



GT05 - Crise e crítica: a urbanização contemporânea e os limites da reprodução social

A ESCOLA PÚBLICA NA URBANIZAÇÃO CRÍTICA EM SÃO PAULO E SEU PAPEL DE CONTENÇÃO SOCIAL

Lourdes de Fátima B. Carril
UFSCar, campus Sorocaba
lourdescarril@ufscar.br

RESUMO:

Levando-se em conta que nos territórios urbanos da pobreza, a urbanização se apresenta criticamente, propomos pensar a escola pública como parte da fragmentação socioespacial no interior dessa dinâmica, com foco na problemática racial. Nossa proposta é analisar o papel da escola pública nas periferias de São Paulo, tendo como base o estudo realizado no distrito de Capão Redondo, zona sul da cidade. Refletimos nesse trabalho que as negatividades presentes na urbanização apontam para o descarte da força-de-trabalho, mediante o domínio do subemprego e de carências diversas. No que diz respeito à escola pública periférica, observa-se que a precarização expressa os constrangimentos do urbano a tal ponto assemelhar-se a bolsões de confinamento social. Podemos pensar num assujeitamento que leva ao limite inferior as expectativas de que a escola pública se torne espaço de emancipação social e cidadania.

Palavras-chave: Escola Pública, Confinamento, Urbanização, Periferia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início com a pesquisa realizada com moradores negros do distrito de Capão Redondo, na periferia da zona sul, na cidade de São Paulo, realizada no doutorado. Nesse momento, o esgarçamento do tecido social urbano se aprofundava mediante as políticas neoliberais em curso avolumando a crise da reprodução social. Verificamos que muitos trabalhadores pobres não tinham mais condições de comprar um lote na periferia, nem de construir sua casa dentro do modelo da autoconstrução que vigorara na dinâmica industrial a partir da segunda metade do século XX. É preciso destacar que tais processos envolvem grande

contingente de população negra que, desde a saída do processo de escravização, não tendo recebido indenização pelos anos de trabalhos forçados, acabou por se tornar vulnerável às situações críticas de reprodução social e, atualmente, perfazem mais de 50% dos moradores das periferias dos extremos da cidade de São Paulo. Entre os movimentos sociais, a escolarização sempre foi uma demanda, na maioria das vezes, pela sua presença nas periferias, o que foi feito com precariedades até hoje não solucionadas. Ao longo do século XX, a disputa pelos fundos públicos pelo setor privado sempre deixou margem à transformação da escola em mais um negócio educacional.

A dinâmica da urbanização da segunda metade do século XX se deu fomentando processos de acumulação do capital mediante o aumento de uma população excedente que se mantém na modernização brasileira. Conforme Oliveira, nos custos de reprodução da força de trabalho rural e urbano, bem como serviços, preponderou eficazmente “uma estranha forma de economia de subsistência” (OLIVEIRA, 2003, p. 31). Enquanto a produtividade industrial crescia enormemente, contraposta ao quadro da força-de-trabalho e participação estatal, esse movimento deu margem à acumulação capitalista de uma maneira a que se refaz em diversos momentos. Tratou-se, no percurso, não da oposição “atraso” e “moderno”, mas de incorporação na base social tradicional das demandas do moderno, configurando uma forma específica de desenvolvimento econômico capitalista, como no Brasil. Segundo Damiani:

Exatamente porque meu percurso foi o de tentar incluir a totalidade da “massa trabalhadora”, o tempo todo, no capitalismo e nas formas de capitalização, foi-me possível, neste momento, falar de seu inverso: o trabalho como puramente negativo. Pura negatividade: o trabalho como miséria absoluta. “A miséria não como carência, mas como exclusão plena da riqueza objetiva... a miséria absoluta como objeto”. Quando o trabalho não chega a constituir sua positividade: como atividade, como fonte viva do valor, possibilidade universal da riqueza como sujeito.⁸ Trata-se da acumulação primitiva, sempre renovada, da qual não deriva, necessariamente, o trabalho como atividade produtiva. (DAMIANI, 2000, p. 28).

