% maior entre os mais pobres (NERI, 2009, p. 56).

Dos 16 motivos encontrados nesta pesquisa acerca da evasão escolar de jovens dentro da faixa de idade dos 15 aos 17 anos, 20,6% das respostas são referentes à questão da necessidade de trabalhar ou procurar trabalho. Como

²² “Um aluno não-aprovado é um aluno que foi considerado reprovado ou afastado por abandono” (KLEIN, 2005).

²³ Pesquisa patrocinada pelo movimento Todos pela Educação, pela Fundação Educar DPaschoal, pelo Instituto Unibanco e pela Fundação Getúlio Vargas, coordenada por Marcelo Neri (Economista-chefe do Centro de Políticas Sociais do IBRE, da EPGE e da REDE da Fundação Getúlio Vargas).

consequência temos que “o atraso ou abandono escolar em 2019, atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos” (IBGE, 2020c, s/p) e “entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%)” (IBGE, 2020c, s/p).

Logo podemos entender o motivo de que no Brasil o fenômeno da repetência e da evasão escolar apresentam taxas elevadas entre os adolescentes, que não chegam nem a concluir a educação básica, já que para eles a escola pode ser trocada “facilmente por uma oportunidade de trabalho ou por outra atividade na qual enxergue alguma perspectiva” (EUZEBIO, 2009, p. 69). Como consequência, “crianças e adolescentes que apresentam um menor nível de desempenho escolar e aprendizagem tendem a se tornar profissionais menos qualificados” (TEIXEIRA, 2011, p. 84). No que se refere a grupos específicos, as populações de pretos e pardos apresentam taxas de abandono que alcançam mais que o dobro em relação aos brancos (UNICEF, 2019b).

Frente a esta realidade, temos que a desigualdade educacional em termos de acesso, trajetória e aprendizado no Brasil, vem sendo demarcada pela origem socioeconômica, em que o atraso escolar²⁴ se apresenta como um fator considerável acerca da evasão definitiva. Este atraso atinge numa proporção maior os estudantes que se encontram na faixa etária de 15 a 17 anos. A análise das condições de vida da população brasileira em 2019 revela que o atraso escolar referente à etapa de ensino desses jovens correspondia a um número “4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%)” (IBGE, 2019d, p. 81).

Como explicar essa realidade sem levar em consideração as condições precárias de vida, dentre as quais destacamos a alimentação e as condições de moradia? Partimos desse questionamento porque temos a compreensão de que “a pobreza [...] expõe as populações a situações de vulnerabilidade”²⁵. Na assistência

²⁴ “O atraso escolar é consequência, principalmente, dos altos índices de repetência e da significativa quantidade de estudantes que retornam à sala de aula com idade acima da apropriada para a série cursada” (INEP, 2002, s/p) e “figura como um dos fatores do baixo desempenho” (ARAÚJO, 2005, p. 62). “A taxa de distorção idade-série alcança 16,2% das matrículas no ensino fundamental e 26,2% no ensino médio. Além disso, a taxa de distorção do sexo masculino é maior que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no 6º ano do ensino fundamental, no qual a taxa de distorção idade-série é de 29,8% para o sexo masculino e 18% para o sexo feminino” (BRASIL, 2020, p. 08).

²⁵ “Conceitos sobre vulnerabilidade surgem na área da saúde reordenando as práticas de prevenção e promoção para um enfoque mais contextualizado e atento ao aspecto social. De modo semelhante, na assistência, o conceito de vulnerabilidade é adjetivado pelo termo social, que indica a evolução do

social, o termo vulnerabilidade “se destaca pela aptidão com que engloba situações entre a iminência de um risco e a desvinculação ou desfiliação social, de fato” (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 07). “Afinal, viver em habitações precárias, submetidos a condições alimentares insuficientes e a problemas econômicos, acaba gerando situações ou problemas maiores” (AMARO, 2017, p. 51). Nesse sentido, “a diferença de classe social pode ser considerada um dos principais fatores para o fracasso escolar nas camadas populares” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 43).

Entendemos que aqui a classe social se associa aos condicionantes étnicos raciais para dar conta de explicar o perfil da pobreza, que no Brasil afeta em maior proporção a população negra. Logo, temos que não só a classe social, mas também a raça, se configuram em marcadores que se relacionam, indicando uma estreita relação com obstáculos sociais e culturais, os quais imprimem experiências excludentes. Tanto o é que as populações preta e parda somam 23,5% de estudantes reprovados, enquanto para os brancos este número é de 7,3% (UNICEF, 2019b).

Dessa forma, oportunistam o distanciamento de análises unilaterais vinculadas somente à questão da aprendizagem, ou seja, análises superficiais, pautadas apenas nos indivíduos, sem, no entanto, realizar as mediações necessárias para o aprofundamento acerca das determinações dos fenômenos sociais. Damiani (2006) ao realizar um estudo²⁶ sobre os fatores de risco para o fracasso escolar (repetência e/ou evasão), encontrou dentre os fatores a questão da renda familiar, grupo étnico e tipo de moradia. E é sobre este último aspecto que queremos nos debruçar.

Os apontamentos precedentes, embora não esgotem outros aspectos da análise, apontam que a pobreza, determinada pela exploração do trabalho entrelaçada ao racismo, está na base das expressões da “questão social” presentes na realidade brasileira, na qual os/as trabalhadores/as negros/as estão qualitativa e quantitativamente imersos/as. Não tivesse, no ensino público, a presença massiva de estudantes pertencentes às famílias da parcela da classe trabalhadora negra, certamente não faria sentido investigar, no âmbito do complexo de causalidades das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas, a existência de uma

entendimento acerca das privações e desigualdades ocasionadas pela pobreza” (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 07).

²⁶ “Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que, em sua primeira parte, identificou os fatores de risco para fracasso escolar (entendido como repetência e/ou evasão) em uma coorte formada por todas as crianças nascidas nos hospitais da cidade de Pelotas (RS), em 1982” (DAMIANI, 2006, p. 457).

raiz comum para as múltiplas manifestações dessas expressões. Entretanto, os dados do censo escolar da educação de 2018²⁷ apontam que 39% (IBGE, 2018) dos/as alunos/as matriculados/as na rede pública de ensino são negros/as (pretos/as pardos/as), o que concretamente aponta para a relação entre pobreza, aqui tomada a fome e a ausência de moradia, ou seja, a dificuldade/impossibilidade de acesso ao alimento e à moradia, como as suas expressões maiores e as manifestações das expressões da “questão social” em escolas públicas.

3.3.2.2 Condições de moradia da parcela da classe trabalhadora negra

Por compor o complexo de causalidade das principais expressões da “questão social” presentes em escolas públicas, a pobreza como uma expressão da “questão social” determinada pela Lei Geral da Acumulação Capitalista operada no Brasil a partir de relações estruturadas no racismo, neste estudo é tomada como mediação fundamental para a compreensão das manifestações das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, quais sejam: dificuldade de aprendizagem, reprovação, abandono e evasão escolar.

Se a pobreza absoluta como resultante da condição da Superpopulação Relativa impacta diretamente as condições de alimentação, quais as suas determinações para o padrão de moradia da classe trabalhadora?

Como ponto de partida para a análise das condições de moradia da parcela da classe trabalhadora negra é importante não perder de vista que o solo (urbano e rural) na órbita do capital, se constitui como mercadoria e, como tal, o seu acesso se dá através da compra no mercado. Dentro da lógica mercantil de acesso à moradia, os negros representam a parcela mais expressiva em termos de dificuldade/impossibilidade de acesso à mercadoria solo/moradia. Ao considerar as suas reais condições de trabalho, marcada pela superexploração do trabalho, conforme analisadas anteriormente, o seu nível de empobrecimento constitui-se em uma barreira concreta que inviabiliza o acesso à moradia digna, sobretudo porque no Brasil a habitação é responsável pela maior parte da despesa de consumo das

²⁷ “Mais da metade da população se declara negra, mas, no Censo Escolar, não há essa informação em quase um terço das matrículas. Além dos negros, 32% se declaram brancos, 28% não declarados e 1% de indígena” (IBGE, 2018).

famílias brasileiras, representando 36,6% do valor total, significando um volume ainda maior quando se trata de rendimentos mais baixos (38,2%) (IBGE, 2019c).

Assim, se “os grupos sociais excluídos são aqueles que não possuem renda para pagar o aluguel de uma habitação digna e muito menos para comprar um imóvel” (CORREIA, 1995, p. 04), os dados do real apontam que na composição desses grupos estão fundamentalmente os/as trabalhadores/as negros/as. Por entender que há uma “gestão do solo urbano desenhada para explorar ao máximo as possibilidades de sua valorização” (ROLNIK, 2012, p. 14), não há dúvida em relação à lógica operada por aquela “transformação da administração urbana no capitalismo tardio”, apontada por Harvey (1996, p. 49), ou seja, a substituição da “abordagem do gerenciamento [...] dos anos sessenta [pelo] empresariamento nos anos setenta e oitenta” (HARVEY, 1996, p. 49), deixando de lado os princípios da reforma urbana, abrindo caminho para a expansão imobiliária e ao remover os pobres das áreas do interesse do capital, os direcionam para os espaços longínquos, conforme afirma Rolnik (2012), limpando a cidade para apresentá-la nos *stands* globais.

