



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

**Eixo temático: Política Social e Serviço Social**

**Sub-eixo: Fundo Público e Orçamento das Políticas Sociais**

**DELINEAMENTOS ACERCA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO  
REBATIMENTOS DO RACISMO NA DISCUSSÃO POLÍTICA DO FUNDO  
PÚBLICO**

**JOHN DOS SANTOS SILVA<sup>1</sup>**

**RESUMO:**

Este artigo pretende refletir o financiamento da Educação, considerando o racismo estrutural como base do capitalismo. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Consideramos a importância do texto, a partir da compreensão do orçamento público como peça política para a manutenção do capital, resultando na precarização das escolas e interferindo na qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** educação; financeirização; fundo público da educação; racismo; questão racial.

**ABSTRACT:**

This article intends to reflect on the financing of Education, considering structural racism as the basis of capitalism. Bibliographic and documentary research was used as a methodology. We consider the importance of the text, based on the understanding of the public budget as a political piece for the maintenance of capital, resulting in the precariousness of schools and interfering with the quality of teaching.

**Keywords:** education; financialization; public education fund; racism; racial issue.

**INTRODUÇÃO**

Esse texto apresenta parte das análises referentes ao processo de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da PUC SP. Orientadas pelo

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

método histórico crítico-dialético, com sínteses de estudos sobre a formação social brasileira, a história do financiamento da educação pública e o conceito de fundo público tendo como nuclear a questão racial.

Eu sou assistente social efetivo há dois anos na prefeitura do município de Osasco/SP e encontro-me locado na Secretaria de Educação, ou seja, sou assistente social na educação básica da cidade – período entre a creche e o ensino fundamental I que corresponde até o 5º ano – e atuo na política de educação.

O que sempre me chamou atenção é o fato de que as unidades escolares mais afastadas do centro da cidade, as escolas que estão localizadas nos extremos sul e norte, situadas nas áreas mais periféricas, onde seus entornos são de favelas e ocupações, em que as crianças matriculadas vivem em pobreza e extrema pobreza, são as menos assistidas, com infraestrutura escassa e com número insuficiente de professores em sala de aula.

Entendo que a qualidade exige condições materiais para sua efetivação, ou seja, as condições materiais – podemos chamar aqui de insumos – estão relacionadas à melhoria da infraestrutura e funcionamento das escolas, à valorização urgente dos e das profissionais de educação, à existência de materiais didáticos e paradidáticos, à garantia de condições não somente de acesso, mas de permanência e sucesso de crianças, jovens e adultos nas aprendizagens escolares. O acesso aos insumos também é marcado pelas desigualdades raciais, de renda, de gênero, regionais, campo/cidade etc. O financiamento da educação deve garantir os recursos financeiros necessários para que tal qualidade seja alcançada.

Nessa esteira, entende-se que a discussão sobre o fundo público da educação está totalmente relacionado à construção sócio-histórica do Brasil, calçada numa ideologia racista que permeia os debates econômicos e denota a direção e os interesses da classe dominante em nosso país.

### **Delineamentos sobre a formação social do Brasil e do financiamento da Educação**

Os quatrocentos anos de escravismo foram essenciais para a formação do conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito de comportamentos, construção de instituições, modos e afazeres, da cultura, valores, ideias, crenças e características de construção do ser social coletivo. O escravismo penetrou em todas as partes da sociedade, injetou em todos os níveis os seus valores e contravalores. Após 136 anos da abolição da escravidão negra no Brasil, “o escravismo ainda hoje é um período de nossa história social mais importante e



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

dramaticamente necessário de se conhecer para o estabelecimento de uma práxis social coerente” (Moura, 1983).

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

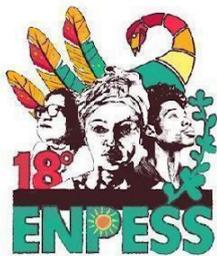
Weber Lopes Góes (2018, p. 65) afirma que “a objetivação do modo de produção capitalista, apesar de ser efetivada de maneira universal, é um processo que deve ser captado nas suas especificidades e concreção”. Para o autor, não há uma única forma de desenvolvimento capitalista na evolução da história e “essa argumentação pode ser identificada nos processos de formações sociais, como da Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Brasil” (2018, p. 66).