Segundo a autora, a expectativa de se formar um trabalhador diferenciado mediante a dinâmica urbana e industrial, no período não se sustenta, pois “o desenvolvimento das forças produtivas nas fábricas significou também, além da diminuição do trabalho, a proliferação de trabalho tarefeiro, sem qualificação” (idem, p. 29). Em sua pesquisa Florestan Fernandes (2008), desvendou que os trabalhadores negros estavam praticamente ausentes nas indústrias

ou mesmo em setores econômicos típicos de uma sociedade burguesa, como ele analisou a cidade de São Paulo, nas décadas de 1940-1950:

Onde a produção atingia níveis altos, refletindo-se no padrão de crescimento econômico e de organização do trabalho, existiam reais possibilidades de criar um autêntico mercado de trabalho: aí, os ex-escravos tinham de concorrer com os “trabalhadores nacionais”, que constituíam um verdadeiro exército de reserva (mantido fora de atividades produtivas, em regiões prósperas, em virtude da degradação do trabalho escravo) e, principalmente, com a mão de obra importada da Europa, com frequência constituída por trabalhadores mais afeitos ao novo regime de trabalho e às suas implicações econômicas ou sociais. Os efeitos dessa concorrência foram altamente prejudiciais aos antigos escravos, que não estavam preparados para enfrentá-la. Mas correspondiam aos interesses dos proprietários de terras e donos de fazendas, tanto quanto aos mecanismos normais da ordem econômica emergente. Em consequência, ao contrário do que se poderia supor, em vez de favorecer, as alternativas da nova situação econômica brasileira solapavam, comprometiam ou arruinavam, inexoravelmente, a posição do negro nas relações de produção e como agente de trabalho. (FERNANDES, 2008, p. 31-32, grifos nossos).

A exclusão a que Fernandes alude se refere à dinâmica da modernização do país, articulando-a com o passado escravista. Segundo ele, a rápida transformação ocorrida na cidade de São Paulo, entre o fim do século 19 e o começo do 20, teria impossibilitado, a inserção do negro na vida urbana. Para Fernandes, a heteronomia presente remetia a uma "situação de castas", típica da condição escrava, e teria impedido a assimilação das potencialidades presentes na "situação de classes". Assim, os libertos, conforme Rolnick (1997) passaram a se concentrar em habitações coletivas, cortiços e porões localizados no Centro Velho que as classes mais altas haviam desocupado, e nas proximidades de bairros como Campos Elíseos, Paulista e Higienópolis. Os negros pertenciam, majoritariamente, à classe mais baixa, pois perderam posição no mercado de trabalho, por força de sua substituição pelo imigrante europeu. Para o “homem de cor”, a proximidade aos bairros de elite representava a oportunidade de se empregarem nas residências dessas famílias, em serviços domésticos (BASTIDE; FERNANDES, 1959). Porém, a marginalização cristalizada nas suas formas de moradia não condizia com a cidade civilizada e europeizada almejada pelas classes dirigentes paulistanas. Os planos de renovação e expansão urbana, “materialização” das propostas urbanísticas de

engenheiros como Anhaia Mello e Prestes Maia, levam ao desalojamento da população negra do Centro Velho e áreas contíguas aos bairros de elite. Frente a isso, os loteamentos recém-abertos por grupos privados passaram a ser uma alternativa para o problema habitacional negro. Esses bairros periféricos eram caracterizados por localizarem-se nos pontos terminais dos ônibus e disporem de uma infraestrutura mínima, apenas um arruamento precário. Além disso, não havia uma diversidade de oferta de comércio, serviços e equipamentos que enriquecesse a vida urbana desses bairros (SAMPAIO, 1999; OLIVEIRA, 2002).

Nos anos de 1870, São Paulo passou por um rápido crescimento demográfico em função da sua posição como polo econômico e industrial. Nos anos 1920, a capital paulistana contava entre sua população 580.000 habitantes e, em 1930 esse número já havia dobrado (SAMPAIO, 1999). Tamanho aumento demográfico significou uma intensa redefinição territorial, que seguiu uma lógica ditada por aspectos socioeconômicos e étnico raciais. Essa reestruturação buscava a adaptação da cidade à nova ordem econômica industrial. No espaço, esse processo traduziu-se pela adoção de um modelo urbanístico marcado por um certo zoneamento social, no qual o grupo mais rico abandona a área central e adjacências, mudando-se para bairros burgueses e excludentes (ROLNIK, 1997).

