



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VINÍCIUS AUGUSTO MARQUES DOS SANTOS

**O MODUS OPERANDI DO EMPRESARIAMENTO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA CONTRIBUIÇÃO DA
GEOGRAFIA ANTICOLONIAL**

VINÍCIUS AUGUSTO MARQUES DOS SANTOS

**O MODUS OPERANDI DO EMPRESARIAMENTO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA:
UMA CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ANTICOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Sergio Aparecido Nabarro

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237n Santos, Vinícius Augusto Marques dos Santos.
O *modus operandi* do empresariamento da educação pública : uma contribuição da Geografia Anticolonial /
Vinícius Augusto Marques dos Santos Santos. - Londrina, 2024.
190 f. : il.

Orientador: Sergio Aparecido Nabarro.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Geografia - Tese. 2. Teoria Anticolonial - Tese. 3. Geografia Anticolonial - Tese. 4. Capitalização da Educação - Tese. I. Nabarro, Sergio Aparecido. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

VINÍCIUS AUGUSTO MARQUES DOS SANTOS

**O *MODUS OPERANDI* DO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA: UMA CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ANTICOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em
Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^º Dr.^º Sergio Aparecido Nabarro
(Orientador)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^º Dr.^º Túlio Barbosa
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Londrina, 01 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Ao meus pais, Regina e Valdemir, pelo apoio e amor incondicional em todas as etapas e escolhas da minha vida. Ao cuidado e amor incomensurável pela sua neta, minha filha, Maya.

Ao meu irmão, amigo e camarada Caio, pelo exemplo de ser humano justo, amor, presença e parceria inquebrantável desde sempre e para sempre.

Aos meus maiores amores que a vida me trouxe, Camila e Maya. A companheira Camila pela cumplicidade e apoio inabalável desde o início do trajeto na Geografia: só pode ser muito amor. Amo você, vida! A minha filha Maya, entre ausências, ansiedade, nervosismos e desculpas, me ensinando todos os dias a potencialidade do amor mais verdadeiro e suas possibilidades à paternidade. Te amo, filha!

À minha cunhada Érika, pelo carinho de sempre e exemplo de perseverança na vida e como Geógrafa.

A minha sogra Tereza, apoio fundamental nesse trajeto pelo cuidado com a gente e, especialmente, com sua neta Maya.

Ao meu cunhado Ulisses, que mesmo à distância e breves contatos, outro grande exemplo de homem e que ensinou na prática que a vida e a realidade material da nossa classe trabalhadora muito pouco perpassam e se resolverá pela universidade. E, conjuntamente, a minha cunhada Paula, pelo afeto e carinho especial dedicado a Maya e a minha linda sobrinha, Mariana.

As minhas amigas amadas Jéssica e Natália, pela cumplicidade, companheirismo, trocas, ajudas e risadas necessárias para superar esse trajeto de produtivismo acadêmico desumano e suas relações de poder. Vocês duas são os maiores presentes e conquistas que tive no PPGeo/UEL.

Ao meu orientador Sergio, por aceitar o desafio sobre uma temática que lhe era estranha, pela presença sempre que necessária, conhecimentos e ensinamentos, bem como a paciência durante todo o processo e seus prazos.

A professora Margarida pela prontidão em aceitar o convite para

compor a banca de qualificação, suas orientações riquíssimas para meu desenvolvimento e compreensão da centralidade da questão étnico-racial na luta de classes brasileira e sua disponibilidade de, em meio suas férias merecidas, ler este calhamaço de pesquisa e participar da defesa da mesma.

Ao novo amigo e camarada Túlio, pelo aceitar de imediato minha participação no grupo Teoria Anticolonial, pela força no início do projeto e os muitos ensinamentos durante o percurso. Através do camarada, estendo meu agradecimento a todas e todos integrantes do grupo pelas contribuições diretas e indiretas à pesquisa.

Aos professores, amigos e camaradas do Madeira Futebol Clube, que entre pelegos, sambas e muitas resenhas, contribuíram direto e indiretamente, de múltiplas formas, à conquista desse título. “Madeira, mais que um time!” Vida longa ao Madeira F. C.!

Por fim, ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) para dedicação à pesquisa.

RESUMO

SANTOS, Vinícius Augusto Marques dos. **O modus operandi do empresariamento da educação pública:** uma contribuição da Geografia Anticolonial. 2024. 190 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciência Exatas (CEE), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

A Educação pública de gestão pública brasileira tem sido objeto de intensa disputa política e ideológica entre projetos societários antagônicos. Desde o tensionamento político imputado pelo golpe de Estado de 2016, há um avanço das políticas econômicas neoliberais sobre o setor educacional em todos os níveis da federação. Para esse condicionamento, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Novo” Ensino Médio (NEM) configuram a regulamentação político-jurídica à imposição deste modelo. Dessa conjuntura da luta de classes no Brasil, o objetivo geral da pesquisa foi investigar e compreender quem são os/as atores/as, suas respectivas organizações sociais e, principalmente, o *modus operandi* desse engodo neoliberal e neocolonial que avança no processo de desumanização do ensino e aprendizagem da juventude da classe trabalhadora. Na instrumentalização desse caminho de pesquisa, utilizou-se o materialismo histórico e dialético como melhor ferramental à compreensão desse movimento político-ideológico sob a lógica do capitalismo, assim como para transformação dessa realidade. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica de livros, dissertações e teses, artigos de periódicos e revistas, entrevista de especialista publicada e legislações educacionais. Concluiu-se que a Fundação Lemann e seus principais intelectuais orgânicos do neoliberalismo, constituem a matriz organizativa e dinamizadora das ações das organizações sociais aos interesses de vários setores produtivos sobre a educação pública brasileira, conformando o Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial Lemann e Sócios. O poder econômico expresso na disputa política e exitoso à determinação dos rumos da educação nacional, a violência de classe em uma das suas bárbaras expressões, limitando e precarizando às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora o direito universal de acesso ao conhecimento historicamente produzido. País de histórico colonial escravagista, na especificidade brasileira, essa violência que atinge essa fração da classe trabalhadora é, inextricavelmente, racista. E o fascismo, instrumental sempre reclamado pela burguesia dominante e racista para garantir a contínua e ampliada reprodução do capital.

Palavras-chave: Educação; Teoria Anticolonial; Geografia Anticolonial; Empresariamento da educação; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

SANTOS, Vinícius Augusto Marques dos. **The *modus operandi* of public education entrepreneurship:** a contribution from Anticolonial Geography. 2024. 190 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciência Exatas (CEE), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Brazilian public management of education has been the subject of intense political and ideological dispute between antagonistic corporate projects. Since the political tension attributed to the 2016 coup d'état, there has been an advance of neoliberal economic policies on the educational sector at all levels of the federation. For this conditioning, the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the "New" Secondary Education (NEM) configure the political-legal regulation for the imposition of this model. At this juncture of the class struggle in Brazil, the general objective of the research was to investigate and understand who the actors are, their respective social organizations and, mainly, the modus operandi of this neoliberal and neocolonial deception that advances the process of dehumanization of society. teaching and learning of working-class youth. In instrumentalizing this research path, historical and dialectical materialism was used as the best tool for understanding this political-ideological movement under the logic of capitalism, as well as for transforming this reality. The methodology used was the bibliographic review of books, dissertations and theses, articles from periodicals and magazines, published expert interviews and educational legislation. It was concluded that the Lemann Foundation and its main organic intellectuals of neoliberalism, constitute the organizational and dynamic matrix of the actions of social organizations in the interests of various productive sectors in Brazilian public education, forming the Conglomerate of Private Apparatus of Corporate Hegemony Lemann and Partners. Economic power expressed in the political dispute and successful in determining the direction of national education, class violence in one of its barbaric expressions, limiting and precarious to the most impoverished fractions of the working class the universal right of access to historically produced knowledge. A country with a history of colonial slavery, in Brazil's specificity, this violence that affects this fraction of the working class is, inextricably, racist. And fascism, an instrument always demanded by the dominant and racist bourgeoisie to guarantee the continuous and expanded reproduction of capital.