Pelas determinações anteriormente apresentadas neste trabalho, temos presente que os mais pobres da sociedade brasileira são trabalhadores/as negros/as. Nesse sentido, não é difícil entender quem são aqueles que são/serão varridos dos espaços urbanos mais valorizados. Evidentemente, essas determinações contemporâneas têm raízes fincadas nas mesmas determinações estruturais que marcam o local de moradia da parcela da classe trabalhadora negra, conforme apresentado por Martins (2020b, p. 03):

Diretamente relacionado ao lugar em que as relações de exploração forjadas no racismo direcionaram os/as trabalhadores/as negros/as na geografia urbana das cidades brasileiras, ou seja, para as periferias, encostas, morros, lugares de difícil acesso, áreas de mangues, espaços urbanos sem saneamento básico, sem água, sem acesso a serviços de saúde de qualidade.

Assim, a geografia das cidades brasileiras indica concretamente os espaços destinados aos trabalhadores/as negros/as, que pela sua condição de pobreza distancia-se, inclusive, da política habitacional brasileira reorientada para a “dinamização econômica” da qual resulta “o aumento das terras e imóveis” (ROLNIK, 2012, p. 14), empurrando cada vez mais esses/as trabalhadores/as para dar

continuidade ao histórico lugar ocupado na sociedade brasileira. Acerca desse contínuo, Oliveira e Souza (2014) chamam a atenção:

Para a população negra, da pós-abolição à atualidade, o quadro da habitação não sofreu transformações estruturais”. Da senzala, mocambos, quilombos, cortiços, favelas, palafitas aos loteamentos “fora da lei” (localizados nas periferias), sejam afastados sejam próximos, todos se mantêm distantes da hierarquia socioeconômica, ou seja, sem saúde, educação, lazer, transporte, mercado de trabalho, praças, parques, teatros, cinemas e espaços satisfatórios em quantidade e qualidade, elementos primordiais ao desenvolvimento do ambiente construído e ao pleno exercício da sociabilidade daqueles que produzem e vivem no chão das cidades brasileiras. Na história do país, diante do contexto da cidade e do urbano, o percurso da população negra tem sido, gradualmente, em direção às áreas da pobreza (OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p. 211).

Certamente os padrões de moradia da massiva parcela da classe trabalhadora negra não estão limitados ao lugar geográfico que ocupam. Dada à sua condição de pobreza, as numerosas famílias negras vivem em espaços altamente reduzidos, cuja distribuição do espaço supera a quantidade de 3 (três) moradores por cômodo. O IBGE, ao adotar a categoria adensamento, considera adensamento domiciliar excessivo aqueles domicílios onde há mais de três moradores por cômodo (IBGE, 2016).

Embora entre 2005 e 2015 a taxa de adensamento dos domicílios tenha diminuído quando comparado aos países de renda mais elevadas, o Brasil se mostra com uma taxa de moradores por domicílio ainda alta (IBGE, 2016). Essa realidade expressa que “as ações destinadas à habitação [...], nunca foram suficientes nem capazes de aplacar as necessidades da população brasileira” (OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p. 208). Nos centros urbanos, por exemplo, “a localização da moradia é condicionada, de um lado, pela [...] especulação imobiliária e fundiária, [...] e de outro, pela capacidade diferenciada dos diversos grupos sociais de pagarem pela habitação” (CORRÊA, 1994 apud IBGE, 2010, p. 54).

Diante das restrições econômicas a que está submetida a parcela da população afetada pela pobreza, não é de se estranhar que para esta as opções que lhes restam não são nem longe as mais atrativas e vantajosas. É nesse contexto, que vão se constituindo os classificados, pelo IBGE, aglomerados subnormais²⁸, os quais surgem

²⁸ “É um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente,

“como uma resposta de uma parcela da população à necessidade de moradia, que irá habitar espaços menos valorizados pelos setores imobiliário e fundiário” (IBGE, 2010, p. 54).

Os dados revelam que dentre as pessoas residentes em aglomerados subnormais no Brasil, a população negra representa uma parcela de 68,32%, enquanto a branca 30,57% (IBGE, 2010). No contexto da sociedade brasileira, os “aglomerados subnormais podem ser reconhecidos por diversas denominações: favela, invasão, grota, baixada, comunidade, mocambo, palafita, loteamento, ressaca, vila, etc.” (IBGE, 2020b, p. 03). Nesses espaços “residem, em geral, populações com condições socioeconômicas, de saneamento e de moradia mais precária” (IBGE, 2020b, p. 03), e essa conformação espacial aglutina um dado contingente populacional com características semelhantes, reiterando a divisão social inerente à sociedade capitalista.

Sem possuírem condições de melhores possibilidades de moradia, os/as trabalhadores/as negros/as vão se instalando “em sistemas de autoconstrução e [...] favelas” (CORREIA, 1995, p. 04). Uma vez que se consolidam na maioria da população que vive em situação de pobreza absoluta, ocupando a liderança no perfil dos desempregados, subempregados e trabalhadores informais do país, vão se estabelecendo nos espaços marginais e periféricos. Estes espaços são resultantes da segregação operada, de modo a afastar as classes subalternas e consideradas perigosas das zonas economicamente valorizadas. “Na realidade, trata-se de delimitar o espaço permitido aos pobres distantes das cidades arquitetadas e/ou construídas para a classe burguesa” (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 64).

No Brasil, a pobreza operante é representada majoritariamente pelos/as trabalhadores/as negros/as, que apesar de constituir cerca de 54,9% da força de trabalho²⁹, representa maioria entre os desocupados (64,2%) ou subutilizados (66,1%) e alcança 47,3% das ocupações informais (IBGE, 2019b, p. 02). Não é por acaso que esses/as trabalhadores/as estão distantes do acesso à toda riqueza social produzida. Os impedimentos a que são submetidos evidenciam quadros de desigualdades sociais e, quando analisadas a partir dos determinantes estruturais da “questão social”, observa-se que “seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a

terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e/ou densa” (IBGE, 2010, p. 18).

²⁹ Representada pelas pessoas ocupadas e desocupadas.

empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições” (JACCOUD, 2008, p. 131). Evidentemente, essas expressões estão diretamente associadas às relações sociais de exploração do trabalho estruturadas no racismo. Por isso,

[a] despeito de afetarem toda a classe trabalhadora, o desemprego [...] [e] as formas precárias de trabalho não atingem igualmente brancos e negros. Ao contrário, o racismo que contribuiu para a construção de uma trajetória do negro no desemprego, na informalidade e na precarização das relações de trabalho, nesse contexto de crise e reestruturação produtiva, também vem determinando a sua inserção quantitativa nessas expressões da “questão social” – afinal, o racismo somente pode ser apreendido nas relações concretas da nossa sociedade (MARTINS, 2014, p. 117).

Em Marx, as expressões da “questão social” são deslocadas da perspectiva individualista e são projetadas para uma apreensão embasada na totalidade concreta. Aqui evidenciam-se que as determinações partem da materialidade histórica na qual os/as trabalhadores/as negros/as estão situados/as. Logo, o processo da vida social, assim como o político e o intelectual, é condicionado pela produção da vida material. Se assim o é, considerando o racismo que estrutura todas as relações sociais, é possível estabelecer a relação íntima com as determinações que fazem esses trabalhadores ocuparem os piores indicadores relacionados à educação, emprego, renda e violência.

3.3.2.3 O trabalho infantil entre crianças e adolescentes da parcela da classe trabalhadora negra

Se esses apontamentos iniciais sinalizam as contradições operadas pela sociedade capitalista, elas apenas tocam aspectos fundamentais, mas ainda insuficientes para, no âmbito das determinações estruturais, as mediações que articulam local de moradia e outros complexos de causalidade importantes para compreender as expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras. É certo que a pobreza, como uma das expressões da “questão social”, também se constitui no complexo de causalidades das expressões da “questão social”, uma mediação necessária para entender o abandono e evasão escolar, a dificuldade de aprendizagem, a reprovação/repetência escolar e a violência na escola.

Tomando como ponto de partida o processo estrutural determinante dos padrões de moradia da parcela da classe trabalhadora negra – aqui entendido como a exploração do trabalho estruturada nas relações racistas –, não é possível negar o fato de que a sua pobreza a conduz diretamente para os locais de moradia em que a ausência do Estado apresenta-se na inexistência/insuficiência de saneamento básico, de serviços de saúde e educação, de transporte, de áreas de lazer, dentre outros serviços fundamentais à dignidade de um local digno de moradia. Esta ausência do Estado vem sendo substituída pelo tráfico de drogas que, no geral, utiliza-se estrategicamente das condições de pobreza, ontologicamente vinculada à fome e à dificuldade de acesso à moradia.

Sabe-se que a reprodução social da vida se efetiva pelo trabalho; que a fome somente pode ser saciada a partir da compra da mercadoria (alimento) que, ao mesmo tempo é valor de troca e também valor de uso; que a luta pela vida nos espaços de moradia, marcados pela ausência do Estado, limita as alternativas para a sobrevivência de trabalhadores/as cujas relações de exploração estruturadas no racismo lhes determinaram a condição de pobreza e, nesta, a dificuldade de acesso a bens e serviços necessários à vida (a exemplo de alimento e moradia), entendidos como parte da riqueza socialmente produzida. Estas condições de vida vão encontrar na busca do trabalho – o trabalho infantil – por parte de crianças e adolescentes ou na sua imposição, a causalidade que faz da pobreza e suas resultantes (a fome e dificuldade/impossibilidade de acesso à moradia), as mediações sem as quais não é possível apreender as expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras em suas raízes.