Segundo Fernandes (2008), foi a partir da década de 1930, com o desenvolvimento urbano e a expansão agrícola que o negro passa a se inserir no mercado de trabalho, mas numa inserção associada às atividades mais degradantes e nas ocupações rejeitadas pelo trabalhador branco. Assim, a população pobre e negra passa a ocupar loteamentos recém-abertos nas periferias. Esses loteamentos eram resultado, em grande parte, do parcelamento irregular de antigas chácaras que, a partir do governo de Fábio Prado (1934-1938), ganham respaldo da Legislação Urbana, por meio da lei de anistia dos loteamentos periféricos (OLIVEIRA, 2002). Além da possibilidade que esses bairros representavam frente ao desalojamento dessa população da cidade formal, a aquisição da casa própria na periferia, mesmo que num bairro desprovido de infraestrutura, representava um meio para a integração do negro à sociedade brasileira (FERNANDES, 2008).

Ao longo do século XX, a periferia se constituiu como lugar de representação da exclusão e, ao mesmo tempo, espaço de organização dos movimentos populares: movimentos para obter água e esgoto, educação pública e melhoria dos transportes e pela construção de creches, organizadas

pelos movimentos sociais urbanos. A urbanização que se processou revelando em cada momento a expansão das periferias, desde a formação de cortiços, ocupações das várzeas dos rios até a abertura de lotes em terrenos distantes, as famílias negras foram sendo afastadas dos centros da metrópole paulista, que se constitui, principalmente, após 1950. A legalização dos lotes mais a melhoria da infraestrutura urbana nos bairros periféricos tornou a periferia mais cara e com a reestruturação produtiva, na segunda metade e fins do século XX, foi se redesenhando a periferização urbana, sendo que na década de 1990, a pobreza passa a andar lado a lado com a riqueza. Ao lado disso, a lógica do rentismo acrescentava novas formas de exclusão e dilemas às organizações dos trabalhadores urbanos nas primeiras décadas do século XXI.

Atualmente, na economia neoliberal, tomando o desemprego, no período de 1995 e 2006, a cor ou a raça e o sexo, constata-se 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 População Econômica Ativa branca, os desocupados chegam a 38,3%, sendo 9,8% de homens e 28,5% de mulheres (MARTINS, 2012, p. 450). Não obstante, a precarização da moradia e escolarização dos trabalhadores negros também indica esse mesmo dinamismo da produção da riqueza com a superexploração do trabalho.

A análise da escola pública em áreas das periferias leva em conta o contexto socioeconômico-político produzido nas últimas décadas, mostrando uma urbanização fragmentada, resultado do aprofundamento da crise do trabalho e das formas encontradas de precarização do trabalho. Nesta reflexão, a periferia passa não apenas pela distância do centro, mas pelos territórios empobrecidos, onde passam a morar os trabalhadores, lugar de chegada de migrantes afluídos para a cidade em busca de trabalho, encontram-se frente a frente com a riqueza, mas separadas pelas fronteiras dos condomínios fechados, por meio de aparatos de segurança privada, policial e pelo narcotráfico. Em nosso trabalho, foram apresentadas como áreas de confinamento de pobres e negros, sendo reproduzidas na escola pública. Tal reflexão propõe que novas pesquisas venham a contribuir com a detecção e mapeamento dessas áreas juntamente aos da/na educação ao se refletir teoria/linguagens/estratégias de ensino voltado para as realidades socioespaciais dos estudantes.

1. A escolarização do negro

O direito à escolarização pela população escravizada foi marcado por impedimentos legais, tanto que na segunda metade do século XIX, diz Machado: “a reforma de Luís Pedreira do Couto Ferraz, por meio do decreto 1.331-A, de 17/02/1854, criador da Inspetoria Geral de Instrução Primária em Secundária, em São Paulo, foi incumbida de fiscalizar e orientar o ensino público e acabar com o ‘sistema da mal-entendida liberdade de instrução’” (MACHADO, 2009, p. 24). Aqui, o autor se refere à Constituição de 1824, que trouxe impedimentos ao acesso à escola pelos escravos, sendo que mesmo após a obrigatoriedade de escolarização das crianças negras, com a Lei do Ventre Livre (1871), a sua permanência na escola era precária, tendo em vista a herança escravista. Os libertos e os que permaneciam em situação de escravidão eram raros nas escolas particulares ou públicas do período, ainda que houvesse, desde as primeiras décadas do século XIX, algumas escolas particulares, associadas ou não a irmandades negras católicas. Não foram somente os obstáculos legais que impediram o acesso e a continuidade da educação formal da população negra, mas dificuldades da ordem do cotidiano escolar, quando afloravam preconceitos, discriminações e estigmas comportamentais sobre as crianças negras que frequentavam os bancos escolares, levando ao receio de que crianças brancas frequentassem a escola ao lado das crianças negras.