Keywords: education; anticolonial theory; anticolonial geography; education entrepreneurship; teaching geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Delimitação da Área de Atuação do Estado	126
Figura 2 – Slide sobre a formação populacional da Região Sul do Brasil	164
Figura 3 – Slide sobre a taxa de urbanização da Região Sul.....	165
Figura 4 – Slide com erro matemático básico e de fonte das informações	165
Figura 5 – América Latina ou América do Sul?	167
Figura 6 – Slide de apoio à disciplina “Educação Financeira”, 6º ano Integral	171
Figura 7 – Consumando a violência de classe	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gênero e espécie: fascismo original, neofascismo	77
Quadro 2 – Frentes Móveis de Ação Empresariais	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A TEORIA ANTICOLONIAL COMO CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA ENTENDER/TRANSFORMAR A REALIDADE	17
1.1 PODER E VIOLENCIA.....	19
1.2 RACA E FASCISMO	44
2 GEOGRAFIA ANTICOLONIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA À DESMISTIFICAÇÃO DA REALIDADE	79
2.1 CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O COLONIALISMO: O PROTAGONISMO DAS SOCIEDADES DE GEOGRAFIA E A IDEOLOGIA DO DISCURSO “INÚTIL”	80
2.2 A GEOGRAFIA ANTICOLONIAL: POR UMA RUPTURA IMEDIATA E NECESSÁRIA	95
3 O NEOCOLONIALISMO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	122
3.1 PRIVATIZAÇÃO, TERCEIRIZAÇÃO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS (PPPs)	123
3.2 PADRONIZAÇÃO, AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E RESPONSABILIZAÇÃO: O GERENCIALISMO-EMPRESARIAL E A DESTRUIÇÃO DO TEÓRICO-PEDAGÓGICO	132
3.3 O MODUS OPERANDI DA DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A MERCANTILIZAÇÃO E MERCADORIZAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E NO PARANÁ	150
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

A última década foi marcada pela intensificação da luta de classes na disputa pela hegemonia político-ideológica do Estado brasileiro. Reflexo da crise do capital, em 2008, esta década marcou também uma nova incursão da política neoliberal no mundo. Suas consequências políticas, sociais, econômicas e culturais são mais violentas nos países dependentes e neocoloniais. Evidentemente, a educação não escapou a essa problemática, sendo ela palco e objeto da disputa entre projetos antagônicos de sociedade.

Diante da crise, em 2013, eclodiu uma série de movimentos de rua que inicialmente objetivavam a reivindicação histórica do “passe livre” no transporte público urbano e a melhoria das condições e oferta deste serviço primeiramente na cidade de São Paulo, mas que reverberou em todas as regiões do país. Esse movimento, que tinha em sua composição inicial o domínio das forças da esquerda progressista até da esquerda radical, foi cooptado internamente e redimensionando suas pautas prioritárias e desfigurando paulatinamente seus objetivos, incorporando assim forças políticas da direita moderada à direita ultraconservadora com discursos fascizantes.

Frente a este cenário de ebulação sociopolítica, uma “nova direita” começa a ganhar forma, ainda que seu conteúdo reproduza velhas ideias. Esse movimento ganha organicidade a partir das pautas neoliberais, conformando entorno destas frações de classe neo e ultraconservadoras o liberalismo econômico com autoritarismo social (Freitas, 2018).

Outra marca deste contexto é a renovação de discursos de ódio de todos matizes, incluindo um patriotismo chauvinista fascizizante que, após dois anos tensionando a luta político-ideológica inter e intraclasse, impôs em consonância jurídica, midiática e parlamentar o golpe de Estado de 2016 no qual uma presidenta eleita pelo voto popular em 2015 foi deposta.

Esta foi a conjuntura que estruturou essa “nova direita”, agora organizada em fundações, institutos, organizações sociais e associações em sua maioria sem fins lucrativos e sob o véu do apartidarismo e neutralidade política, mas que disputou intensamente os caminhos da educação pública

nacional. Destaca-se, nessa circunstância, a atuação do Movimento Brasil Livre (MBL), responsável pela disseminação do ódio como prática política que, conjuntamente ao Movimento Escola Sem Partido, protagonizou uma verdadeira escalada da narrativa mítica fascista, a partir da qual a categoria dos/as professores/as foi o alvo principal.

Tal organicidade em torno do aparato ideológico neoliberal ampliou a rede de apoio no parlamento e entre frações do empresariado nacional. Atualmente, muitos dos protagonistas do MBL são parlamentares em diferentes níveis da política nacional, caminho dinamizado pelo conjunto de organizações sociais privadas geridas e/ou financiadas pela Fundação Lemann. O empresário suíço-brasileiro, Jorge Paulo Lemann, hoje entre os sujeitos mais ricos do país, junto com seus sócios bilionários, Carlos Alberto Veiga Sicupira e Marcel Herrmann Telles, são os principais intelectuais orgânicos e dinamizadores da pauta neoliberal do conjunto das organizações sociais que, segundo a professora Farias (2021), forjou o Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial (APHE) Lemann e Sócios.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Fundação Lemann é a matriz política e ideológica do conglomerado, organizando as pautas políticas prioritárias, fundando novas organizações sociais especializadas em setores específicos de atuação, fazendo a seleção e treinamento de pessoas para ocupação de cargos comissionados estratégicos na estrutura do Estado brasileiro. Dessa forma, é possível afirmar também que, da Reforma do Aparelho do Estado (1995) à regulamentação das Parcerias Público Privadas (PPP), estamos diante de uma dinâmica privatista de novo tipo (Motta e Andrade, 2020).

De maneira geral, essa dinâmica privatista de novo tipo se caracteriza não pela alienação do bem público ao setor privado, mas na transferência total da gestão, fundamentada no modelo gerencialista-empresarial baseado na aferição quantitativa de resultados. Foi a partir dessa lógica que o Movimento Todos Pela Educação (TPE) – que se diz “sem ligação com partidos políticos” (TPE, 2024, n/p), mas no próprio sítio eletrônico tem uma série de nomes de parlamentares na sua governança – tornou-se a principal organização social que disputou incessantemente, por dentro do Estado burguês, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o

Novo Ensino Médio (NEM), entre outras legislações à educação.

A BNCC e o NEM são a materialização do projeto neoliberal, pautado pela capitalização da educação pública, que inclui o processo de mercantilização e mercadorização desta, condicionando-a à lógica de subsunção da educação pública à privatização.

Para consecução dessa lógica gerencial-empresarial de quantificar a qualidade do ensino e aprendizagem, três aspectos são fundamentais, interligados e expressos na legislação: a padronização dos conteúdos a serem ensinados e, ao mesmo passo, um limite imposto à escolha de abordagem por parte dos/as professores/as, a partir do qual inclui-se o teste e a venda em escala de uma variedade de produtos e serviços educacionais, como os *slides*¹ a serem utilizados em sala de aula – que veremos no caso do Paraná é uma imposição com perseguição aos que não utilizam; a multiplicação de avaliações em larga escala em todo o sistema público de ensino; e a responsabilização dos atores/as envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com premiações aos que se “destacam” e culpabilização àqueles que não se curvam à lógica espúria do empresariamento da educação.

A imposição da lógica da mercadoria na educação pública sob a padronização dos conteúdos, avaliações censitárias de larga escala e a responsabilização da juventude e dos professores/as evidencia a imposição da violência e da lógica opressora do capitalismo-imperialismo-colonialismo. Processo que é condicionado por uma verdadeira ocultação da história de mais de 300 anos de colonialismo sob o regime de produção escravagista. A subsequente construção ideológica do racismo, a classificação e hierarquização daqueles/as que têm o direito de viver e inscrever-se na história dos humanos. A consequente determinação da população não branca e indígena a marginalidade da sociabilidade do capitalismo tardio e dependente e

¹ Vale destacar que até meados do desenvolvimento da pesquisa o objetivo principal consistia em uma crítica pela ótica da Geografia Anticolonial ao material didático desta disciplina, comprado de organizações sociais privadas, bem como sua plataforma digital de armazenamento, em particular os *slides* feitos por essas organizações, distribuídos e impostos aos/as professores/as pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). Em resposta tardia, a SEED-PR negou o uso e publicização total ou parcial do material para pesquisa. Como a própria negação da análise e publicização do material que é utilizado no ensino da juventude paranaense já é em si preocupante e autoritária – e expõe uma violência de classe, como será exposto em casos já públicos –, redefiniu-se o objetivo principal exatamente a fim de iluminar alguns dos processos que culminam nessa proibição.

a inserção subordinada do país na divisão internacional do trabalho. Ou seja, toda historiografia da formação socioespacial brasileira e seus abismos de desigualdades são desconsiderados pela meritocracia e individualismo próprios da lógica neoliberal, forjada na mítica ideia de que “todos são iguais perante a lei” ou da “democracia racial” e, portanto, sob a premissa empresarial falseadora do real de que todos partem das mesmas condições jurídica e materiais.