A respeito do Brasil, o desenvolvimento capitalista se dá de uma forma diferente dos países de formação capitalista clássica, ou seja, não há nenhuma “réplica ao desenvolvimento capitalista característico das nações tidas como centrais e hegemônicas [quanto à irradiação e à difusão do capitalismo no mundo moderno]” (Fernandes, 2005, p. 261 apud Góes, 2018).

No caso brasileiro, não houve mudanças de caráter popular, pelo contrário, as transformações foram feitas “por cima”. Essa expressão típica do processo histórico brasileiro resulta na ausência efetiva de conquistas populares ou democráticas no Brasil, porque os grupos oligárquicos nacionais assumiram o controle das transformações históricas marcantes e alijaram as forças populares de possíveis benefícios sociais (Góes, 2018, p. 67).

Alguns aspectos elucidam a objetivação embrionária do modo de produção capitalista brasileiro, como por exemplo, a gênese da burguesia brasileira assegurou caráter de dependência do mercado externo, sendo incapaz de criar um projeto nacional-democrático de sociedade, resultante da “forma de produção baseada no trabalho compulsório para a efetivação da *colônia de exploração*” (Góes, 2018, p. 67). Nesse sentido, o autor continua:

As debilidades do Brasil podem ser identificadas na estrutura da organização social forjada a partir da constituição da escravidão. Os latifundiários escravistas do Brasil, em virtude do seu caráter conservador, impediram a formação de alternativas que possibilitassem o desenvolvimento de um capitalismo verdadeiro; faltou um tipo de acumulação a fim de viabilizar o desenvolvimento da modernidade brasileira. A partir dessa estruturação, efetivou-se uma organização nacional atrasada e subordinada ao capital externo (2018, p. 68).



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

Por esse motivo, Clóvis Moura (1983, p. 23) coloca que, relacionado à formação social do Brasil, somos um país estruturalmente atrasado comparado ao desenvolvimento do capitalismo industrial europeu no século XIX. Ou seja, enquanto discutia-se na Europa a globalização do capital, os traficantes brasileiros resistiam contrariamente ao fim da lei que extinguiu o tráfico de africanos.

Moura em *Dialética Radical do Brasil Negro* (2014) defende que a escravidão teve duas fases distintas, divididas do período da colonização até 1850, em sua fase de ascendência, quando o tráfico negreiro internacional de pessoas é extinto e outra, em sua fase de descendência, que começa com a Lei Eusébio de Queirós, que estrangula e determina o desaparecimento efetivo do modo de produção vigente.

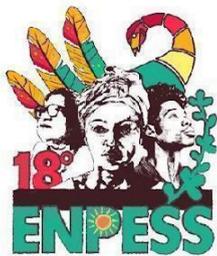
A esses dois períodos que se articulam, reestruturam e se desarticulam de acordo com a dinâmica específica de cada um chamamos, respectivamente, de *escravismo pleno* e *escravismo tardio*. Na primeira fase (e devemos considerar aqui, também, a contribuição demográfica e econômica do escravismo indígena tão importante no início da colonização estrutura-se em toda a sua plenitude a escravidão (modo de produção escravista), a qual irá configurar praticamente o comportamento das classes fundamentais dessa sociedade: senhores e escravos. Isto levará a que as demais camadas, segmentos ou grupos, direta ou indiretamente, também tenham a sua conduta e seleção de valores sociais subordinadas a essa dicotomia básica (Moura, 2014, p. 35-36).

O escravismo pleno acontece entre o período dos anos 1500 até aproximadamente 1850, quando é extinto o tráfico internacional de africanos, com isso, abrange todo o período colonial, o reinado de Dom João VI, o Império de Dom Pedro I e Dom Pedro II.