Já no período republicano, segundo Machado (2009, p. 29), apesar de haver um projeto que afirmava a igualdade jurídica entre os cidadãos, sendo a educação um pilar desse ideal, na prática, as hierarquizações sociais e raciais foram mantidas. Embora se afirmasse a igualdade social via educação, o acesso universal era meramente formal, sendo dificultado por vários mecanismos. O Censo de 1872 indicava cerca de 81,42% de analfabetos e 99,91%, considerada a população escravizada (MACHADO, 2009, p. 27). A República tinha que lidar com essa demanda, porém, o novo regime não implementou sua proposta educacional e manteve a escola para poucos.

O anseio pela escolarização suscitou inúmeras experiências não oficiais, referentes à criação de educação voltada para a população negra liberta ou escravizada. Exemplo dessas ações foram as escolas criadas pelo movimento negro, nas décadas de 1920 e 1930, reivindicando a igualdade de direitos e uma educação. Segundo Silva e Araújo (2005, p. 73):

A escola implantada pela Frente Negra Brasileira (FNB): [...] expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.

Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede central localizava-se na Rua da Liberdade, no centro da capital paulista.

Ao longo do século XX, a escola brasileira quase completou o processo de inclusão de todos os estudantes, mas com baixa qualidade. Essa realidade remonta ao processo de modernização nacional, que constituiu uma escola para poucos, desde a abolição. Souza (2015) aponta o processo de exclusão dos negros da escola, indicando que é, sobretudo, na história de sua escolarização que a invisibilidade se torna presente, destacando a presença de um tom “depressivo” nos discursos sobre a educação dos mais pobres, cujo sentido era o de que não se encontravam aptos à educação.

Para o empreendimento colonial, o uso da ciência para justificar pressupostos racistas, desigualdades jurídicas, políticas e econômicas entre os colonizadores e os colonizados, foi amplamente praticado no século XIX. Reelaborações da teoria da evolução das espécies de Darwin deram origem a uma série de práticas eugenistas e racistas. Os intelectuais brasileiros, no século XIX, e as academias criadas, assimilaram os métodos naturalistas de classificação para formular o projeto de nação para o país, pós abolição (SCHWARCZ, 1993). Enfatizando diferenças essenciais entre os povos, esses ideólogos da nação brasileira produziram uma hierarquia social e racial que até hoje permanece.

É, também, em países de passado colonial que diversos povos construíram uma nacionalidade em que a emancipação não se realiza, posto que a igualdade escamoteia, na verdade, o projeto de nação para poucos. O discurso liberal não se efetivou plenamente face à dinâmica estrutural de uma sociedade racializada e clivada social e economicamente. A escola, nesse sentido, acaba por ser uma reprodução da própria sociedade, que é marcada pela gramática social do mérito e fracasso escolar. Ao longo do século XX, em paralelo com a modernização brasileira e afirmação do Estado-Nação, a escola transforma-se num elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional. A atribuição de valores culturais junto às desigualdades que permanecem, “a violência simbólica marca o desenvolvimento da escola de massas fazendo parte de uma dinâmica transnacional que inscreve nos diversos contextos nacionais racionalidades e tecnologias de progresso difundidas a nível mundial” (NOVOA, 2010).

No processo de urbanização brasileira, a generalização do espaço como mercadoria e reflete as condições gerais da reprodução do capital. Nesse sentido é que várias dimensões da produção da vida passaram a comportar a mediação do valor como fundamento geral da reprodução da existência do ser. Lefebvre (1973) explica esse movimento histórico como a expansão do modo de produção capitalista não mais apenas sobre a produção de produtos, mas na reprodução das relações sociais e do próprio espaço. Do espaço concreto ao abstrato, a modernidade na sua trajetória produz o homem na sua totalidade, sendo que o vivido por onde passam as esferas do cotidiano, da realização dos sonhos e dos projetos é também colonizado pela esfera do valor, inclusive a educação como parte da promessa do moderno.