Na busca de contribuir para desvelar e desmistificar esse contexto histórico de produção e reprodução do que chamamos aqui de tríade opressora capitalismo-imperialismo-colonialismo na corrida pela concentração de poder e contínua acumulação de riqueza, optou-se por trabalhar com a Teoria Anticolonial.

Diferentemente das teorias que buscam enfrentar as consequências históricas do colonialismo forjadas a partir da academia, de base pós-estruturalistas, o anticolonialismo tem sua construção dada e fundamentada a partir das experiências práticas e contribuições teóricas daqueles/as que entregaram sua vida à luta de libertação nacional em África, Ásia e Américas, bem como aqueles/as que contribuíram para pensar os meios para a independência dessas nações subjugadas.

A partir dessas contribuições, e compreendendo o espaço enquanto componente orgânico da reprodução material da violência e da opressão neocolonial, busca-se dar maior visibilidade à fundamentação da Geografia Anticolonial.

Diante do exposto, o objetivo principal da pesquisa é desvelar alguns dos processos históricos da formação socioespacial brasileira sob sua inserção subordinada e tardia no capitalismo, a fim de desmistificar o novo *modus operandi* privatista que remonta a um neocolonialismo no horizonte da educação pública brasileira e do estado do Paraná. Para isso, traçou-se outros dois objetivos secundários para essa construção: 1) apresentar os fundamentos da Teoria Anticolonial a partir de quatro pilares estruturantes da realidade material objetiva no capitalismo-imperialismo-colonialismo; e 2) contribuir com a proposta teórico-metodológica da Geografia Anticolonial à uma práxis revolucionária para superação do capitalismo e dos seus instrumentais opressivos garantidores de sua reprodução no espaço e no tempo.

Para análise e compreensão dos processos históricos que estruturam a realidade sob o modo capitalista de produção, far-se-á uso do materialismo histórico e dialético. Entende-se que o método dialético marxiano, ao abordar a realidade aparente pelas suas contradições e conflitos em constante transformação, oferece o mais bem acabado instrumental teórico-prático de interpretação da realidade material concreta, evidenciando as múltiplas determinações do modo de produção capitalista e sua organização socioespacial no desenvolvimento da humanidade.

Assim, para a interpretação do fenômeno da privatização da educação o mais próximo possível de sua totalidade, buscou-se compreender a materialidade das articulações do problema de pesquisa, fundamento à compreensão das suas leis e evolução na história. Partindo da compreensão de que o movimento do pensamento entre o real-abstrato configura ainda um importante caminho teórico, epistemológico e prático à compreensão do fenômeno educativo para transformá-lo. Dessa forma, o método materialista histórico e dialético é movimento, sempre mediado pelas determinações do espaço-tempo em análise, e, portanto, atemporal e indispensável enquanto vigorar esse sistema hegemônico de exploração do humano pelo humano sob as leis da mercadoria e acumulação de capital.

Vale destacar que além da escolha deste por deslumbrar sua capacidade de compreender o fenômeno educacional e apontar possibilidades material e histórica para sua superação, os/as anticolonialistas tiveram e têm sua práxis revolucionária alicerçada no método dialético marxiano. Dessa forma, partiram e partem da análise concreta do fenômeno material-concreto, compreendendo a especificidade social, econômico, política e cultural de suas sociedades como condição histórica e necessária à derrocada do capitalismo-imperialismo-colonialismo para inserção autodeterminada de suas nações na história da humanidade.

Quanto aos procedimentos metodológicos, buscou-se realizar ampla revisão bibliográfica de livros, teses e dissertações, periódicos, artigos de revistas e jornais que abarcaram a temática do trabalho. Outro procedimento, foi a análise de leis e outras regulamentações, a transcrição de enunciados dos respectivos sítios eletrônicos das organizações sociais, bem como de entrevistas publicadas sobre o atual estágio do empresariamento da

educação pública nacional e estadual do Paraná.

A estrutura do trabalho está dividida em três capítulos. O primeiro, objetivando examinar a contribuição da Teoria Anticolonial, subdividese em dois momentos: o primeiro evidencia dois conceitos centrais para a compreensão da dinâmica do capitalismo-imperialismo-colonialismo, sendo estes o conceito de *poder*, que é a própria lógica mobilizadora desse sistema, e a violência como fundamento ontológico da história humana na luta de classes; o segundo é *raça* e *fascismo*. Raça enquanto invenção histórica para classificação e hierarquização dos povos do mundo a serem dominados ou extirpados da história dos humanos, fundamento central da divisão internacional e nacional do trabalho e, portanto, da luta de classes no Brasil. Fascismo como instrumental violento sempre reclamado pela classe dominante capitalista para manutenção do poder e garantidor da reprodução ampliada do capital.

O segundo capítulo tem o objetivo de contribuir com a construção teórica e metodológica à abordagem pela Geografia Anticolonial. Buscou-se em um primeiro momento retomar a discussão do comprometimento e protagonismo da ciência geográfica com os empreendimentos neocoloniais da segunda metade do século XVIII a meados do século XX, com destaque às Sociedades de Geografia francesa. Na sequência, buscou-se contribuir com a estruturação teórica e prática da Geografia Anticolonial.

O último capítulo consistiu na evidenciação do *modus operandi* privatista de novo tipo na destruição da educação pública de gestão pública nacional e no estado do Paraná, alçando-a do neotecnismo ao neocolonialismo. Por fim, teceu-se considerações finais sobre a pesquisa realizada e alguns apontamentos para aprofundamento desta ou mesmo outras brechas de pesquisa verificadas.

1. A TEORIA ANTICOLONIAL COMO CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA ENTENDER/TRANSFORMAR A REALIDADE

“Lo poscolonial es un deseo, lo anti-colonial una lucha y lo decolonial un neologismo de moda antipático.” (CUSICANQUI, 2015).

A intelectual e ativista boliviana Silvia Rivera Cusicanqui nesta breve afirmação sintetizou em boa medida a justificativa da escolha por trabalhar com a Teoria Anticolonial. Apesar de intelectuais, revolucionárias e revolucionários de diferentes nacionalidades e realidades socioespaciais, de histórico colonial ou não, utilizarem o termo anticolonial em publicações e na própria práxis da luta anticolonial pela independência nacional, o termo ainda carece de uma sistematização teórica. E os elementos, conceitos e categorias reclamados para esta construção partem, incondicionalmente, das experiências de luta contra o colonialismo, o imperialismo e o capitalismo, bem como das e dos intelectuais e militantes que frente a barbárie irracional do movimento colonial se posicionaram na teoria e na práxis contra a colonização e a favor das lutas de libertação.

A Teoria Anticolonial que se propõe tem base teórica e prática inspirada nas lutas revolucionárias de libertação em África, Ásia e Américas, suas conquistas, avanços e possibilidades. Inspiração que se soma as resistências históricas contra a brutalidade desumana do colonialismo, mas não somente, buscando sempre sobrevalorizar as vitórias da luta pela transformação da realidade para construção de uma sociedade outra, livre de todas as formas de opressão e exploração. Por isso, adensando a definição da *aymara* Cusicanqui, a Teoria Anticolonial é uma luta imediata, cotidiana e pela transformação radical da realidade.