Nesse mesmo contexto histórico, a educação no país se origina com interesses próprios e passa por várias interferências. No início da colonização, a educação é mais bem interpretada como uma invasão cultural orquestrada por uma superioridade militar sobre o arco e flecha, sendo que para Elizângela Cardoso de Araújo Silva (2022, p. 177)

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

Com o crescimento da população escravizada e da sociedade como um todo, a escola se faz necessária para que “uns saibam mais, não tanto como os do Reino, outros que saibam menos, o suficiente para os distinguir dos negros, que nada devem saber de letras e tudo de trabalho” (Monlevade, 2001, p. 22). Os Jesuítas são designados para esse primeiro modelo de



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

educação, responsáveis por “ensinarem a fé e os costumes” (Monlevade, 2001) e multiplicarem escolas de primeiras letras e colégios secundários. Em 1551 em Salvador é instalado o primeiro Colégio dos Meninos de Jesus, para alguns meninos órfãos de Lisboa, os brancos filhos dos colonizadores e os curumins. Para Monlevade, a educação nesse formato, materialmente falando, parecia mais um sistema de acúmulo de terras, edifícios, de oficinas e milhares de cabeças de gado. Em 1758, os Jesuítas são expulsos de Portugal e de todas as colônias, por fim, todas suas riquezas são confiscadas.

Dentre os anos de 1758 e 1772, a educação fica a deriva, e a população brasileira que até então acessava a escolarização se dá ao analfabetismo. Após isso, com influência da política educacional de Pombal, floresce o esquema das Aulas Régias. Aquelas pessoas que soubessem mais que as outras e tivessem o desejo de lecionar, pediam permissão ao Rei através do vereador da Câmara Municipal. Com autorização concedida, a própria pessoa era incumbida de procurar um lugar apropriado para dar aula, matriculava os alunos e recebia um vencimento oriundo de um imposto criado especialmente para essa finalidade: o *subsídio literário*; cobrado dos açougues e destilarias de cachaça. Porém, de certa forma:

A expulsão dos jesuítas representou uma tragédia para as populações indígenas ou das regiões suburbanas que estudavam em mais de duzentas escolas de primeiras letras de missões ou de “filiais” dos colégios secundários. Elitizou-se mais ainda a clientela já pequena das escolas primárias e secundárias. Os negros continuando de fora, as crianças portuguesas tendo precedência sobre as da terra, aumentou a exclusão, cresceram o sentimento de “privilégio” de estudar e a cultura de se “apadrinhar” para entrar na escola e se candidatar a alguma forma de ascensão social, ou melhor, de “agregação” ao mercado conspícuo de trabalho, já que a vigência da escravidão conservava a sociedade estamental, enquanto na Europa os ventos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa já tinham inaugurado a sociedade de classes (Monlevade, 2001, p. 30).

A exclusão da população negra escravizada à educação é reforçada em 1824, na primeira Constituição brasileira, que definiu como direito a instrução escolar primária a todos os cidadãos<sup>2</sup> considerando que as pessoas negras eram propriedades, portanto destituídas de cidadania. Entretanto, tanto a Constituição mencionada anteriormente e a Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827, “vinham regradas com dispositivos válidos para todo o Império tais como salários de professor, concurso, currículo conquanto não se mencione financiamento específico” (Cury, 2016, p. 5).

---

<sup>2</sup> Em seu artigo 179, parágrafo 32, define-se “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, porém na mesma carta constitucional, em seu artigo 6º é definido quem são cidadãos brasileiros naquela época. Ver também Cabral (1974).



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

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

A Constituição republicana de 1891 não alterou o que ditava a constituição antecedente no que se refere ao financiamento do ensino primário em voga. Até então não havia uma vinculação constitucional de recursos para a educação (Callegari, 2020; Monlevade, 2001). Por conseguinte

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

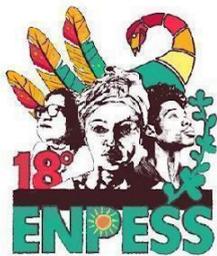
Após a década de 1920 há uma efervescência das discussões educacionais e em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>3</sup>, trazendo uma proposta de reconstrução educacional brasileira vinculada à defesa da escola pública. O documento trazia a preocupação com a garantia de recursos para financiar o sistema educacional, propondo a ideia de um fundo de fontes tributárias para aplicação exclusiva em Educação (Callegari, 2001). No mesmo ano do Manifesto, “na V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, a promotora do evento – a ABE<sup>4</sup> – põe como objetivo da mesma sugerir, no anteprojeto de Constituição da Assembleia Nacional Constituinte de 1933, um plano de educação nacional” (Cury, 2016, p. 9), resultando, em 1934, um capítulo próprio da educação na Constituição.