Nesse domínio, as relações econômicas se estabelecem como motor da vida social e condição social da reprodução das relações de produção, espacialmente concretizadas; no urbano generalizado, a socialização da vida se dá como perda do direito à cidade, e, nesse caso, perda da escola pública. Num longo período, as relações sociais se impuseram na esfera da modernização dos hábitos, costumes, técnicas e produção, como sistema hegemônico. Esse movimento histórico se processa continuamente, num turbilhão da história a construir/destruir, estruturar/desestruturar as maneiras pelas quais se constituíram as forças históricas, num ritmo de velocidade intenso. Se tudo e todos foram e continuam sendo cada vez mais inseridos no mesmo ritmo temporal, cabe analisar de que forma ocorrem embates produzidos entre moderno e tradição, entre passado e presente e as virtualidades do futuro, pensando, nesse caso, a escola e o urbano, visto que análises trazem a problemática na formação de professores ou nos déficits de tecnológicas das escolas.

2. Escola Pública e Confinamento Social

Apesar dos avanços conquistados na educação brasileira, com destaque à ampliação da escolarização pública, a sua universalização ainda se limita ao ensino fundamental. Sua qualidade social é um desafio e como demonstram as pesquisas há diferenças na oferta da educação pública de acordo com os territórios em que as escolas se inserem e, portanto, em relação à população atendida. Segundo dados do PNAD Educação (2019), dos 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a educação básica, mais de 70% são pretos e pardos. (Carta Capital, 2020). A educação que tem sido oferecida à população pobre e negra corrobora e aprofunda as desigualdades sociais,

sobretudo quando se analisa a escolarização de segmentos negros face à atual urbanização brasileira e às reformas da educação, especialmente, em relação às mudanças curriculares no Ensino Médio. O pós-abolição foi desacompanhado de políticas de reparação às violências a que estavam submetidos os escravizados. Estes vieram a aglutinar-se em habitações precárias e cortiços, alocando-se sem lotes de terras e/ou assistência técnica agrícola. Embora os liberais vissem na educação o caminho para a sociedade moderna e livre, idealizando-se a escola regeneradora e propulsora do progresso e do desenvolvimento social e econômico, esse processo ainda é inconcluso. A difusão das escolas públicas em todos os estados veio junto à urbanização que demandava escolarização, ora excluindo ora incluindo a população negra, de acordo com interesses predominantemente econômicos. Nos anos 1980, a situação educacional de negros no Estado de São Paulo evidenciava o percurso mais curto e acidentado de escolarização, resultante da relação escola-trabalho e da discriminação racial.

Assim, a política educacional que vem sendo implementada no Brasil, há algum tempo, vê nas reformas educacionais a solução para a crise da escola; na prática, tem havido o aprofundamento de desigualdades. Medidas como a flexibilização e a descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumirem os encargos do ensino fundamental se mostram parte de interesses distintos. Mediante apelos à sociedade, de modo geral, sob argumentos da promoção do empreendedorismo, empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, abre-se a via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar.

A emergência das avaliações educacionais e reformas curriculares, em finais do século XX, em larga escala, desde o SAEB, IDEB e PISA, vêm apresentando uma métrica do desempenho escolar a partir de parâmetros supostamente universais, mas que aprofunda os desníveis entre escolas no espaço urbano. O argumento de que se fazem esforços na busca por uma “educação de qualidade” mediante sistemas de avaliação se contrasta com a evasão escolar e a busca pelos jovens por alternativas fora do espaço escolar para obterem renda e sobrevivência, acabando, muitas vezes, por entrarem em atividades ilícitas que os levam ao aprisionamento. Não obstante,

temas como qualidade, quantidade, eficiência, eficácia e produtividade passaram a habitar o campo educacional e foram se constituindo como pilares de um discurso reformador, atendendo aos ditames da proposta neoliberal em curso.