Nesse sentido, o primeiro capítulo tem o objetivo de apresentar uma aproximação às bases teórico-metodológicas da Teoria Anticolonial, suas categorias centrais, autoras e autores anticolonialistas e, assim, contribuir com essa construção emergente e necessária. Como mencionado, comprehende-se que a terminologia anticolonial vem sendo utilizada desde meados do século XVIII por autoras e autores que se contrapuseram as barbaridades do

colonialismo, mas não forjaram uma teoria verdadeiramente científica com seus pressupostos, categorias e contribuições próprias.

Apesar dessa consideração espaço-temporal no uso do termo, soma-se a falta de uma teoria, o anticolonialismo não possui a mesma expressão que as teorias pós-colonial ou decolonial. Vale advertir que este trabalho não tem como objetivo diferenciar essas teorias, tão pouco busca alguma hegemonia teórica, dentro e fora da universidade. Mas, comprehende-se que a Teoria Anticolonial tem reverberações nas múltiplas áreas do conhecimento, principalmente no mundo colonizado. Portanto, parte de uma condição geosituada, questão a ser apreendida pela ciência geográfica, como será abordada no segundo capítulo.

Portanto, a Teoria Anticolonial busca construir um cabedal teórico-prático de intervenção imediata e cotidiana na realidade concreta dos povos subjugados pelo colonialismo e neocolonialismo e suas dependências político, econômicas, culturais, moral, ética e estética que atravessaram as formações socioespaciais do mundo colonizado. Nesse sentido, partindo do método dialético e do materialismo-histórico como meio de desmistificação da história ocidental hegemônica, essencialmente capitalista-imperialista-colonialista, as premissas anticapitalistas, anti-imperialistas, antirracista e antifascista são estruturantes da teoria e da práxis Anticolonial.

Desta forma, a contribuição anticolonialista parte da análise concreta da realidade concreta dos países inseridos no julgo colonial e do imperialismo histórico e contemporâneo. Nesse sentido, tem suas primeiras elaborações assentadas em quatro categorias consideradas centrais para entender e intervir na realidade, que são: poder, violência, racismo e fascismo.

Parte-se da compreensão que toda a história do desenvolvimento socioespacial nas suas múltiplas manifestações e escalas se dá pelo poder e se manifesta na violência irrestrita e incondicional para manutenção do sistema de exploração do humano e acumulação privada de capital, do escravismo às relações de trabalho contemporâneo. A invenção histórica da ideia de “raça” como elemento catalizador das relações de exploração e trabalho, bem como fundamento da classificação e hierarquização dos povos condenados da terra. E o fascismo como fenômeno contemporâneo da ideologia colonialista, forjado na violência do imperialismo como estágio

superior do capitalismo

Assim, para as/os anticolonialistas que adensam as fileiras de uma perspectiva de transformação radical e revolucionária da realidade capitalista-imperialista-colonialista, tais categorias são fulcrais para pensar e intervir na composição de uma outra mentalidade, que fundará a história dos seres humanos sob outras bases de sociabilidade, efetivamente livre de todas as formas de opressão de classe, raça e gênero como condição vital para a formação humana omnilateral, solidária e de bases comunais.

Partindo dessas premissas apresentadas de maneira introdutória e visando a consecução do objetivo desta pesquisa, o primeiro capítulo foi subdividido em duas partes que correspondem, como evidenciado anteriormente, à quatro categorias que têm fundamentado as teorizações iniciais: Poder e Violência; Racismo e Fascismo. Assim, parte-se das contribuições fundamentais dos anticolonialistas Frantz Fanon (2008; 2022; 2023), Aimé Césaire (2020), Domenico Losurdo (2012; 2017; 2020a e 2020b). Bem como daquelas e daqueles que, ainda que não utilizaram o termo anticolonial/anticolonialismo, se inserem nessa luta contra o colonialismo e seus sustentáculos, como Clóvis Moura (1983 e 2020), Achille Mbembe (2014 e 2018), entre outras e outros.

1.1 PODER E VIOLÊNCIA

A etimologia da palavra *poder* vem do latim *potēre*, que significa posse (Cunha, 2010). A profundidade do significado do conceito de poder se materializa e atravessa toda a história de dominação e subjugamento de homens pelos homens, desde sociedades pré-coloniais, exortado no colonialismo escravagista até o colonialismo contemporâneo sob a lógica dos Estados que tem, inextricavelmente, na prática da violência o elemento estruturante das relações socioespaciais sob a égide do capitalismo-colonialista.

Nesse sentido, é o colonialismo como expressão de poder e violência sobre o Outro que estabeleceu, no tempo e no espaço, não só os antagonismos de classes, raça e gênero, mas, também, o que Fanon (2022)

denominou de um mundo maniqueísta: do ser e não-ser. O autor argumenta que a superação dessa civilização esquizofrênica baseada na violência e na geoclassificação dos povos e corpos – principalmente o corpo negro! – só pode ocorrer a partir de uma violência – revolucionária! – ainda maior. Assim, quem “põe em prática esse programa [da luta pela libertação], converter-se em seu motor, está preparado o tempo todo para a violência” (Fanon, 2022, p. 33).

Aqui, talvez, apareçam aqueles/as liberais colonizados/as, ou mesmo partidários de uma esquerda pacifista (Losurdo, 2012), ou ainda aqueles/as intelectuais que “seguiu o colonialista no plano do universal abstrato, [que] vai lutar para que o colono e o colonizado possam viver em paz num mundo novo” (Fanon, 2022, p. 41), para questionar por que a Teoria Anticolonial reivindica tais categorias historicamente utilizadas para desumanização do Outro, do não-ser, que edificou essa civilização doentia.

Césaire (2020) alertou que a violência é a única expressão que caracteriza a existência do colonizado e do colonizador. E, a partir desta, nega a humanidade do colonizado, mas, dialeticamente, também nega a humanidade do homem e da mulher colonialista “mais civilizado”. Portanto, é preciso buscar caminhos e epistemes para reescrever a história da humanidade a partir de outras bases socioeconômicas, éticas, morais e estéticas. E complementa:

A colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; que ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para trata-lo como um animal, tende, objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal (Césaire, 2020, p. 23).

Nesse sentido, apoiando-se na afirmação de Fanon (2022, p. 35) de que “não há conciliação possível”, a Teoria Anticolonial busca demonstrar a necessidade imediata de construir novas composições de luta ao mundo colonizado e dependente, que forje programas políticos, econômicos e culturais na busca da superação da alienação e da barbárie já posta pelo capitalismo-imperialismo-colonialismo em sua narrativa de “progresso” e “desenvolvimento” eurocentrado como possibilidade única e universal (Losurdo,

2012; 2020b).

Santos (2010, p. 21), afirmando que as mesmas bases técnicas utilizadas para efetivação dessa narrativa, que mais contemporaneamente ele denominou de “globalização perversa”, refletem as mesmas bases teóricas e práticas para a construção de uma nova história.

No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. [...] A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente de filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. De tal modo, em um mundo datado como o nosso, a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história (Santos, 2010, p.21).

Partindo dessa emergência histórica, busca-se superar o universalismo abstrato a serviço do colonialismo, na perspectiva fanoniana. Assim, a Teoria Anticolonial busca uma efetiva luta de transformação imediata no devir cotidiano, partindo de uma práxis anticolonial nos múltiplos espaços de enfrentamento dessa lógica perversa (Santos, 2010). Desde o ensino escolar, às relações sociais em geral, entre as brechas do mundo do trabalho, aportando-se de uma dialética anticolonial (Santos, 2022), que evidencie e desmistifique essa realidade para uma mentalidade na perspectiva da transformação radical.

Uma nação colonizadora, uma civilização que justifica a colonização – portanto a força – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida que, irreversivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quer dizer, seu castigo.

Colonização: uma cabeça de ponte, em uma civilização, da barbárie que, a qualquer momento, pode levar à pura simples negação da civilização (Césaire, 2020, p. 21).