Definido como atividade laboral desenvolvida por pessoas com idade inferior a 16 anos (remunerada ou sem remuneração), o trabalho infantil é um dado do real na sociedade brasileira. Em 2015, o IBGE revelou que 2,5 milhões de crianças e adolescentes entre 05 e 15 anos trabalhavam no país. Esse número chegou em 2016 a 1,8 milhões de crianças e adolescentes (IBGE, 2016). Em 2014, publicação do Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos (SDH/PR) afirma que, dentre as crianças e adolescentes que trabalham, a maioria é negra, ou seja, 5,8% das crianças (meninos) de 5 a 15 anos afetadas pelo trabalho infantil. Na mesma faixa etária, os meninos brancos que desenvolvem alguma atividade laboral chegam a 3,7%. Entre as meninas, a taxa é 2,9% entre as negras e 2% entre as brancas (TOKARNIA, 2014). Nas diferenças regionais,

As regiões Norte e Nordeste lideram o ranking com 5,3% e 4,9% de crianças e jovens ocupados, respectivamente. A taxa de ocupação entre a população negra é 5,6% no Norte e 5,3% no Nordeste. Entre os brancos, a taxa é 3,8% no Nordeste e 3,5% no Norte. A Região Sul apresenta taxa total de 4,1%, o Centro-Oeste 3,8% e o Sudeste 2,4%. Entre os Estados, o Maranhão aparece em primeiro lugar em exploração do trabalho infantil, com percentual de ocupação de 7,4 de crianças e adolescentes (TOKARNIA, 2014, s/p).

A exploração do trabalho infantil tem indicado a sua associação ao trabalho doméstico, às várias atividades no campo e nos centros urbanos, à exploração sexual e, não pouco frequente, no trabalho ilícito do tráfico de drogas. Dada a imperiosa necessidade de contribuir e/ou assegurar a reprodução social da vida, crianças e adolescentes, principalmente negros, reeditam o histórico trabalho infantil, analisado por Rizzini (2004), nos períodos colonial e imperial e no início do processo de industrialização. Assim, seja nas grandes propriedades agrícolas, nas unidades domésticas de produção artesanal, no trabalho doméstico e na rua, a exploração do trabalho infantil sempre se fez presente na realidade brasileira. Na contemporaneidade, esse trabalho continua repercutindo na vida de crianças e adolescentes em fase escolar. As repercussões desse trabalho infantil impactam diretamente na escola pública como local privilegiado e destinado a crianças e adolescentes.

É importante não perder de vista que os serviços educacionais das escolas públicas brasileiras têm sido destinados aos/às filhos/as da classe trabalhadora. Classe que, em sua diversidade, é composta pela parcela negra, cuja concretização da Lei Geral da Acumulação Capitalista na formação social brasileira mostra copiosamente as suas determinações entrelaçadas de determinações do racismo (MARTINS, 2020), principalmente quando os dados do real apresentam que essa parcela da classe trabalhadora está histórica e contemporaneamente compondo a Superpopulação Relativa. São essas determinações concretas que conduzem os/as trabalhadores/as negros/as para compor, no âmbito das formas dessa Superpopulação, principalmente, a forma estagnada. Nesta, as suas condições de existência estão abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora, o que os tornam base ampla de ramos especiais de exploração do capital (MARX, 1994).

Não há dúvida de que essas determinações conduzem a parcela da classe trabalhadora negra para o trabalho informal e precário, no qual o nível de exploração resulta em um salário que não consegue sequer cobrir necessidades básicas como a

alimentação e moradia. Por essas determinações, a sua pobreza absoluta, além de impossibilitar o acesso ao alimento – na qual a fome é a repercussão mais evidente – lhe empurra para os locais de moradia em que a ausência do Estado abre espaço para o negócio capitalista do tráfico de drogas.

Representando o maior número de desempregados, com menores rendimentos, vivendo em moradias precárias e com um menor nível de escolaridade (IBGE, 2019b), os negros iniciam o trabalho precocemente. E aqui cabe uma observação: 25,3% dos brasileiros vivem na linha da pobreza³⁰, e dentre estes temos 42,3% das crianças de 0 a 14 anos vivendo nesta condição (IBGE, 2019d). Se temos como maior contingente de desempregados trabalhadores pretos ou pardos e um elevado percentual de crianças e adolescentes vivendo na linha da pobreza, estas crianças e adolescentes frequentadores da escola pública brasileira, pertencentes às famílias desses trabalhadores/as, estão dentre aqueles na iminência de buscarem saídas para a condição social e econômica em que vive com as suas famílias. Aliás, iminência confirmada pelos dados do real.

3.3.2.4 O trabalho infantil no tráfico de drogas e as repercussões para crianças e adolescentes da parcela da classe trabalhadora negra

Ao mesmo tempo em que a pobreza das famílias de trabalhadores/as negros/as, na tentativa de suprir as necessidades básicas, conduz as crianças e adolescentes ao trabalho infantil, a convivência destes em um espaço dominado pelo tráfico aliada à necessidade de sobrevivência, lhes coloca diretamente sob a teia e influência desse tipo de negócio. Evidentemente, outros aspectos e determinações se articulam aí para que crianças e adolescentes enxerguem o trabalho no tráfico como uma possibilidade de ganho financeiro ante à sua condição de pobreza. Não fosse assim, todas as crianças e adolescentes moradoras dos espaços marcados pela ausência do Estado (periferias, favelas, etc.) estariam envolvidas nos serviços do tráfico. Entretanto, não é isso que verificamos. No entanto, devemos considerar o percentual significativo e crescente de crianças e adolescentes que ao buscarem o trabalho infantil como alternativa para responder às suas dificuldades/impossibilidades de acesso ao alimento e à moradia, dentre outros bens

³⁰ O BM adota o valor de US\$ 5,5 por dia, ou seja, uma renda familiar de R\$ 387,07 para que uma pessoa seja considerada pobre (IBGE, 2017).

e serviços, se engajam no trabalho do tráfico de drogas como alternativa capaz de lhes oferecer ganhos além do que conseguiriam no trabalho informal.

Pesquisa³¹ realizada pela ONG Observatório de Favelas, com o objetivo de traçar o perfil e as práticas de jovens inseridos na rede do tráfico de drogas no varejo e sugerir caminhos para a construção de políticas e ações públicas, aponta que as principais motivações para ingresso de adolescentes no tráfico estão relacionadas à busca de contribuição no "sustento da família" (WILLADINO; NASCIMENTO; SILVA, 2018). Foram entrevistados 150 (cento e cinquenta) jovens integrantes da rede do tráfico de drogas no varejo em favelas do Rio de Janeiro e 111 (cento e onze) adolescentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), dentre os quais 62,1% dizem que entraram no tráfico para ajudar a família e 47,5%, "para ganhar muito dinheiro" em decorrência das dificuldades financeiras.

A referida pesquisa revela que 62,8% dos entrevistados estavam na faixa etária de 16 a 24 anos, 72% se auto identificaram como negro (preto e pardo) e 50,2% eram educados por mães. Apesar de ter crescido o número dos que afirmam ter entrado no tráfico antes dos 12 anos de idade (de 6,5% em 2006 para 13% em 2017), a maior parte afirma o seu ingresso entre 13 e 15 anos. Dentre os entrevistados, 21,1% apontam o envolvimento de irmãos no tráfico. O contexto familiar do público pesquisado é permeado pela configuração de famílias numerosas e chefiadas por mulheres, evidenciando um recorte de gênero, e as ocupações dos responsáveis são vinculadas ao exercício do trabalho doméstico, cozinha, serviços gerais e da área de construção civil.

De maneira geral não chegam a completar o ensino fundamental, interrompendo a trajetória escolar em torno do 5º ao 7º ano. Apenas 16,1% são concluintes do ensino médio, mas não significa uma possibilidade objetiva em termos de ocuparem um posto no mercado de trabalho formal. As razões de cunho econômico foram apontadas por 40,4% dos entrevistados como o principal motivo para o abandono escolar. Por trás desse contexto, a necessidade de suporte no sustento familiar, bem como de necessidades referentes ao desejo de consumo. A expulsão pela escola também foi apontada como motivo para esse abandono (WILLADINO; NASCIMENTO; SILVA, 2018).

³¹ *Novas configurações das redes criminosas após a implantação das UPPs* (WILLADINO; NASCIMENTO; SILVA, 2018).

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa *Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006*. Esta pesquisa também identificou que “a motivação econômica, associada às dificuldades financeiras da família e a falta de acesso ao mercado de trabalho, aparece como o principal argumento” (SILVA et al, 2006, p. 17) apontado pelos entrevistados como motivação para o ingresso no tráfico de drogas.

A pesquisa³² de Fernandes e Rodrigues (2009) aponta que o envolvimento com esta atividade é tensionado por vantagens que se apresentam como imediatas e, portanto, atraentes. Exemplo nesse sentido é a remuneração acima do mercado de trabalho. Assim, a pobreza, a baixa escolaridade, a falta de emprego, considerados aspectos objetivos e estruturais, associam-se aos aspectos considerados subjetivos, como a busca pelo reconhecimento, a identidade, o prestígio e o poder, os quais constituem parte do complexo de causalidade para o ingresso no tráfico. Portanto, invisibilidade, preconceito e estigma (FERNANDES; RODRIGUES, 2009), quando somados à pobreza, formam um caldeirão de causalidades presentes na realidade dos jovens negros das periferias e favelas do Brasil, as quais concorrem para o ingresso no trabalho infantil do tráfico.