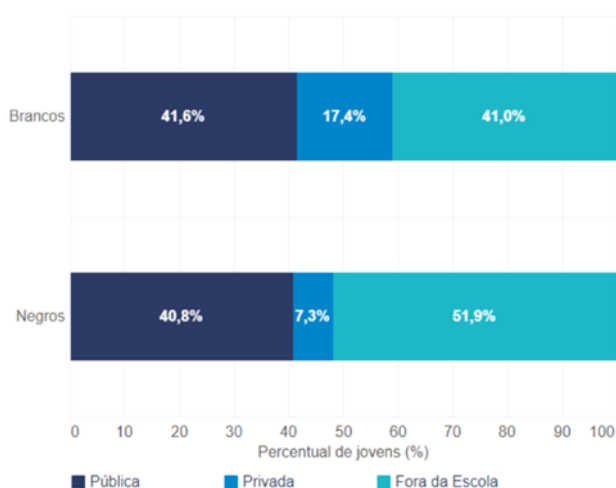
Formula-se, dessa maneira, que a escola pública brasileira percorre o caminho da cidade moderna até a metrópole com a implosão da cidade, chegando à escola pública da periferia precarizada com feições de uma arquitetura de confinamento. Observando-se dados que envolvem o rendimento das escolas privadas, de escolas periféricas e das centrais, em São Paulo (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008), surge grande heterogeneidade indicando desníveis entre elas. As diferenças qualitativas na formação escolar de estudantes das escolas periféricas, centrais e privadas, mostram que a crise da escola pública é parte da crise do capital. É a narrativa de crise, inclusive, que oferece o contexto ideológico ideal para o reformismo educacional, a partir de medidas de caráter emergencial. Essa justificativa foi utilizada para a implementação da reforma do ensino médio por meio da MP n.º 746/2016, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, no governo Michel Temer (2016 – 2019), indicando que o Estado passou a gerir desigualdades sociais via escola, mediante mecanismos de accountability na educação básica brasileira, num mesmo momento de flexibilização das relações trabalhistas, cujas estratégias levam à precarização do trabalho e ao controle social.

Por outro lado, os discursos da segurança pública, ao serem direcionados aos territórios periféricos urbanos, estigmatizam também as escolas, por isso, esta pesquisa espera contribuir aos estudos que integram a escola às realidades socioespaciais urbanas, se unindo àqueles que abordam o fracasso escolar, a racialidade e o processo de encarceramento. Dados sobre o encarceramento mostram que, entre os anos de 2001 e 2016, o estado de São Paulo apresentou redução de 65% no número de vítimas de homicídio doloso, passando de 12.475 mortes em 2001 para 4.377 em 2016 (NUNES, 2018, p. 72). Essa expressiva redução, contudo, ocorreu paralelamente à elevação dos índices de encarceramento. No ano de 2001, São Paulo tinha 95.877 mil presos (quase a metade do país), em 2016, saltou para 226.320 pessoas nas prisões, ou seja, mais que dobrou. No Brasil, no mesmo período, o encarceramento saltou de 233.859 para 726.712. Os crimes contra o patrimônio compõem 46% da população carcerária brasileira, distribuídos em 25% roubo, 13% furto e 3% latrocínio. Em seguida aos condenados a crimes contra o patrimônio segue-se o contingente de presos sentenciados pela Lei de Drogas, perfazendo 28% do contingente prisional, seguidos dos sentenciados em crimes contra a pessoa,

que são 13% do contingente prisional, dos quais 10% são condenados por homicídio (DIAS, 2017, p. 12).

A população negra é a mais afetada pela pobreza nos últimos anos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD: 73% do total de brasileiros que ficaram abaixo da linha de corte em 2021. Dados da mesma pesquisa mostram a distribuição desigual entre brancos e negros no acesso às escolas – 41% contra 51,9%, respectivamente, estão fora da escola.

Distribuição desigual entre brancos e negros no acesso às escolas



Fontes: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, (IBGE)

Fonte: Observatório da Educação¹.

¹ Disponível em:

<<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/pobreza-fome-e-desigualdade-social-impactos-na-educacao-do-brasil>> Acesso em: 19 jul. 2024.

O relatório da Pnad Contínua Educação 2023², divulgado em 22/04/2024, mostra que só 48,3% da população negra no Brasil conseguiu concluir o ensino médio. Conforme o levantamento, a média para brancos é de 61,8%, enquanto a do país é de 54,5%. No Nordeste, a distância do parâmetro nacional é ainda maior: só 45,6% completaram o ensino básico. O levantamento é realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) desde 2016 e utiliza dados coletados no 2º trimestre (abril a junho) de cada ano. Os dados de conclusão do ensino médio contemplam os brasileiros de 25 anos.