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

O golpe que conduziu ao Estado Novo repercutiu na educação, inclusive no fim da vinculação e censura aos livros. Após a 1ª Conferência Nacional da Educação de 1941, “a

<sup>3</sup> Carta criada por 26 educadores que traçava a importância de diretrizes para a Educação, garantia de recursos para o sistema educacional democrático, laico e para todos.

<sup>4</sup> Associação Brasileira de Educação (ABE)



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

redemocratização trouxe a Constituição de 1946 e com ela seu art. 5o, XV, d, o das diretrizes e bases da educação nacional como competência privativa da União, bem como vários dispositivos de 1934 no capítulo da educação como gratuidade, obrigatoriedade e vinculação de impostos” (Cury, 2016, p. 9). Antes disso, “em 1942, o Decreto-Lei nº 4.958 instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário formado por tributos federais, com recursos aplicados em auxílios a estados, Territórios e Distrito Federal segundo suas necessidades” (Callegari, 2020).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961), contendo 5 artigos sobre o financiamento educacional, sendo que “no art. 92, atribui-se ao Conselho Federal de Educação a incumbência de elaborar o plano de educação aplicável a cada um dos Fundos de Educação: o do ensino primário, o do ensino médio e o do superior” (Cury, 2016, p. 10).

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

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

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

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

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



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

Somente a partir da Constituinte de 1988 que a obrigatoriedade de crianças e adolescentes de 7 a 14 na educação básica tornou-se vigente e propiciou que a juventude negra tivesse acesso permanente a esse espaço até então negligenciado e precarizado. Neris (2018) faz lembrar que educação fora um tema caro e de extrema importância nas redações do anteprojeto da subcomissão e comissão de negros para sistematização da redação da Constituição Federal de 1988. Diagnosticou-se a inadequação do sistema escolar brasileiro até então e seu impacto na escolarização da população negra, como também a preocupação com o caráter etnocêntrico e sexista dos currículos escolares. Já naquele momento apontava-se para a necessidade da inclusão de uma educação antirracista com a sinalização da promoção de uma correta interpretação da história das populações negras no Brasil.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, teremos as bases jurídicas e normativas que possibilitaram o aprimoramento da LDB em 1996 com a Lei nº 9394. Além disso, em 24 de dezembro do mesmo ano, é regulamentado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) trazendo um conjunto normativo de vinculação de impostos que garantiu segurança financeira e estabilidade para a execução da política de educação. Com a ideia de contemplar toda a Educação Básica, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) sendo convertido na Lei nº 11494 de 20 de junho de 2007.

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

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

### **Fundo Público e contrarreforma neoliberal**



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

Ao entendermos o percurso da política de educação e seu financiamento no Brasil, passamos a compreender que o orçamento público não é somente um instrumento técnico do Estado, passa a ser uma peça política para a manutenção do capital.

Para Salvador

o fundo público ocupa um papel relevante na articulação das políticas sociais na sua relação com a reprodução do capital. A presença dos fundos públicos na reprodução da força de trabalho e gastos sociais é uma questão estrutural do capitalismo (2010, p. 79).

Na mesma esteira, Behring (2021, p. 93) afirma que o fundo público é “o conjunto de recursos que o Estado mobiliza, que extrai da sociedade, na forma de taxas, contribuições, impostos etc., para o desempenho de suas funções”.

O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas ou pelo uso de suas políticas monetárias e fiscal, assim como pelo orçamento público (Salvador, 2015, p.9 apud Behring, 2021).