Com o perfil de pertencimento às famílias em condições precárias de sobrevivência, vivendo da informalidade, sem garantia de acesso a postos formais de trabalho, com direitos e garantias assegurados, meninos e meninas são facilmente atraídos para o tráfico de drogas. A potencialidade de consumo ofertada pelo trabalho nesse ramo de atividade é muito superior quando comparada às atividades habituais das periferias, como a prática de serviços informais de carregamento, engraxate, flanelinhas e outras atividades, que além de expor ao risco não oferecem um retorno financeiro satisfatório para prover as necessidades. As necessidades aqui apontadas não estão restritas às de manutenção da vida, mas também às que são criadas pelo capital e assim desejadas por todos os segmentos sociais, independente da classe e raça a que pertencem. Nesse sentido, o tráfico confere a seus participantes grande e rápido poder de compra que acaba redefinindo o senso de pertencimento, de integração à sociedade e de identidade dos mesmos (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 17-18).

³² *Um olhar sobre o trabalho de crianças, adolescentes e jovens no tráfico de drogas* (FERNANDES; RODRIGUES, 2009).

Pode-se inferir que um ano após abandonar a escola, no início do ensino médio, o jovem apresenta uma maior probabilidade de cometer crimes. Nesse período de um ano, ele pode ter se defrontado com diversas dificuldades: baixos salários no mercado de trabalho formal, elevadas taxas de desemprego, ou ainda pode ter sido influenciado negativamente pelas gangues. Todos estes aspectos incentivam a entrada do jovem no “mundo do crime” (TEIXEIRA, 2011, p. 51).

Se até aqui trouxemos muitos elementos essenciais e que formam o complexo de causalidades importantes e necessários à compreensão das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas (abandono/evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, reprovação/repetência escolar e da violência na escola), há que dar conta de outros elementos sem os quais não é possível estabelecer concretamente as mediações mais importantes.

Se o trabalho infantil, aliado a outros aspectos, responde por parte significativa do abandono/evasão escolar, pela reprovação e dificuldade de aprendizagem, o trabalho infantil no tráfico de drogas não apenas compõe o complexo de causalidade das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, mas direciona essas crianças e adolescentes para a violência. É o que indica “os dados e as estatísticas sobre a situação de negação do direito à vida da juventude negra [...]” (GOMES, LABORNE, 2018, p. 03). Estes dados “revelam o alto índice de letalidade que assola a nossa juventude de maneira geral e a negra, em particular” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 03).

As consequências podem ser percebidas de maneira concreta nas estatísticas envolvendo os homicídios de crianças e adolescentes, já que podemos observar que “as ocorrências de mortes violentas intencionais [...] possuem tendências de alta a partir de 13 anos de idade, sem sinal de queda até os 19 anos” (REINACH, 2020, p. 321) e “os negros representam 75,28% das crianças de 0 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil” (REINACH, 2020, p. 321-322)³³.

A partir dos 13 anos, os homicídios crescem vertiginosamente, mas é possível verificar também o crescimento das mortes decorrentes de intervenção policial (MDIP). Ou seja, o risco de morte violenta intencional cresce muito a partir dos 13 anos e surge com presença mais significativa as mortes causadas pela polícia que representam 14,81% das causas de mortes violentas de crianças e adolescentes de todas as idades no Brasil. As armas de fogo são os instrumentos utilizados em 79% das mortes violentas intencionais contra crianças e

³³ Dados extraídos do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020* (REINACH, 2020).

adolescentes. O percentual de vítimas por cor e faixa etária em relação ao total de casos de um determinado tipo de crime, demonstra que, independente do tipo de crime, existe uma concentração de mortes na faixa etária de 15 a 19 anos. Além disso, independente do tipo de crime, aproximadamente 70% das vítimas são da cor negra, chegando a representar 68,58% dos homicídios e 74,58% das mortes decorrentes de intervenção policial nessa faixa etária (REINACH, 2020, p. 324).

Do público atendido pelo Programa Rotas de Fuga³⁴ (55 meninas e 66 meninos) e questionados acerca das perspectivas profissionais, os jovens expressaram o desejo de ter uma profissão reconhecida e que possua exigência de escolaridade superior, o que mostra uma contradição em relação às perspectivas restritas “quando se trata de moradores de favelas ou que eles não têm projetos de vida a longo prazo. Percebemos que essa interpretação não condiz com a realidade observada” (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 36). O que identificamos é que

A falta de informações e as dificuldades na compreensão desse fenômeno, por parte de diferentes setores da sociedade, podem levar diferentes profissionais que atuam nesses casos e ainda o próprio Poder Público a adotarem posturas, frente a essa situação, carregadas de resistências, preconceitos e distorções (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 09).

Baseado nos registros do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS), o *Atlas da Violência 2019* analisou os microdados referentes aos anos de 2007 a 2017, chegando à conclusão que ocorreram dentro desse período 618 mil homicídios no Brasil. A pesquisa indica uma probabilidade maior de homicídios entre homens mais jovens, representado por 55,0% dos homicídios entre 15 e 29 anos. Em relação às mulheres, 41,7%, e 53,9% considerando homens e mulheres. Outro dado revelado “indica que a maior parte dos homicídios vitimam indivíduos com baixa escolaridade, que cursaram até o segundo ciclo do ensino fundamental incompleto” (IPEA, 2019, p. 72).

³⁴ Programa realizado pela ONG Observatório de favelas. “O acompanhamento social realizado com os adolescentes e jovens participantes do projeto Rotas de Fuga contemplou entrevistas individuais com os familiares, visitas domiciliares e a efetivação de encaminhamentos específicos à rede de serviços de saúde, educação, lazer e cultura, de acordo com a demanda. A partir desses atendimentos, foi possível traçar um perfil do grupo, composto por meninos e meninas, da faixa de 12 a 25 anos de idade, constituindo-se de adolescentes e jovens envolvidos de forma direta ou indireta em redes de trabalho ilícitas, predominantemente o tráfico de drogas” (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 35).

Situação semelhante foi identificada nos dados referentes ao *Mapa da Violência 2015*, o qual enfocou a situação da adolescência de 16 e 17 anos no Brasil. Esta pesquisa revelou que em 2013, dos 3.749 homicídios na faixa de 16 e 17 anos de idade foram notificados os anos de estudo de 2.858 casos, o que significa 76,2% do total de homicídios nessa faixa. Os resultados apontam para os seguintes números:

- Com menos de 3 anos de estudo, as vítimas de homicídio representam 21,6% do total de homicídios, mas só 4,1% na população;
- De 4 a 7 anos de estudo, 62,1% nos homicídios e 24,1% na população;
- De 8 a 11 anos de estudo, 16,1% nas vítimas de homicídio e 71,5% na população (WAISELFISZ, 2015, p. 42).

A conclusão que se tem é que “o perfil de escolaridade da maior parte dos adolescentes vítimas de homicídio é significativamente menor que o do conjunto da população dessa mesma faixa etária” (WAISELFISZ, 2015, p. 42). É evidente que estamos diante de mediações complexas e ricas, cujas características requerem pensar que essas crianças e adolescentes, fundamentalmente negros/as e moradores/as de periferias, favelas e outros espaços geograficamente destinados aos pobres, ao adentrarem no trabalho infantil para suprir as suas necessidades e de suas famílias, independentemente de qual seja o trabalho, objetivamente passam a não dispor de tempo e condições de se dedicarem aos estudos, o que implica no seu processo de aprendizagem, uma vez que a sua atenção passa a se dividir entre o trabalho, a sobrevivência e os estudos. Estas condições objetivas determinam tanto a dificuldade de aprendizagem quanto a reprovação, evasão e o abandono escolar.

A afirmação de que o trabalho no tráfico direciona crianças e adolescentes para a violência requer pensar a teia de mediações necessárias para possibilitar concretamente a compreensão dos nexos entre violência do/no trabalho do tráfico, a dificuldade de aprendizagem, reprovação, evasão e abandono escolar em escolas públicas, mas, sobretudo, a raiz comum dessas expressões da “questão social”.

Por ser visto como mais rentoso e atrativo, o trabalho no tráfico apresenta-se com uma dentre as poucas alternativas para crianças e adolescentes pertencentes à parcela da classe trabalhadora negra e moradora dos locais onde o tráfico se instala para dominar. Não podemos perder de vista um aspecto central: o que especifica o trabalho do tráfico é a violência. A dinâmica desse “ramo” de trabalho pode ser

resumidamente expressa no fato de que o negócio do tráfico exige manutenção da clientela a qual está diretamente relacionada aos territórios demarcados por grupos (as chamadas facções). A defesa do território desse "negócio capitalista", extremamente lucrativo, impõe o uso da força física e é, sobretudo, mediada por arsenal bélico. Assim, não apenas a manutenção, mas a expansão dos territórios traz como exigência o uso da violência. No contexto geral, objetivamente, a função atribuída a essas crianças e adolescentes, trabalhadores/as do tráfico, é garantir que o lucro se mantenha sempre em patamares elevados e, para isso, precisa tirar outros "donos de negócios" do caminho, ou seja, para ocupar regiões do tráfico é necessário matar os seus agentes, significando sempre matar ou morrer.