A transformação radical defendida aqui parte, inevitavelmente, da virada de ponta cabeça, do bagunçar completamente a ordem estabelecida, assim como o colonialismo fizera em todas as sociedades nas quais debruçou seus tentáculos de barbárie e morte. Césaire (2020, p.26) afirmou fazer uma “apologia sistemática das civilizações para-europeias”, mas, evidentemente, sem desembocar em fetichismos “pré-coloniais”, argumentou que:

Cada dia que passa, cada negação da justiça, cada blitz policial, cada manifestação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada expedição punitiva, cada viatura, cada policial e cada milícia nos fazem sentir o preço de nossas antigas sociedades.
 Eram sociedades comunitárias, nunca de todos para alguns.
 Não eram apenas sociedades antecapitalistas, como foi dito, mas também sociedades anticapitalistas.
 Eram sociedades democráticas, sempre.
 Eram sociedades cooperativas, sociedades fraternas (Césaire, 2020, p. 26).

A argumentação de Césaire (2020), mais uma vez, evidencia profunda reflexão histórica, por ser uma argumentação atemporal, visto que expressa não só a realidade colonial escravagista, mas a realidade contemporânea dos países neocoloniais. Bem como por denunciar toda narrativa alienante da democracia liberal-burguesa utilizada para justificar seus empreendimentos econômicos, racistas, coloniais e suas invasões genocidas (Losurdo, 2017; 2020a).

A narrativa mistificadora da universalização da democracia (Losurdo, 2012) é, na verdade, um projeto burguês de dominação político-econômica, sociocultural, ético-moral e estética. Esta narrativa “só encontra sua inteligibilidade, só se torna transparente para si mesma na medida exata em que se percebe claramente o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo” (Fanon, 2022, p. 32).

Dessa forma, é preciso desmistificar e compreender que os povos colonizados tinham seus respectivos desenvolvimentos, culturas e modos de vida. Nesse sentido, é necessário iluminar o que é o projeto político reconhecido – e imposto intelectualmente (Lander, 2005) e, claro, pelas violências – como período moderno e ou modernidade.

Assim, comprehende-se que a ideia forjada e anacrônica (Dussel, 2005) de modernidade nunca ultrapassou os limites de uma renovação político-econômica e ideológica de manutenção e avanço da dominação capitalista-imperialista-colonial. Nesse sentido, algumas formulações dos/as decolonialistas ligados ao grupo Modernidade/Colonialidade² contribuem nessa compreensão.

² Formado nos últimos anos do século XX, com autoras e autores latino-americanos dissidentes do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano que deram início aos Estudos

O texto de Quijano (2005) é instigante neste sentido. Sua relevância está em destacar a questão da modernidade na sua dimensão concreta de projeto de legitimação “racional” da dominação colonial e da classificação/hierarquização racial dos povos do mundo. Nesse sentido, o autor retomando a forjada ideia liberal de desenvolvimento – ou subdesenvolvimento – afirmou que as denominadas “*altas culturas* (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinusui) [...] mostram os sinais dessa modernidade, incluindo o racional científico, a secularização do pensamento, etc.” (Quijano, 2005, p. 112 – grifos do autor).

Dessa forma, entende-se que não é uma negação do desenvolvimento técnico-científico que proporcionou descobrimentos e realizações à reprodução do homem no espaço, mas admitir que cada povo, em suas especificidades socioculturais e geohistóricas, se desenvolveram de forma autodeterminada, até a dominação colonial. Interessante, nesse sentido, transcrever uma passagem em que, com uma ironia peculiar, afirma-se a noção eurocêntrica de modernidade:

Os defensores da patente europeia da modernidade costumam apelar para história cultural do antigo mundo heleno-românico e ao mundo do Mediterrâneo antes da América, para legitimar sua defesa da exclusividade dessa patente. O que é curioso desse argumento é que escamoteia, primeiro, o fato de que a parte realmente avançada desse mundo do Mediterrâneo, antes das Américas, área por área dessa modernidade, era islâmico-judaica. Segundo que foi dentro desse mundo que se manteve a herança cultural greco-romana, as cidades, o comércio, a agricultura comercial, a mineração, os têxteis, a filosofia, a história, quando a futura Europa Ocidental estava dominada pelo feudalismo e seu obscurantismo cultural. Terceiro que, muito provavelmente, a mercantilização da força de trabalho, a relação capital-salário, emergiu, precisamente, nessa área e foi em seu desenvolvimento que se expandiu posteriormente em direção ao norte da futura Europa. Quarto, que somente a partir da derrota do Islã e do posterior deslocamento da hegemonia sobre o mercado mundial para o centro-norte da futura Europa, graças à América, começa também a deslocar-se ao centro da atividade cultural a essa nova região. Por isso, a nova perspectiva geográfica da história e da cultura, que ali é elaborada e que se impõe como mundialmente hegemônica, implica, obviamente, uma nova geografia do poder. A própria ideia de Ocidente-Oriente é tardia e parte da hegemonia britânica. Ou ainda é necessário recordar que o meridiano de

Decoloniais. Destaca-se os autores precursores: Aníbal Quijano (Peru), Enrique Dussel (Argentina/México) e Walter Mignolo (Argentina/EUA). A partir daqui, será utilizada a referência “M/C”.

Greenwich atravessa Londres e não Sevilha ou Veneza? (Quijano, 2005, p. 112).

Nesse mesmo sentido, Césaire (2020) também teceu uma contribuição desmistificadora a partir de uma pseudocientificidade que afirmava que o raciocínio primitivo – do não-europeu ocidental; o outro; ou ainda, o não-ser – partia de associações simplistas, incapazes de raciocínios lógicos mais complexos e, portanto, o ocidente (euro-americano-branco) era o detentor da patente do “desenvolvimento” do discurso científico-moderno. Césaire (2020, p. 67) argumentou que:

Restam, é claro, alguns fatos menores que resistem. Como a invenção da aritmética e da geometria pelos egípcios. Ou a descoberta da astronomia pelos assírios. Ou o nascimento da química entre os árabes. Ou a aparição do racionalismo no Islã numa época em que o pensamento ocidental tinha um jeito furiosamente pré-lógico.

Nessa perspectiva, Dussel (2005, p. 27) em um curto e elucidativo texto, *Europa, modernidade e eurocentrismo*, aborda a modernidade eurocentrada sob o argumento de que o domínio europeu, em todas as suas dimensões da história, tem na conquista das Américas seu “determinante fundamental”, denominou-a de “Europa Latina da História Mundial”. Para o autor, de maneira geral para o grupo M/C, a modernidade tem início em 1492. O autor apresenta alguns esquemas para demonstrar não só que a ideia de modernidade advinda de uma Europa modernizadora, “berço civilizacional”, é uma irracionalidade mítica e violenta, mas também demonstrou que a própria cronologia histórico-linear – ocidental – é um diacronismo em si.

Nesse sentido, para Dussel (2005, p.29), a negação do “mito civilizatório e da inocência da violência moderna se reconhece a injustiça [...] e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da ‘razão emancipatória’”. E acrescenta,

De maneira que não se trata de um projeto pré-moderno, como afirmação folclórica do passado, nem um projeto antimoderno de grupos conservadores, de direita, de grupos nazistas ou fascistas ou populistas, nem de um projeto pós-moderno como negação da Modernidade como crítica de toda razão para cair num irracionalismo niilista. Deve ser um projeto “trans-moderno” (e seria então uma “Trans-Modernidade”) por *subsunção real* do caráter emancipador racional da Modernidade e de sua Alteridade negada (“o Outro”) da

Modernidade, por negação de seu caráter *mítico* (que justifica a inocência da Modernidade sobre suas vítimas e que por isso se torna contraditoriamente irracional) (Dussel, 2005, p.29 – grifos do autor).

O autor propôs o conceito de Trans-Modernidade, assumindo a existência de múltiplas modernidades, portanto, condição à alteridade, que foi historicamente negada ao não-europeu – o Outro – e a desmitologização da modernidade uno-eurocentrada. Mignolo (2005, p. 34) corrobora, mas se detém menos à temporalidade da modernidade³, argumentando que o decisivo a mundialização do “ideário” moderno se dá a partir da “consolidação do circuito comercial do Atlântico, [...] o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado)”, a partir da diferença colonial, só “começou a ser percebida com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII até metade do século XX”⁴.