Para a autora, é relevante não confundir o fundo público com os “fundos setoriais conforme a definição constitucional-legal brasileira, que prevê fundos de gestão orçamentária, de gestão especial e de natureza contábil”, pois estamos nos referindo ao “conjunto da capacidade extrativa do Estado” (2021, p. 94) que difere dos orçamentos públicos, sendo esse último, instrumento de gestão do fundo público.

O fundo público tem se tornado essencial para a reprodução do capitalismo, sendo um pressuposto para o capital<sup>5</sup>, obtendo hoje uma natureza diferenciada. Behring defende fortemente<sup>6</sup> que o fundo público:

É um mix de mais-valia (trabalho excedente) e trabalho necessário apropriado pelo Estado a partir da sua capacidade extrativa de parte de juros, lucros, renda da terra e salários, a ser repartido majoritariamente em favor dos segmentos hegemônicos (Behring, 2021, p. 100).

Não deixando de salientar que o fundo público é central aos trabalhadores, partindo do pressuposto da necessidade de “se apropriarem do que lhes foi extraído ou expropriado” (Behring, 2021, p.100), sendo assim:

---

<sup>5</sup> Tatiana Brettas (2012) faz uma discussão interessante em “Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos de fundo público” acerca da dívida pública desde a gênese da sociedade capitalista na acumulação primitiva.

<sup>6</sup> Ver Behring (2021), principalmente o capítulo 1, denominado “Fundo público e valor”. a mobilização dos trabalhadores busca garantir o uso de verba pública para o financiamento de suas necessidades expressas em políticas públicas. Já o capital, com sua força hegemônica, consegue assegurar a participação do Estado em sua reprodução por meio de políticas de subsídios econômicos, de participação do mercado financeiro, com destaque para a dívida pública, elemento central na política econômica e de alocação do orçamento público (Behring, 2021, p. 101).

A luta de classes e seus segmentos incide sobre a dinâmica do fundo público, seja de sua formação – com o conflito tributário –, seja de sua alocação, com o conflito distributivo, a exemplo das disputas de vida e morte em torno dos orçamentos públicos (Oliveira, 1998 apud Behring, 2021, p 100).

Portanto, o fundo público funciona como elemento fundamental para a reprodução do capital e para reprodução da força de trabalho, ou seja, reverbera as disputas existentes na sociedade de classes, na qual:

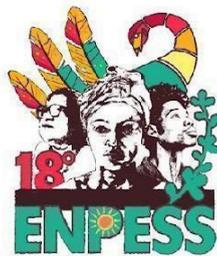
A força hegemônica do capital expressa na disputa pelo fundo público também está ligada ao discurso neoliberal de estatização, ou desperdício e estímulo à dependência. Retornemos alguns anos. Os avanços de redemocratização no ano de 1988, com caráter reformista, foram possíveis a partir de uma sucessão de elementos, numa conjuntura de radicalização democrática após 21 anos de ditadura. As contrarreformas, ou ambiente contrarrevolucionário, dizem sobre a estagnação, reação burguesa e neoliberalismo (Behring e Boschetti, 2011), que têm sua potencialização em torno dos anos 1990. Foi necessário construir discursos simbólicos no intuito de convencimento da população, para justificar o desmonte, destruição e adequações à lógica do capital.

### **A cor do desfinanciamento da Educação**

Mesmo com um fundo público específico, os contingenciamentos como forma de corte de gastos, sendo que na realidade há corte nos investimentos, assolam o sistema educacional e demonstram como a Educação é interpretada e ainda não superou o formato arcaico estabelecido desde a sua gênese. Selecionar a Educação como opção de corte do orçamento para diminuir despesas significa, em pífias palavras, o que o racismo estrutural determina: o mal funcionamento das instituições na estrutura capitalista é justamente o pleno funcionamento do racismo estrutural, pois era o racismo que estruturava o sistema escravocrata e ainda é o racismo que estrutura o capitalismo dependente no Brasil.