Diante dessas especificidades do tráfico, não é por acaso que crianças e adolescentes, principalmente negras/os, componham as estatísticas de vítimas e autores/as de homicídios e de encarceramento. Essa assertiva é indicada por Lemos (2015) quando aponta que "mais de 50 mil pessoas são assassinadas por ano no país, [...]. Jovens negros com baixa escolaridade formam o perfil da maioria das vítimas dos crimes, que também têm como componente a violência policial" (LEMONS, 2015, p. 56). Sobre este aspecto, entre adolescentes de 16 e 17 anos, o homicídio se apresenta como a principal causa de morte no Brasil, representando 46% dos óbitos de indivíduos dessa faixa etária. O fato das vítimas com idade entre 16-17 anos serem 703 brancas para 2.737 negras, revela a existência de um significativo recorte de raça nos homicídios praticados no Brasil (WAISELFISZ, 2015). Quando não estão inseridos nos trabalhos precários que lhes são colocados como possibilidades, o destino que os persegue é a morte precoce, seja pela repressão policial ou pelos grupos rivais.

Assim, quando não presentes nas estatísticas de homicídio, encontram-se inseridos nas estatísticas do sistema prisional, para onde são jogados/as da periferia/favela os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as negros/as do Brasil, "dentro da mesma lógica de varrer os pobres para os espaços distantes dos interesses do capital" (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 59). E é nesse contexto "que a violência juvenil adquire duplo papel: de vítima e de autor" (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 65). O sistema prisional brasileiro configura-se como uma espécie de aprisionamento racial da pobreza, uma vez que a maioria dos presos das penitenciárias brasileiras é composta, majoritariamente, de jovens negros.

Os números da população prisional brasileira refletem esse aprisionamento. Em 2017 havia um contingente de 726.712 pessoas presas e destas 55% são

representadas por pessoas na faixa de idade entre 18 a 29 anos, sendo 64% composto por pessoas negras. Destes, 75% não chegaram a concluir o ensino médio. Neste universo paralelo, os principais motivos para a prisão estão associados aos crimes relacionados ao tráfico de drogas (28%), ao roubo e furtos (37%) e à prática de homicídios (11%)³⁵ (BRASIL, 2017).

Outra face dessa realidade se refere aos atos infracionais³⁶ cometidos por adolescentes que se encontram restritos ou privados de liberdade (27.799). Quando consideramos o perfil dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade pela prática de ato infracional, 57% estão na faixa etária entre 16 e 17 anos e 59,08% são considerados negros. 47% das motivações são referentes a roubo e 22% ao envolvimento com o tráfico de drogas (BRASIL, 2018b).

Assim, a pobreza – determinada pelas relações de exploração estruturadas no racismo –, que conduz crianças e adolescentes ao trabalho no/do tráfico, também conduz à violência pela particularidade “desse negócio capitalista”. Negócio capitalista extremamente lucrativo que pelas disputas que vão sendo gestadas nesse universo, sai devorando vidas para se manter e se expandir. Ao atrair crianças e adolescentes negros/as oriundos/as das periferias do Brasil, pelas “vantagens” que lhe são atribuídas, o trabalho do/no tráfico elimina completamente a possibilidade de conciliação entre as suas atividades e o estudo, implicando diretamente na evasão/abandono escolar.

Esta realidade foi constatada em pesquisa realizada por Silva (et al, 2006)³⁷ com 230 entrevistados. Destes 90% afirmaram saber ler e escrever, mas apenas 7% continuavam estudando. Acerca da escolaridade, 27,4% informaram terem estudado até a 5ª série do ensino fundamental, 10,4% a oitava série e 5,2% concluíram o ensino médio. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de 2018, na qual aparece que (78,2%) dos pesquisados não estava frequentando a escola. Para Willadino, Nascimento e Silva (2018, p. 44) isso “indica uma certa incompatibilidade entre a

³⁵ Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen. Criado em 2004, o Infopen compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, por meio de um formulário de coleta preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais do país com a finalidade de diagnóstico da realidade prisional brasileira.

³⁶ A legislação define ainda que as medidas socioeducativas se dividem entre aquelas que são executadas em meio aberto (advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida) e aquelas de privação de liberdade (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional) (BRASIL, 2015, p. 73).

³⁷ Pesquisa *Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006*.

atividade desenvolvida na rede ilícita e a rotina escolar”. Aqueles que permanecem estudando, mesmo permanecendo envolvidos com o tráfico, é representado por 21,8% e “esta distinção acontece [...], dependendo do posto que ocupa, da carga horária, da jornada de trabalho, além do modo como se relacionou com a escola ao longo da sua trajetória de vida” (WILLADINO; NASCIMENTO; SILVA, 2018, p. 44). Portanto, trata-se de um trabalho que furta completamente as perspectivas de vida.

Não é por acaso que o cotidiano nas periferias e favelas é marcado por constantes conflitos, violência e mortes, tensionado tanto pelas disputas de poder entre as facções rivais e defesa dos territórios, quanto pelas investidas policiais. Nessa dinâmica, para se firmar no tráfico “a ordem do dia é matar ou morrer”. Se analisarmos essa questão a partir do lugar onde o tráfico atua, observaremos que ele se instala justamente nos espaços para onde as relações capitalistas estruturadas no racismo empurram os mais pobres da sociedade brasileira: os/as trabalhadores/as negros/as. Nesses espaços, locais de moradia dos/as negros/as e de total insuficiência/ausência do Estado, o tráfico apresenta-se como alternativa aos problemas enfrentados, sobretudo os relacionados às condições materiais de existência.

Tomar a violência como um produto da sociedade do capital é entender que ela é produzida e reproduzida socialmente, ou seja, que ela se constitui como produto da sociedade de classes e da sua forma de socialização da produção e apropriação privada. Por isso, compreender a realidade de crianças e adolescentes a partir das raízes da pobreza permite apreender os nexos que ligam pobreza, periferia/favela, trabalho infantil, trabalho no tráfico, violência, dificuldade de aprendizagem, reprovação, evasão e abandono escolar em escolas públicas.

3.4 CAMINHOS E MEDIAÇÕES RUMO À RAIZ COMUM DAS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Conforme visto na seção precedente, a pobreza está na base das expressões da “questão social” presentes nas escolas públicas brasileiras, mas ela não determina direta e linearmente essas expressões. No complexo de causalidade dessas expressões, ela é mediação sem a qual não é possível compreender os nexos que vinculam pobreza, dificuldade de aprendizagem, abandono e evasão escolar, reprovação e repetência. Evidentemente, esses nexos não se apresentam

imediatamente. Aliás, na sociedade do fetiche, essas expressões da “questão social” se apresentam completa e absolutamente apartadas de suas raízes materiais. Não é por acaso que, conforme visto no capítulo 1, elas encontram várias outras explicações. A maioria das interpretações teóricas voltam-se para as motivações de base idealistas, uma vez que deixam de buscar essas expressões como produto das sociedades de classes para tentar encontrar as causas nos “indivíduos” e na sua subjetividade. Não que a subjetividade não esteja carregada de materialidade. Aqui estamos nos referindo a uma subjetividade desprovida de qualquer vinculação material, melhor dizendo, assentada no idealismo.

Conforme já explicitado, a raiz comum das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras não se mostram na aparência, mesmo porque o real é sempre caótico e exige do sujeito desenvolver uma série de mediações fundamentais sem as quais não é possível estabelecer, no âmbito dos complexos de causalidade dessas expressões, os nexos mais precisos. Fosse possível apreender imediatamente as determinações mais profundas do objeto de pesquisa (a raiz comum das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras), toda investigação seria desnecessária, ou melhor, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271).

Embora a pobreza seja a mediação principal para apanhar as determinações das expressões da “questão social” presentes nas escolas públicas brasileiras, outros tantos complexos de causalidades determinados e, ao mesmo tempo, determinantes se apresentam no processo de aproximação sucessiva do objeto de pesquisa. No processo de investigação de uma possível raiz comum de expressões da “questão social”, apreendemos as condições de alimentação e moradia da parcela da classe trabalhadora negra – das quais crianças e adolescentes de escolas públicas fazem parte, como determinadas pela pobreza, mas, ao mesmo tempo, determinações importantes dessas expressões. Portanto, muito embora essas condições sejam determinadas pela condição de pobreza, elas também se constituem, nos complexos de causalidade dessas expressões, como determinantes, uma vez que a alimentação e a moradia se apresentam como condições fundamentais e necessárias para a aprendizagem, a permanência na escola e aprovação.

Evidentemente, no caminho percorrido da investigação, apreendemos que a condição de pobreza determina os padrões de alimentação e moradia da parcela da

classe trabalhadora negra brasileira, profundamente mergulhada na Superpopulação Relativa.

A alimentação como condição fundamental de reprodução da vida e de existência, não deixa dúvida da sua importância. No trajeto da pesquisa foi possível apreender que a condição de pobreza das famílias dessa parcela de trabalhadores/as conduz as crianças e os/as adolescentes ao trabalho infantil. Essa condução, quando verificada concretamente, a partir dos dados do real, evidenciou que o abandono e a evasão escolar, a dificuldade de aprendizagem, a reprovação, embora não exclusiva, estão diretamente associadas ao trabalho infantil de crianças e adolescentes negros/as.

No caso dos padrões de moradia dessa parcela de trabalhadores/as, a investigação deu conta de que, ao serem empurrados/as pelas relações capitalistas estruturadas no racismo para as periferias, favelas e outros lugares onde a ausência do Estado deixa o espaço livre para ser ocupado pelo tráfico de drogas, a pobreza das famílias desses/as trabalhadores/as e consequente busca de saídas para saciar a fome e acessar bens e serviços, possível apenas mediante troca mercantil, direcionam suas crianças e adolescentes para o trabalho infantil, no qual o trabalho no/do tráfico se apresenta como a alternativa mais vantajosa diante de outras tantas modalidades de relacionamento da força de trabalho negra com o capital.