Mbembe (2014) corrobora com os autores sob a perspectiva de que a exploração comercial da América via Atlântico inaugura um novo momento político, econômico e geocultural no mundo. Mundializa-se a dominação europeia com o enriquecimento via exploração do “novo mundo”, inaugurando o escravagismo pautado na inferiorização étnico-racial como sistema de produção (Moura, 2020). Amplia-se, assim, exponencialmente a capacidade de produção de mercadorias nos países europeus e garantem sua realização.

Dessa forma, o capitalismo-imperialista-colonialista começa a tomar forma sob os signos do capital, seja na implementação da mão de obra escrava nas colônias, seja pela implementação de instituições (o Estado e seus poderes, a religião judaico-cristã, as polícias, etc.) de manutenção e reprodução da acumulação de capital nas colônias, como na própria dinâmica

³ Na Introdução de *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options* (Mignolo, 2011, p.4 – grifo do autor), o autor caracteriza a temporalidade da modernidade da seguinte forma: “Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase ‘coração da Europa’ (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia.”

⁴ Retornar-se-á a este texto de Mignolo (2005, p.37) no segundo tópico desse capítulo para abordar as consequências da consolidação do “circuito comercial do Atlântico [quando] a escravidão se tornou sinônimo de negritude”. Por agora, detém-se sobre a ideia de “discurso oficial do Estado” e seus mitos fundadores.

do trabalho nas metrópoles.

Seria errôneo pensar que saímos definitivamente desse regime, do qual o comércio negreiro e, depois, a colônia de plantação ou simplesmente de exploração foram o panorama originário. Nestas fontes baptismais de nossa modernidade, pela primeira vez na história humana, o princípio de raça e o tema com o mesmo nome foram instaurados sob o signo do capital, e é precisamente este ponto que distingue o tráfico negreiro e suas instituições das formas autóctones de servidão. Com efeito, entre os séculos XIV e XIX, o horizonte espacial da Europa alargou-se consideravelmente. O Atlântico foi-se tornando a nova concatenação de mundos, o lugar de onde emergiu uma nova consciência planetária (Mbembe, 2014, p. 31).

O mesmo autor deu sequência a essa argumentação exemplificando como a exploração da América deslocou Espanha e Portugal da sua condição de periferias coloniais do mundo árabe para o epicentro do empreendimento colonial europeu. Segundo Mbembe (2014, p. 31 – grifos do autor), antes desse momento, as metrópoles ibéricas já tinham grandes deslocamentos de populações negras para seus territórios e “que participaram na reconstrução dos principados ibéricos a seguir à Grande Peste (*Black Death*) e à Grande Fome do século XIV”.

Afirma ainda que essas populações não eram em sua totalidade escravos e seu tráfico era controlado pelos mouros até 1440. Situação que se transformou a partir dos contatos diretos com a África Ocidental e Central via oceano Atlântico, de forma que “os primeiros negros, vítimas de pilhagens e transformados em objectos de venda pública” (Mbembe, 2014, p. 31) aconteceu a partir de 1444. Nesse momento, conjuntamente a institucionalização dos aparatos repressores (o Estado e seus tentáculos) sob a ordem colonial, têm-se as narrativas míticas de detentores da “razão universal” e da “empresa civilizadora”.

Na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade. Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um “direito de gentes”. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações compreendida como um espaço público de reciprocidade do direito. Só ele deu origem a ideia de ser humano com direitos civis e políticos, permitindo-lhe desenvolver os seus poderes privados e públicos como pessoa, como cidadão que pertence ao gênero humano e, enquanto tal, preocupado com tudo que é humano. Só ele edificou um rol de costumes, aceitos por diferentes povos, que

abrangem os rituais diplomáticos, as leis de guerra, os direitos de conquista, a moral pública e as boas maneiras, as técnicas de comércio, da religião e do governo (Mbembe, 2004, p. 27-28).

É na esteira de todos esses mitos fundadores da narrativa colonialista, bem expressos por Mbembe (2014), que o Estado e suas instituições se constituíram como preposto político-ideológico da modernidade e seu projeto eurocentrado de poder e dominação socioespacial, econômico, cultural, ético-moral e estético mundial via violência colonial.

Portanto, como se pretende argumentar nesse capítulo, o projeto colonialista se reorganiza e dá novos conteúdos (racismo, sexism/patriarcalismo) às formas de dominação “moderna”, mas a premissa estruturante segue sendo a busca pela hegemonia do poder e o uso da violência para sua consolidação (Losurdo, 2012; 2020b).

Retomar essa argumentação de Césaire (2020) é indispensável porque, ainda que fatalista, ele escamoteou a realidade do que foi o século das guerras e genocídios coloniais por todo o mundo⁵. Césaire (2020) retomou uma série de passagens de autores dos séculos XVIII, XIX e XX, de democratas cristãos às filosofias humanistas, que defenderam não só a necessidade de povos serem colonizados, mas que estes clamavam pela conquista estrangeira. Evidentemente, o estrangeiro aqui é o europeu-branco.

Partindo desse levantamento, Césaire (2020, p.32) direcionou sua crítica ao “pseudo-humanismo”, que deu e dá sustentação à política das dominações colonialistas, argumentando que sob o capitalismo daquele período, sob suas novas formas ideológicas – não menos violentas – de dominação, e negando a autodeterminação dos povos (Lenin, 1979), é impossível fundar um direito comum e internacional dos povos. Segundo Césaire (2020, p.19), tal intento esconde que, “no fundo do capitalismo, ansioso em sobreviver, há Hitler. No fundo do humanismo formal e da renúncia filosófica, há Hitler”.

A argumentação até aqui, assim como a construção que Césaire (2020) faz a partir dos argumentos colonialistas, de matizes e geosituados na Europa ocidental, evidencia como o final do século XIX e início

⁵ Mas, também, o século das grandes revoluções anticoloniais e de libertação nacional (Losurdo, 2012; 2017).

do século XX é marcado pela concretização dos Estados nacionais a partir da busca por territórios para espoliação e exploração de riquezas. Apesar do forjado avanço do “humanismo” sob a lógica capitalista, o século XX foi marcado, do início ao fim, por guerras, massacres e genocídios (Losurdo, 2012, 2017; 2020a). Ou seja, pós escravagismo pleno (Moura, 2020), é a ideologia do capital que determinou os caminhos violentos das novas formas de colonialismo na ordem internacional.

Nesse sentido, alertara Lenin (1979) que a I Guerra Mundial foi um conflito interimperialista de reivindicação de territórios coloniais de exploração. Mas o cinismo, próprio do maniqueísmo (Fanon, 2022) capitalista-imperialista-colonialista, é traduzido por Césarie (2020, p. 18 – grifos do autor) em outra afirmação atemporal:

Sim, valeria a pena estudar, clinicamente, em detalhes, os passos de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista e muito cristão do século XX que ele carrega consigo um Hitler sem saber, que Hitler vive *nele*, que Hitler é seu *demônio*, que se ele o vitupera, é por falta de lógica e, no fundo, o que ele não perdoa em Hitler não é o crime em si, o *crime contra o homem*, não é a *humilhação do homem em si*, é o crime *contra o homem branco*, é a *humilhação do homem branco*, é de haver aplicado à Europa os procedimentos colonialistas que atingiam até então apenas os árabes da Argélia, os *coolies* da Índia e os negros da África.

Mais uma vez⁶, Césaire (2020) evidencia, de maneira geral, a realidade contemporânea do mundo colonizado, com destaque à realidade brasileira. O genocídio flagrante dos povos originários, mais atual o caso dos Yanomamis⁷, os recorrentes casos de resgate de trabalhadores em condições análogas à escravidão⁸, a mortandade cotidiana dos/as trabalhadores/as das periferias sob a violência estatal que são, majoritariamente, não por um acaso, negros/as, são todas evidências da reprodução dessa violência colonial.

⁶ Ver página 04.

⁷ Ver em <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-que-voce-precisa-saber-para-entender-crise-na-terra-indigena-yanomami> e <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/01/24/situacao-dos-yanomami-expoe-abandono-dos-indigenas-pelo-estado>.