Como mencionado no início do texto, entende-se que a estrutura ou condições materiais do ambiente escolar – totalmente relacionadas ao orçamento realizado referente ao fundo público da educação de determinado território – interfere no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O não acesso à educação como direito social garantido na Constituição Federal de 1988, está diretamente relacionado às desigualdades sociais do nosso país. Alguns dados estão na



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

pesquisa que o Observatório da Branquitude<sup>7</sup> (2024) fez, onde o “levantamento teve por inspiração metodológica um dado disponibilizado pela plataforma Cedra, que analisou escolas da educação básica a partir da autodeclaração racial de seus estudantes”. Constatou-se que 69% das escolas de educação básica com melhor infraestrutura no Brasil são majoritariamente brancas, enquanto mais da metade das escolas com maioria de alunos negros não possuem biblioteca, laboratório de informática e quadra de esportes. A pesquisa mostra que as escolas brancas têm mais quadras de esporte que as escolas negras, mais acesso a rede de esgoto e mais laboratório de informática.

As escolas brancas estão localizadas nas regiões Sudeste e Sul, onde os níveis socioeconômicos são altos, enquanto as escolas negras estão em maior número nas regiões Sudeste com menor quantidade em São Paulo, Nordeste e alguns estados do norte, onde encontra-se uma maior porcentagem de baixo nível socioeconômico, considerando que, nessa categoria a escolaridade da mãe ou responsável varia entre o 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.

### **Considerações finais**

Em linhas gerais, é inegável que a sociedade capitalista brasileira se mantém em vigor através do racismo estrutural que permeia todas as faces da reprodução da vida. Se torna uma exigência da lógica do capital a manutenção das desigualdades sociais. Mesmo com a definição de recursos para a Educação via Constituição, estabelecendo continuidade, previsibilidade e universalidade, a desigualdade se torna real com a deficiência na arrecadação de territórios mais empobrecidos e com pouco desenvolvimento econômico.

Behring tem razão quando fala que “o investimento do Serviço Social brasileiro nessa discussão, um de seus aspectos, o financiamento e o orçamento público, não tem sido abordado por um número significativo de pesquisadores” (2011, p. 23), é necessário que haja aprofundamento e seja dada a real importância para esse debate na relação entre política social – nesse caso específico da educação – e economia política, principalmente dentro de nossa categoria profissional.

É necessário subsidiar a população, qualificar a ideia de cidadania e pontuar a importância

---

<sup>7</sup> Uma iniciativa da sociedade civil fundada em 2022 e dedicada a produzir conhecimento e incidência estratégica com foco na branquitude, em suas estruturas de poder materiais e simbólicas, alicerces em que as desigualdades raciais se apoiam. Ver mais em <https://observatorioranquitude.com.br/>.

de sua defesa, que vem ao encontro da radicalização da democracia como princípio ético definido no Código de Ética do/da Assistente Social.

### **Referências bibliográficas**

Abrucio, Fernando. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. In: Dalmon, D. L.; Siqueira, C.; Braga, F. M. Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação? Edições SM. São Paulo-SP. 2018.

Behring, Elaine Rosetti; Boschetti, Ivanete. Política social: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Behring, Elaine Rosetti. Fundo público, valor e política social. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

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

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

Brettas, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. In: Salvador, Evilásio. Financeirização, fundo público e política social. São Paulo: Cortez, 2012.

Cabral, Paulo Eduardo. O negro e a Constituição de 1824. Revista de informação legislativa, 69-74, 1974.

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

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

Oliveira, Francisco de. Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

Salvador, Evilasio. Fundo Publico e Seguridade social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

Silva, Elizângela Cardoso de Araújo. Trabalho, expropriação, povos indígenas no Brasil e



Encontro Nacional de Pesquisadoras  
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024  
ISSN 2965-2499

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

a lógica do capital. *Temporalis*, 22 (43), 174-190, 2022.

Monlevade, João. Educação pública no Brasil: contos & de\$contos. Ceilândia-DF: Idéa Editora, 2º edição, 2001.

Moura, Clóvis. Brasil: as raízes do protesto negro. São Paulo: Global Editora, 1983.  
Observatório da Branquitude. A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras. Rio de Janeiro: abr. 24, 8 pp, 2024.