A análise de dados indica que 64% da população carcerária nacional é composta por negros, sendo sua maioria jovens, entre 18 e 29 anos, equivalentes a 55% desta população, destacando-se que apenas 9% da população total carcerária completou o Ensino Médio. No estado de São Paulo, a população prisional é composta por 56% de pessoas negras, 53% jovens, sendo que somente 12% da população completou o ensino médio. O exame demonstra que há uma seletividade no encarceramento brasileiro, dado que, implicitamente encontra-se um padrão estabelecido para o perfil majoritário da população carcerária, sendo ele composto por: negros ou pardos, jovens e pessoas com baixa escolaridade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se trazer elementos para analisar o papel da escolarização pública contemporânea, tendo em vista determinações históricas na formação capitalista brasileira. No exame da revisão de leitura e dados supramencionados, a urbanização crítica vem a configurar um processo dinâmico de reprodução capitalista, em que os processos de reprodução dos trabalhadores vão sendo constrangido mediante sua superexploração ao lado da acumulação que se refaz como fator reincidente. Nesse sentido, o que parece ser parte do atraso e tendendo a ser solucionado mediante o moderno reaparece no seio da modernização econômica como parte do movimento da formação socioeconômica do país. O trabalhador negro, antes escravizado, é constituinte desse movimento, acabando por permear as diversas negatividades do sistema engendrado desde a escravização africana até a abolição, no final do século XIX. a supor que o abandono das atividades acadêmicas tem raiz na atuação seletiva do sistema

² Conforme Poder 360, dados indicam que que menos da metade dos negros e nordestinos concluiu o ensino médio. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/03/PNAD_Educacao_2023-1.pdf> Acesso em 19 jul. 2024.

escolar, podendo ser o primeiro aparato de seletividade, discriminação e marginalização de grupos sociais minoritários. Nesse sentido, podemos considerar que a criminalidade é uma realidade socialmente construída, isto é, produzida pela sociedade e reproduzida e conservada pelos sistemas penal e escolar (LIMA, 2020). Assim, a evasão escolar, dentre os vetores que pesam sobre o encarceramento, demonstra ter relevância sobre a ocorrência da criminalidade e deve ser abordada como fator importante sobre a tendência punitiva dos jovens que residem nas regiões periféricas. Neste sentido, o crescente aumento da evasão escolar pode estar correlacionado com mecanismos sistêmicos que discriminam e marginalizam alguns indivíduos em relação a outros, conservando-se, assim, as desigualdades sociais na medida em que se estabelecem métodos de avaliação que desfavorecem, principalmente, os pobres e negros (DIAS, 2018, p. 20).

4. REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DAMIANI, Amélia. A metrópole e a indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.21-37, 2000. Disponível em:

<<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/download/359/341/694>> Acesso em 29 jul. 2024.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. Encarceramento, seletividade e opressão: a “crise carcerária” como projeto político. **Análise**. nº. 28, 2017. Disponível em:

< <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/13444.pdf>> Acesso em 29 jul. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1. Ensaio de Interpretação Sociológica. São Paulo: Editora Globo, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LIMA, Aline Marina da Silva Alves de. **A Evasão Escolar como Causa da Criminalidade Juvenil nas Regiões Periféricas de São Paulo**. TGI (Bacharel no Curso de Direito). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2020.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas Décadas de 1920 e 1930**. 2009. 154 fls. Dissertação (História Social). FFLCH/USP.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 450-467, jul./set. 2012. Disponível em:

< <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/7RhQZbYhtmPcbTDZL5dYhNp/abstract/?lang=pt> > Acesso em 29 jul. 2024.

NÓVOA, A. Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema, **UNIVESP**, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>> Acesso em 29 jul. 2024.

NUNES, Samira Bueno. *Trabalho Sujo ou Missão de Vida? Persistência, reprodução e legitimidade da letalidade na ação da PMESP*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. **A cidade contra a escola. Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ; Montevideo, Uruguai: IPPES, 2008.

ROLNICK, Raquel. **A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo**. São Paulo: Studio Nobel: Fapesp, 1997.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral de. **São Paulo 1934-1938: os anos da administração Fábio Prado**. São Paulo: FAUUSP, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instruções e Questão Racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Nilza da. Território e Raça: fronteiras urbanas numa metrópole brasileira. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, **ABEP**, realizados em Caxambu – MG, 2006.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos 50 negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Maria Cecília C. O medo de que os negros entrem na escola – preconceito e recusa ao direito à educação no Brasil. In: AMARAL, M. do.; CARRIL, L. (org.) **O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade. Uma discussão contemporânea sobre Cultura e Educação**. São Paulo: Alameda, 2015.