⁸ Segundo Ministério Público do Trabalho, foram resgatados 918 trabalhadores em condições análogas a escravos de janeiro a 20 de março de 2023. Número recorde em um primeiro trimestre nos últimos 15 anos. Ver tabela publicada em: https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/cadastro_de_empregadores.pdf. O último governo retirou expressivos investimentos do grupo de combate ao trabalho escravo, bem como só voltou a publicar a chamada Lista Suja do trabalho escravo no final do governo, em 2021, após intervenção judicial do STF.

Destaca-se como o século das guerras imperialista-colonialistas sob os pressupostos da “universalização da democracia” reduz seu espanto ao fenômeno nazifascista. E, longe de querer pormenorizar os horrores do nazismo de Hitler, o fascismo de Mussolini e a tentativa moderna de refundar o colonialismo clássico. Mas é preciso enfatizar que nem de perto o fenômeno nazifascista se equipara ao terror genocida do período escravagista colonial. Ou seja, é a lógica eurocentrista racista, pois contra o Outro não há problemas, mas operacionalizar a violência colonial contra o próprio europeu branco, é imperdoável.

Portanto, a violência no século XX só tem importância a depender de contra quem e para quais objetivos ela foi operacionalizada. Evidentemente, a questão racial, como será tratada no tópico seguinte, é o eixo estruturador dessa “relevância”. Mas outros aspectos que atravessam o sistema opressor são destacados.

A partir das lutas por independência e as revoluções do século XX, principalmente a Revolução de Outubro de 1917, o sistema capitalista-colonialista passa a elaborar processos de descolonização e a construção dos Estados nacionais no mundo colonizado (Losurdo, 2020b). Contexto que afirma o dependentismo dos Estados de histórico colonial.

Nesse sentido, o Estado burguês e seu aparato jurídico-burocrático forjado na centralidade dos países colonialistas, ganha outros contornos no mundo colonizado, servindo, acima de tudo, como instrumento de continuidade da concentração de poder e da dominação colonial legitimados agora na violência estatal. Nessa conjuntura, o imperialismo-colonialista (Mbembe, 2018) tem um papel central nessa nova dinâmica de subjugamento socioeconômico. Losurdo (2020a, p. 66 – grifo do autor) recorda que:

O que define o imperialismo não é apenas a hostilidade contra o campo socialista e a revolução anticolonial, justamente porque o que caracteriza é também a disputa pela hegemonia. O imperialismo pode requerer a dominação, colonial ou semicolonial, de países independentes e também “de capitalismo avançado”, como a França e a Itália – e a França, em 1952, tinha à sua disposição um amplo império colonial. [...] Seria embelezar de forma inadmissível o imperialismo pensar que ele evitaria *a priori* uma transformação “de capitalismo avançado” em colônia ou semicolônia.

Quijano (2005) ressalta que a formação do Estado parte da dominação de alguns povos sobre outros, a partir da expulsão ou subjugamento de uma parcela da população, normalmente aquela parcela “reconhecidamente” estrangeira. Bem como já mencionado, a forma Estado e sua organização é uma imposição ao mundo colonizado. O autor evidencia, por exemplo, que a formação da Espanha tem início com a expulsão dos muçulmanos e judeus (1609 - 1614) daquele que viria a constituir seu território nacional e que esse processo foi o primeiro caso de limpeza étnico-racial.

Para a condição de Estado-nação as “instituições modernas de cidadania e democracia política” são o fundamento da homogeneização étnica-identitária no ideário de nação (Quijano, 2005, p. 119). Nesse processo, destaca-se o deslocamento da reflexão sobre o homem-indivíduo, pertencente a uma comunidade, para um sentido *stricto* de identidade nacional. Essa prerrogativa escamoteia as pluralidades epistemológicas e étnico-raciais homogeneizando-as sob a condição de sociedade (Quijano, 2005). Sob essa prerrogativa, Césaire (2020, p. 73 – grifo do autor) alertou:

A nação é um fenômeno burguês. [...] E então, eu pergunto: que outra coisa fez a Europa burguesa? Minou civilizações, destruiu pátrias, arruinou nacionalidades, erradicou “a raiz da diversidade”. Não há mais diques. Não há mais avenidas. Chegou a hora do bárbaro. Do bárbaro moderno. A hora americana. Violência, excesso, desperdício, mercantilismo, blefe, o comportamento de manada, estupidez, vulgaridade, desordem.

A reflexão de Césaire (2020) reafirma uma condição conhecida de que todo Estado é, em primeira instância, uma estrutura de poder que faz a mediação da luta de classes, sob o julgo dos interesses da burguesia encastelada nas suas estruturas e, em última instância, é o poder “que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade” (Quijano, 2005, p. 119), laçando mão de todas as formas de violência para sua consecução.

A ideia de cidadania e democracia são fundamentais nessa estruturação. Segundo Quijano (2005, p.119), “a cidadania pode chegar a servir como igualdade legal, civil e política para pessoas socialmente desiguais” e a “participação democrática [serve] no controle da geração e da gestão das instituições de autoridade pública e de seus específicos mecanismos de

violência”.

A reflexão que se coloca aqui objetiva verificar como essas categorias estruturantes da perspectiva eurocêntrica – e, na sequência, da narrativa liberal-colonizadora do imperialismo estadunidense – de Estado-nação, democracia e cidadania foram impostas aos novos Estados. Para isso, além das violências diretas e explícitas na história, o papel da ideologia e da alienação é central na fetichização de um ideal que jamais será alcançado – o da paz perpétua e da democracia plena –, ao menos nunca sob a lógica do capital (Lenin, 1979; Losurdo, 2012).

Portanto, como pensar a democracia se, salvo alguns míseros espaços de participação limitada, o povo trabalhador não tem voz ou participação direta nas decisões do Estado sobre o futuro na nação? Provavelmente a ideologia dominante tentaria naturalizar a lógica da democracia “representativa”. Nessa questão, Lenin (1974, p. 54-55) é preciso:

O Estado é produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as contradições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis. [...] O Estado é o órgão conciliar com a sua antípoda, é algo que a democracia pequeno-burguesa jamais poderá compreender.

No sentido dado por Lenin (1974; 1979), questiona-se que tipo de democracia e cidadania real é possível edificar em uma sociedade estratificada em classes sociais antagônicas, na qual uma fração da classe esbanja um poder material – e imaterial pela própria lógica da narrativa ideológica do Estado burguês – muito além do necessário à sua reprodução e dos seus com dignidade, em detrimento de uma enorme parcela da classe trabalhadora que não come, não habita, não acessa cuidados básicos, enfim, não goza das mínimas condições humanas de existência?

Essa lógica – essa sim, universalizada! – remete a uma passagem bastante elucidativa, o pronunciamento do presidente, e um dos líderes da Revolução anticolonial cubana de 1959, Fidel Castro (1979, s/n), na abertura da Sexta Conferência de Chefes de Estado da ONU ou de Governo do Movimento de Países Não Alinhados. Realizada em Havana, em setembro de

1979⁹, representando 95 países não-alinhados de todos os continentes, ou seja, que representa a maior parte da população mundial, fez a seguinte denúncia:

Com 300 biliões de dólares se poderiam construir em um ano 600.000 escolas com capacidade para 400 milhões de crianças; ou 60 milhões de moradias confortáveis com capacidade para 300 milhões de pessoas; ou 30.000 hospitais com 18 milhões de leitos; ou 20.000 fábricas capazes de gerar emprego a mais de 20 milhões de trabalhadores; ou habilitar para a rega 150 milhões de hectares de terra, que com um nível técnico adequado podem alimentar a 1.000 milhões de pessoas. Isto é o que a humanidade esbanja cada ano na esfera militar. Considere-se, ademais, a enorme quantidade de recursos humanos em plena juventude, recursos científicos, técnicos, combustível, matérias-primas e outros bens (Castro, 1979, s/n).

Este fragmento do pronunciamento do anticolonialista Fidel Castro, corrobora com a argumentação anterior no sentido de refletir se, sob os signos do capital (Mbembe, 2018), marcado pela violência colonial e neocolonial no espaço e no tempo, existe algum caminho para novas epistemologias, ou melhor, para epistemologias históricas dos povos colonizados, a partir de seus desenvolvimentos, sem uma ruptura radical com as estruturas do capitalismo e seus instrumentos de manutenção, o imperialismo e o colonialismo?