Uma vez no exercício do trabalho no/do tráfico, as crianças e adolescentes, filhos/as daquela parcela da classe trabalhadora negra, situada fundamentalmente no pauperismo e na categoria "estagnada" da Superpopulação Relativa – que vive em condições abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora –, são empurrados/as para a violência, pela especificidade do trabalho no/do tráfico. A investigação permitiu apreender que nesse tipo de "negócio capitalista", altamente lucrativo, ao mesmo tempo em que os/as seus/suas trabalhadores/as (crianças e adolescentes) abandonam a escola, o uso da violência, inclusa como uma das funções, direcionam essas crianças e adolescentes para o crime. Assim, a lógica de matar ou de morrer do trabalho no/do tráfico de drogas, determina o seu ingresso nas instituições estatais de cumprimento de medidas socioeducativas e/ou no sistema prisional.

Uma vez integrando esses espaços institucionais, a educação escolar se distancia da perspectiva de se constituir em uma alternativa para a vida. Por isso, no percurso investigativo foi possível compreender a superficialidade com que são tratadas as expressões da "questão social" presentes em escolas públicas brasileiras

nas várias pesquisas que direcionam o seu olhar para a educação escolar, sobretudo porque sequer conseguem se aproximar concretamente das suas determinações centrais, o que se constitui em um limite profundo para o seu enfrentamento.

Uma vez percorrido o caminho da investigação, tomando a expressão da “questão social” pobreza como mediação central para esboçar uma interpretação crítica da raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, os complexos de causalidades que se apresentaram, embora determinantes, mostraram-se determinados pela raiz comum das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras: as relações de exploração do trabalho estruturalmente construídas sobre bases racistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração do trabalho é a base fundamental sobre a qual se estrutura todo o desenvolvimento da riqueza na sociedade capitalista. Por essa razão, "produzir mais valia é a lei absoluta desse modo de produção" (MARX, 1994, p. 719). A contradição fundamental entre capital e trabalho expressa-se, de um lado, na necessidade de reprodução física e espiritual do trabalhador e, do outro, na necessidade do capital em adquirir a mercadoria força de trabalho capaz de produzir mercadorias que contenham mais trabalho que o pago, a partir do qual é retirada a mais valia. Esta é a lógica que move a sociabilidade burguesa. Assim, temos presente que a força de trabalho só é comprada quando os meios de produção, como capital, são conservados, reproduzindo o seu próprio valor como capital e assegurando com o trabalho não pago um capital adicional aplicado em benefício do capitalista e em reprodução ampliada (MARX, 1994).

A lógica contraditória da reprodução do capital pode ser apreendida na Lei Geral da Acumulação Capitalista como relação social que, ao aplicar o resultado do trabalho não pago em tecnologias, impulsiona e intensifica a mais valia relativa expulsando a força de trabalho e colocando parte dela na condição de trabalhador supérfluo. Portanto, a formação de uma Superpopulação Relativa deve ser compreendida como produto necessário para a acumulação capitalista.

Entretanto, assim como bem analisa Marx (1994), essa Superpopulação é composta por grupos heterogêneos de trabalhadores e, no Brasil, as marcas históricas do racismo ao operar com as determinações da Lei Geral da Acumulação Capitalista, determina, na composição dessa Superpopulação, a presença massiva dos/as trabalhadores/as negros/as, justificando a participação dessa massa de trabalhadores/as no desemprego, nos trabalhos informais, intermitentes, com um alto grau de precariedade e no pauperismo (MARTINS, 2017).

Por essa razão, mesmo tratando-se de uma "lei" universal, na realidade brasileira, a Lei Geral da Acumulação Capitalista opera com as marcas históricas da colonização, escravidão e desenvolvimento do capitalismo sobre bases racistas, imprimindo faces particulares. É necessário retomar que na transição do regime de trabalho escravo para o trabalho livre, as relações sociais racistas que estruturam a sociedade brasileira garantiram que o/a trabalhador/a negro/a fosse considerado incapaz para assumir os postos de trabalho baseados no trabalho assalariado.

A força de trabalho imigrante, na nova ordem que se iniciou, foi destinada a substituir a força de trabalho negra nas oportunidades de trabalho assalariadas que se desenvolveu a partir da constituição do capitalismo no país.

Essa condição de reserva, no nascedouro do modo de produção capitalista no Brasil, foi ampliada com o seu desenvolvimento e, obviamente, com as contradições da “Lei Geral” apontadas acima. As repercussões econômicas, sociais e políticas advindas dessa posição dos/as trabalhadores/as negros/as na Superpopulação Relativa se mostraram na sua trajetória histórica até os dias atuais. Assim, dadas as particularidades da formação sócio-histórica da formação social brasileira, conforme afirma Martins (2017), não há dúvida de que, no Brasil, a “Lei Geral” opera entrelaçada às determinações do racismo estrutural disseminado nas relações sociais.

Nesse sentido, a proposta deste estudo de discutir **a raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras**, tendo como fundamento a Lei Geral da Acumulação Capitalista operada com as marcas sócio-históricas da formação social brasileira, permitiu apreender, concretamente, o nível de exploração do trabalho da parcela da classe trabalhadora formada pelos/as trabalhadores/as negros/as. Exploração expressa na sua pobreza absoluta e, no âmbito do sistema de causalidades, determinando a sua condição de moradia, alimentação e, conseqüentemente, determinando todas as expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras.

Sabemos que é inerente ao capitalismo a exploração do trabalho tendo como objetivo a acumulação. Exploração esta que traz como consequência o desemprego estrutural e que atinge de maneira particular no contexto brasileiro, os/as trabalhadores/as negros/as. Tal constatação não parte da mera especulação. Ela se dá em virtude de os dados do real expressarem essa parcela da classe trabalhadora representando majoritariamente a Superpopulação Relativa do Brasil. Nesse sentido, percebemos que aqui a concretização da “Lei Geral” se expressa nos quadros de desemprego, subemprego e no trabalho informal, formado significativamente por negros/as (pretos/as e pardos/as). Portanto, chegamos à compreensão que a exploração do capital sobre o trabalho, no contexto brasileiro, se entrelaça ao racismo determinando todas as outras relações sociais advindas dessa base material.

Assim, como produto histórico necessário à acumulação, a Superpopulação Relativa brasileira, formada massivamente por trabalhadores/as negros/as, vivencia uma condição de vida marcada pelas dificuldades de alimentação e moradia. Como

resultante dessa condição, crianças e adolescentes provenientes dessa parcela da população trabalhadora encontram-se submetidos a um padrão alimentar insatisfatório expresso através dos quadros de insegurança alimentar. A deficiência em termos de quantidade e qualidade da alimentação necessária se mostra como uma determinação da pobreza e se constitui também no âmbito do complexo de causalidades, determinantes das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas, uma vez que a alimentação se apresenta como uma condição fundamental e necessária para a reprodução social e, portanto, fundamental para a aprendizagem, permanência e aprovação escolar.

Como parte do complexo de causalidades das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras, a condição de moradia também marca a vida da Superpopulação Relativa brasileira, formada massivamente por trabalhadores/as negros/as. Diante da realidade de pobreza, esses/as trabalhadores/as têm também a maior representatividade em termos de condições de habitações precarizadas, formando o maior contingente de moradores/as de locais reconhecidos como aglomerados subnormais. Uma vez que fazem parte, em maior volume, dos/as desempregados/as, subempregados/as ou inseridos/as na informalidade, a saída encontrada é o estabelecimento habitacional nos espaços marginais e periféricos das grandes, médias e pequenas cidades brasileiras. Ou seja, a exploração do trabalho, expressa pelo trabalho não pago (mais valia), empurra esses/as trabalhadores/as negros/as para fora das áreas destinadas aos interesses financeiros do capital.

Daí porque, neste trabalho, a pobreza como uma expressão da “questão social” é a mediação para a compreensão das expressões da “questão social” presentes nas escolas públicas brasileiras. É evidente, no âmbito do complexo de causalidades, a pobreza produzida socialmente determina outras expressões da “questão social” que, a partir dos dados do real apresentados, evidenciam contornos étnico-raciais na realidade brasileira.

Os resultados da pesquisa revelam as marcas da exploração do trabalho e das condições de vida da Superpopulação Relativa brasileira. Identificamos que crianças e adolescentes, fundamentalmente negros e moradores/as das periferias do país, dadas as condições materiais a que se encontram subjugados, são, quantitativamente, os mais afetados pelas situações de baixo rendimento escolar, reprovação, abandono e evasão escolar e violência. A pobreza – como mediação

necessária para se alcançar os nexos entre Lei Geral da Acumulação Capitalista (exploração do trabalho) e expressões da “questão social” presentes em escolas públicas (baixo rendimento escolar, reprovação, abandono e evasão escolar e violência) –, possibilita a compreensão da condição de vida de crianças e adolescentes estudantes das escolas públicas brasileiras.

No contexto social do país essa condição de vida é notabilizada pelo elevado grau de dependência dos/as trabalhadores/as negros/as das políticas sociais, a exemplo do programa federal de transferência de renda, Bolsa Família. Desse modo, não é casual que a condição de pobreza conduza crianças e adolescentes ao trabalho infantil, determinando, por sua vez, o abandono e a evasão escolar, a dificuldade de aprendizagem e a reprovação. Vale salientar que essas expressões da “questão social” presentes em escolas públicas no âmbito do sistema de causalidades não são exclusivamente determinadas pelo trabalho infantil, mas estão fundamentalmente associadas ao trabalho de crianças e adolescentes negros/as.

Assim, diante das necessidades de manutenção da vida, a exemplo das condições de alimentação e moradia, boa parte dos/as jovens de escolas públicas reprovados/as, que abandonam ou evadem definitivamente da escola, apontaram como motivação as necessidades de ganho financeiro, de modo a contribuírem para o auxílio do próprio sustento e de suas famílias. A inserção no trabalho infantil geralmente os leva para relações de trabalho precarizadas, no presente e futuro, em decorrência da baixa escolaridade.

A exploração do trabalho se reproduz na realidade de crianças e adolescentes negros/as. Muitos destes jovens, ao entrarem no trabalho infantil, encontram nas possibilidades financeiras proporcionadas pelo tráfico de drogas uma alternativa de trabalho. Uma vez que as favelas e periferias se constituem em locais onde mora a parcela da classe trabalhadora negra, afetada pela pobreza absoluta, a ausência do Estado determina que estes locais se transformem em zonas ocupadas pelo tráfico de drogas e pela violência. Esta aproximação geográfica com o “negócio do tráfico” associado às limitações materiais e às possibilidades de ganho financeiro, se configura em uma dinâmica que favorece a prática do aliciamento de crianças e adolescentes. Uma vez inseridos/as nas atividades do tráfico, essas crianças e adolescentes pertencentes às famílias dos/as trabalhadores/as negros/as afetadas pelo pauperismo são empurrados para a violência, tendo em vista a especificidade desse tipo de trabalho.

Essa realidade mediada pela pobreza absoluta e pela violência, os/as levam a representarem, de maneira mais expressiva, a autoria de atos infracionais, as vítimas de homicídios e a população prisional brasileira. Dentre os atos infracionais e crimes cometidos, o tráfico de drogas se apresenta como uma das principais causas. Observado o nível de escolaridade do público envolvido com a prática de atos infracionais, assim como das vítimas de homicídios e a população carcerária brasileira, constatamos que a maioria possui poucos anos de escolaridade.

Dadas às especificidades da sociedade do fetiche, nosso estudo encontrou que a compreensão das determinações das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras as desvincula de suas raízes materiais. Estas são atribuídas aos sujeitos na perspectiva de individualização e responsabilização da família e, portanto, as determinações voltam-se para interpretações de bases idealistas já que tais expressões não são observadas como produto da sociedade de classes. Em Marx, as expressões da “questão social” são deslocadas da perspectiva idealista, uma vez que estas têm sua base na materialidade, que é histórica, e na totalidade, concreta. Portanto, as determinações das expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras partem da materialidade histórica nas quais os indivíduos estão envolvidos. No caso brasileiro, essas expressões mantêm uma relação indissociável das relações de exploração do trabalho estruturalmente construídas sobre bases racistas.

REFERÊNCIAS

- ACTIONAID. **Aumento da pobreza e da extrema pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: ACTIONAID, 2018. Disponível em: http://actionaid.org.br/na_midia/actionaid-comenta-aumento-da-pobreza-e-da-extrema-pobreza-no-brasil/. Acesso em: 05 dez. 2018.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, N. L. T.; FÉRRIZ, A. F. P. O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo. *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. (p. 15-31).
- AMARO, S. **Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ANDRADE, G. R. Expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escolar. 2017. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS.
- ANDREWS, G. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARANCIBIA, P. F. H. O enfrentamento das violências nas escolas públicas de Salvador sob a visão dos professores. 2012. **Dissertação** - Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- ARAÚJO, Carlos Henrique. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: INEP, 2005.
- ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania**. *In*: BUFFA, E. (Org.). Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ARRUDA, E. F.; MONTEIRO, V. B. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na região metropolitana de Fortaleza. Conferência do Desenvolvimento, II, 2011. **Anais...** Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo19.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- AURIGLIETTI, R. C. R.; SCHMIDLINLÖHR, S. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e Alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Cadernos PDE**, Curitiba, v. 01, 2014 (p. 01-21).
- BARBOSA, M. Q. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BEZERRA, M. J. C. A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes. 2009. **Tese** - Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BORGES; J. L. J. [et al]. Trabalho, envelhecimento e (des)proteção social: a existência do/a trabalhador/a negro/a no Brasil. *In*: TEIXEIRA, S. M; PAIVA, S. O. C.; SOARES, N. (Orgs.). **Envelhecimento e Políticas Sociais em contexto de crises e contrarreformas**. Curitiba: CRV, 2019.

BRANDÃO, Z. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/89/1/SNJ_mapa_encarceramento_2015.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20exato%20de%20presos,regime%20de%20cumprimento%20da%20pena>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigitel Brasil 2018 população negra: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativa sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças para doenças crônicas para a população negra nas capitais dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal em 2018**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento anual Sinase 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Brasília, n. 34, p. 01-14, 2018.

CARNEIRO, S. Movimento negro no Brasil: novos e velhos desafios. Uma guerreira contra o racismo. Entrevista. **Caros Amigos**, 35. ed. São Paulo: Casa Amarela, 2000. (p. 25-29).

CASTRO, J. **Geografia da Fome: o dilema brasileiro - pão ou aço**. Rio de Janeiro, Edições Antares, 1984.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 08, p. 432-443, 2002.

CIRLENE, M. S. Violência e escola: perspectivas e desafios. 2012. **Dissertação** - Mestrado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO - CONAB. **Acompanhamento da safra brasileira de grãos**. Brasília: CONAB, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **Carta do Encontro Temático da 5ª Conferência Nacional de SAN**. São Luís, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

CORREIA, R. L. **O Espaço Urbano**. Editora Ática, São Paulo, n. 174, p. 01-16, 1995.

COSTA, P. A. S. Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS. 2011. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, Corumbá-MS.

COUTO, A. A. A. Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental. 2017. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

CUNHA, K. K. S. A.; RAMALHO, M. N.; NÓBREGA, M. B. O exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB. *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. (p. 149-166).

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do Referencial das Habilidades Sociais para uma Abordagem Sistêmica na Compreensão do Processo de Ensino-Aprendizagem. **Interações**, Belo Horizonte, n. 20, p. 57-72, 2005.

DURANS, C. A. Questão social e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, número especial, p. 391-399, 2014.

EUZÉBIO, G. L. Mais alunos na sala de aula. **Desafios do desenvolvimento (IPEA)**, Brasília, ano 6, n. 49, p. 68-74, 2009. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/desafios049_completa.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

FAERMANN, L. A.; RUFATO, V. F. Dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes da rede pública de ensino: um fenômeno multicausal. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 04, n. 03, p. 91-104, 2016.

FANELLI, C. M. T. A gravidez na adolescência como um dos desafios para as políticas de educação e saúde. 2003. **Dissertação** - Mestrado em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Gracyelle Costa. Raça e nação na origem da política social brasileira: União e Resistência dos trabalhadores negros. 2020. **Tese** (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Situação mundial da infância**: criança, alimentação e nutrição, crescendo saudável em um mundo em transformação. [s/l]: UNICEF, 2019a.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar**. Dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros. [s/l]: UNICEF, 2019b.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34. p. 01-26, 2018.

GOULART, L. M. H. F.; VIANA, M. R. A. **Saúde da criança e do adolescente**: agravos nutricionais. Belo Horizonte: Coopmed, 2008.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 02, n. 03, p. 09-32, 2001.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**: segurança alimentar. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS - IBASE. **A fome é real: nota do Ibase sobre a declaração de Jair Bolsonaro**. 2019.

Disponível em: <https://ibase.br/pt/noticias/fome-e-real-nota-do-ibase-sobre-declaracao-de-jair-bolsonaro/#> Acesso em: 10 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2010**: aglomerados subnormais informações territoriais. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**: segurança alimentar. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2016**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2017**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios/PNAD Educação 2018**: Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Taxa de desocupação é de 12,0% e taxa de subutilização é 24,8% no trimestre encerrado em junho de 2019**, 2019a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27259-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-11-6-e-taxa-de-subutilizacao-e-23-5-no-trimestre-encerrado-em-fevereiro-de-2020>. Acesso em: 10 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro, n. 41, p. 01-12, 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018**: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2019**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019d.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018**: Análise da Segurança alimentar no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à covid-19**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Rio de Janeiro: IBGE, 2020c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Repetência é fator de impacto na queda do rendimento escolar**. Brasília: INEP, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Indicadores educacionais**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 out. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA - IPEA. **Atlas da violência 2019**. Brasília: IPEA, 2019.

JACCOUD, L. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008. (p. 45-64).

KIMURA, P. R. O. Representações sociais de alunas do ensino fundamental sobre o bullying. 2013. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

KLEIN, R. **Produção e utilização de indicadores educacionais**: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. Brasília: INEP, 2005.

KOWARICK, L. **Trabalho e Vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FERNANDES, F. L.; RODRIGUES, A. **Rotas de fuga**: lições aprendidas no desenvolvimento de metodologias de prevenção e criação de alternativas para adolescentes e jovens no tráfico de drogas. Brasília: OIT, 2009.

LEMOS, I. **É possível deter a violência?** Desafios do desenvolvimento (IPEA). Brasília, ano 12, n. 49, p. 54-59, 2015. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/desafios049_completa.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

LUKÁCS, G. **El asalto a la razón:** la trayectoria del irracionalismo desde Schlling hasta Hitler. México-Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica, 1959.

MADALÓZ, R. J.; SCALABRIN, I. S.; JAPPE, M. O Fracasso Escolar sob o Olhar Docente: alguns apontamentos. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MARANHÃO, C. H. Acumulação, trabalho e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão social. *In:* MOTA, A. E. (Org.). **O mito da assistência social:** ensaios sobre Estado, política e sociedade. São Paulo: Cortez, 2006.

MARSIGLIA, T. Problemas de comportamento do aluno na visão dos professores da rede pública de São Paulo. 2008. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

MARSIGLIA, T. Violência e Tolerância na escola: perspectivas das produções acadêmicas. 2015. **Tese** - Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

MARTINS, T. C. S. Racismo no mercado de trabalho: limites à participação dos trabalhadores negros na constituição da “questão social” no Brasil. 2012a. **Tese** - Doutorado em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.

MARTINS, T. C. S. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 450-467, 2012b.

MARTINS, T. C. S. Racismo, questão social e serviço social: elementos para pensar a violação de direitos no Brasil. **Revista Inscrita**, Brasília, n. 14, p. 10-17, 2013.

MARTINS, T. C. S. Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na “questão social” brasileira. **Revista Temporális**, Brasília, n. 28, p. 113-132, 2014.

MARTINS, T. C. S. Questão étnico-racial: seus nexos com o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira. *In:* GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; ORTIZ, Fátima Grave (Orgs.). **Temas contemporâneos no Serviço Social:** um convite à reflexão. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MARTINS, T. C. S.; SANTOS, A. C. T. Criminalização e focalização como resposta à questão (social) étnico-racial: o visível invisível no exercício e na formação profissional do serviço social. *In:* GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; ORTIZ, Fátima Grave (Orgs.). **Temas contemporâneos no Serviço Social:** um convite à reflexão. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MARTINS, T. C. S. Oposição entre as lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise? **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 275-295, 2017.

MARTINS, T. C. S. **Questão Social e Precarização do Trabalho e da Vida no Brasil**. ABEPSS, 2020. Online. (107 min).

MARTINS, T. C. S. **Racismo, questão social e envelhecimento**: elementos para pensar a instrumentalidade do serviço social. [no prelo], 2020a.

MARTINS, T. C.S. **Crise do Capital e Pandemia**: a "questão social " brasileira entrelaçada pelo racismo estrutural. [no prelo], 2020b.

MARX, K. **O capital**: crítica à economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica à economia política. 14. ed. São Paulo: Difel, 1994. (v. 02).

MAZER, S. M.; BELLO, A. C. D.; BAZON, M. R. Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 28, p. 07-21, 2009.

MEDINA, L. P. B. [et al]. Desigualdades sociais no perfil de consumo de alimentos da população brasileira: Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 22, p. 01-15, 2019.

MELLO, J. M. C. O capitalismo tardio: contribuição à revisão crítica da formação e desenvolvimento da economia brasileira. 1975. **Tese** – Doutorado em Economia, Universidade de Campinas, Campinas-SP.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Como funciona**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/como-funciona/como-funciona>. Acesso em: 15 out. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **III Levantamento nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Fiocruz, 2017.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME - MDS. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Estudo técnico nº 1/2014**. Escala Brasileira de Insegurança Alimentar – EBIA: análise psicométrica de uma dimensão da Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília: MDS, 2014a.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME - MDS. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC). **Perfil das pessoas e famílias no cadastro único no governo federal 2013**. Brasília: MDS, 2014b.

MONTEIRO, C. A. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. **Estudos avançados**, v. 17, n. 48, p. 07-20, 2003.

MOURA, C. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, 1983.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, I. M. R. Preconceito, discriminação: mito ou realidade no contexto educacional. 2011. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.

NERI, M. C. **Tempo de permanência na escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 03, p. 09-32, 2001.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Direitos sociais e competências profissionais**. CFESS (Org.). Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEUROSABER. Instituto Neurosaber. **Qual a importância da alimentação no desenvolvimento infantil?** Londrina, 2019.

NUNES, M. L. C. R. Educação escolar e violência: demandas, perspectivas e desafios. 2013. **Dissertação** - Mestrado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

OLIVEIRA, I. P. O exercício profissional do assistente social na política de educação em Aracaju/SE: um estudo de demandas e respostas socioprofissionais. 2014. **Dissertação** - Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.

OLIVEIRA, R. J.; SOUZA, R. M. Direito à moradia: reflexões sobre territórios e compromisso com o maior contingente populacional brasileiro. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n. 17, p. 207-222, 2014.

OLIVEIRA, M. J. S. Reflexões sobre Negras (in)confidências: *Bullying* não. Isto é Racismo. **Revista Interdisciplinar de gestão social**, v. 04, n. 01, p. 233-235, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10528/11640>. Acesso em: 10 set. 2020.

PAIXÃO, M. [et al]. **Relatório Anual das Desigualdades raciais no Brasil 2009-2010**: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond Ltda, 2010.

PIRES, M. J. Bullying escolar: a corporeidade como fator de inclusão/exclusão socioeducacional. 2010. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí-RS.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. [s/e]: [s/e], 2002. Disponível em:
<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

REINACH, S. Mortes Violentas Intencionais e estupros de crianças e adolescentes: o que dizem os dados sobre essa rotina que se instaurou no Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**. [s/l], 2020.

RIBEIRO, F. R. M. Drogas e alunos usuários de drogas na escola: um estudo de representações sociais de professores do ensino médio da rede estadual de São Paulo. 2008. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo-SP.

ROLIM, M. F. Bullying: o pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. **Dissertação** - Mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

ROLNIK, R. **10 Anos do Estatuto da Cidade**: das Lutas pela Reforma Urbana às Cidades da Copa do Mundo. [s/l], 2012. Disponível em:
<https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/07/10-anos-do-estatuto-da-cidade.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, J. S. **Questão social**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUL, L. L. Escola e Violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT. 2010. **Tese** - Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

SCHMIDT, D. P. Violência como uma expressão da questão social: suas manifestações e seu enfrentamento no espaço escolar. 2007. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria-RS.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. A. **Determinantes da Evasão e da Repetência Escolar**. Disponível em:

http://www.bnb.gov.br/documents/160445/226386/ss2_mesa2_artigos2014_determinantes_evasao_repetencia_escolar.pdf/ad70eaa8-0185-4455-a380-3f97c33fbe5d. Acesso em: 12 set. 2020.

SILVA, J. S. [et al]. **Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2006.

SILVA, A. P. N. A “Sinfonia da educação”: novas perspectivas para atuação do profissional de Serviço Social na escola. 2008. **Dissertação** - Mestrado em Serviço Social, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Franca-SP.

SILVA, J. V. L. [et al]. Consumo alimentar de crianças e adolescentes residentes em uma área de invasão em Maceió, Alagoas, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Maceió, v. 13, n. 01, p. 83-93, 2010.

SILVA, M. M. C; COELHO, A. B. A Influência dos preços sobre a demanda domiciliar por frutas e hortaliças: uma análise por classes de renda. **Revista de Economia**, v. 41. n. 02 (ano 39), p. 99-122, 2015.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 01, p. 35-48, 2017.

SILVA, R. C. M. **Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes**. 2018. **Tese**. - Doutorado em Serviço Social, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Franca-SP.

SILVA, T. F. **Bolsa Família 15 Anos (2003-2018)**. Brasília: Enap, 2018.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, S. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil *In*: THEODORO, Mário; GUERREIRO, Luciana Jaccoud Rafael; SOARES, Osório Sergei (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. (p.119-130).

SOUZA, A. P.; [et al]. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 42, n. 01, p. 05-39, 2012. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1322/1110> Acesso em: 12 set. 2020.

STEFANINI, M. C. B.; CRUZ, S. A. B. Dificuldade de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. **Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 01, p. 85-105, 2006.

TEIXEIRA, E. C. Dois ensaios acerca da criminalidade e educação. 2011. **Tese** - Doutorado em Ciências, Universidade de São Paulo, Piracicaba-SP.

THEODORO, M. A. formação do mercado de trabalho e a questão racial no brasil. *In*: THEODORO, Mário; GUERREIRO, Luciana Jaccoud Rafael; SOARES, Osório Sergei (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. (p. 15-44).

TOKARNIA, M. **Meninos negros são principais vítimas do trabalho infantil**. EBC: Brasília, 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-12/criancas-negras-sao-principais-vitimas-do-trabalho-infantil>. Acesso em: 12 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF. Laboratório de Democracia e Estudos Populacionais. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2013/03/15/brasil-tem-3%C2%AA-maior-taxa-de-evacao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/> Acesso em: 05 nov. 2020.

WASELFISZ, J. C. **Mapa da violência 2015: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil**. Flacso Brasil: Rio de Janeiro, 2015.

WILLADINO, R.; NASCIMENTO, R. C.; SILVA, J. S. **Novas configurações das redes criminosas após a implantação das UPPs**. Rio De Janeiro: Observatório de Favelas, 2018.

YAZBEK, M. C. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 02, n. 03, p. 33-40, 2001.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, ano 02, n. 03, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.pucRio.br/17155/17155.PDFXXvmi>. Acesso em: 10 out. 2020.