Para Losurdo (2012; 2017), a história da humanidade é a história da violência! Negar essas estruturas de violência enquanto categoria de análise da realidade do mundo colonizado é, no mínimo, pensar nos limites de uma ciência a serviço da reprodução da barbárie (Losurdo, 2020b).

A partir dessas contradições coloniais ou neocoloniais que a Teoria Anticolonial propõe uma dialética anticolonial como fundamento da renovação da análise crítica da realidade do mundo colonizado e depende como elemento estruturador de uma práxis anticolonialista (Santos, 2022).

Quando Fanon (2022), de certa forma, responde ao

⁹ Pronunciamento proferido 19 anos após resolução nº 1.514 de dezembro de 1960 de Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais (Declaração sobre a Descolonização) e que, dois anos depois, instaurou o Comitê Especial sobre a Descolonização (1962), ambos no âmbito da Assembleia Geral da ONU. Vale destacar o embusteiro dessa conjuntura pelo fato desse pronunciamento ser feito pelo Presidente de uma “ex” colônia que, desde sua libertação em 1959, está na lista de embargos econômicos perpetrados pela nova potência imperialista-colonialista: os Estados Unidos da América.

questionamento anterior sob o argumento de que a superação da violência do colonialismo, do imperialismo e, consequentemente do capitalismo, só poderá acontecer a partir de uma violência ainda maior, foi acusado de apologista da violência. Entretanto, Losurdo (2012), nesse sentido, em sua obra *A não violência: uma história fora do mito* poderia também ser enquadrado, equivocadamente, nesse *status*. Porém, a contribuição do livro de Losurdo (2012) sobre a categoria da violência, não só concatena toda formulação aqui defendida, como demonstra historicamente que a violência colonial é o fundamento ontológico do capitalismo-imperialista-colonialista.

A contribuição de Losurdo (2012) evidenciou como as promessas de paz perpétua e a não violência não foram cumpridas e admite que também não estão no horizonte. O autor demonstrou que a violência não só estrutura as relações na modernidade como, sob os objetivos de “conquista da paz” e da “universalização” da democracia, contraditoriamente, sempre se fez uso da violência.

O século XX é marcado por guerras e revoluções que prometem, em modalidades diferentes, a realização da paz perpétua, ou seja, é marcado por violências cuja motivação é erradicar de uma vez por todas o flagelo da violência (Losurdo, 2012, p. 14).

O subtítulo do livro sugestiona como o ideal da não violência não passa de um mito. Conforme a construção que o autor fez a partir dos acontecimentos históricos, fica evidente que a não violência, em última análise, culmina invariavelmente em violência, que se diferenciam apenas nas suas motivações e modalidades.

Os acontecimentos geopolíticos entre os séculos XIX e XXI demonstram que o poder e a violência sempre foram as premissas estruturantes da hegemonia do capital (Mbembe, 2018). E, a partir do discurso teórico e político da não violência, Losurdo (2012; 2017) demonstrou, comparativamente, como essa narrativa no âmbito da *realpolitik* é, invariavelmente, violenta.

Inicia a argumentação evidenciando que o discurso da não violência teve origem nos grupos cristãos sob a premissa do retorno às origens

do cristianismo. Se isso, por si só, já evidencia uma contradição histórica¹⁰, o autor demonstra ainda que esses grupos têm origem nos Estados Unidos, no início do século o XIX, em meio às Guerras Napoleônicas e outros conflitos. Destaca, entre esses grupos, a *American Peace Society* (1828), a *New England Non-Resistance Society* (1838), grupo dissidente e mais radical ao se posicionar contrário à escravidão (Losurdo, 2012).

Em 1812, durante as guerras napoleônicas, enquanto os Estados Unidos estão em guerra contra a Grã-Bretanha, um cristão fervoroso (David L. Dodge) publica aquele que poderíamos considerar o primeiro manifesto do movimento não violento que está surgindo: *War Incosistent with the Religion of Jesus Crist* – este é o título vibrante do livro. A exposição é ainda mais radical: é preciso em qualquer circunstância abrir mão da violência e de participar dela, ainda que indiretamente; não se deve nem sequer hesitar em desafiar os governos que não respeitam a lei divina (Losurdo, 2012, p.17).

A construção comparativa mencionada que o autor realiza se dá a partir de dois personagens historicamente reconhecidos pela liderança em suas respectivas lutas anticoloniais. O primeiro, o líder indiano Mahatma Gandhi (1869-1948) e, segundo, um dos líderes bolchevique, Lenin (1870-1924).

À primeira vista, partindo das informações comumente expostas sobre esses dois personagens, a comparação parece um contrassenso. Mas, na sequência da construção realizada pelo autor, se percebe que “não é fácil traçar a linha divisória entre coação não violenta [Gandhi] e violência propriamente dita [revolucionária em Lenin]” (Losurdo, 2012, p.109).

Quanto ao líder bolchevique, aparentemente não há nenhuma surpresa histórica quanto ao uso da violência armada para fins revolucionários. Importante destacar não só o imenso processo anticolonialista que deu início em Ásia e África a partir da Revolução de Outubro, mas, também, por vezes pouco difundido, que a Rússia czarista mantinha, internamente,

¹⁰ É preciso lembrar que o cristianismo, “empresa” mais antiga do mundo e duradoura da história, foi responsável pelas expedições religiosas e militares conhecidas como “As Cruzadas”, entre os séculos XI e XII, com o objetivo primário de retomar a “Terra Santa” para os cristãos. Porém, o gosto pelo poder e riqueza, e o uso irrestrito de violência contra todos os povos não cristãos – “os pagãos” – inscreva esse período histórico entre os mais violentos e genocidas da história conhecida da humanidade.

aproximadamente cinquenta diferentes identidades étnico-raciais¹¹ subjugadas sob o regime monárquico vigente. Portanto, em tempos de revoluções industriais espacialmente não distantes dali a monarquia mantinha a maioria da classe trabalhadora russa, majoritariamente rural, sob relações de trabalho servil e sem acesso à educação (Lenin, 1979).

Já Gandhi, iniciou sua política da não violência a partir do contato com intelectuais estadunidenses e europeus durante seus estudos na Grã-Bretanha. Mas, é no retorno à Índia que o futuro líder anticolonialista inicia sua luta pelo reconhecimento da liberdade de seu país junto ao colonialismo britânico. É a partir desse momento que o percurso de sua práxis política e sua narrativa religioso-moral da não violência desemboca, sob diferentes motivações e modalidades, na violência (Losurdo, 2012).

O discurso e as atitudes de Gandhi durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX é envolto a contradições, inclusive em relação à questão colonial do seu próprio país. Losurdo (2012) argumentou que o líder indiano assumiu, durante anos, uma estratégia de coerção para cooptação, sob a narrativa da não violência. Essa estratégia parte de alguns princípios questionáveis defendidos pelo líder indiano.

Gandhi admirava a postura do *Englishman*¹² e reverenciava como exemplo de “virilidade madura” e distanciamento de “gente efeminada” (Losurdo, 2012, p. 46). Propalava o discurso machista da formação de uma virilidade madura a partir da participação de seus compatriotas nas guerras travadas pelo imperialismo-colonialista britânico e, aqueles que titubeavam, estariam contaminados pela “efeminação” do indiano, narrativa violenta de subjugamento da mulher. Mas, fica pior, quando defende a tese de que o povo indiano constitui uma civilização muito anterior, inclusive à britânica, afirmindo o direito histórico indiano de pertencimento legítimo à “civilização” europeia e ariana (Losurdo, 2012).

Com esses pressupostos, a afirmação segundo a qual os indianos pertencem ao tronco indo-europeu e ariano, em última análise, à raça

¹¹ Inclusive judeus que, junto ao avanço do movimento comunista, alça a União Soviética ao patamar de inimigo maior da besta nazifascista.

¹² Em tradução direta para o português, significa “Homens ingleses”. Historicamente e nesse contexto específico, o termo faz uma referência positiva e exemplar da postura dos homens ingleses colonos. Portanto, uma terminologia ideologicamente colonialista.

branca, tinha de ser demonstrada nos campos de batalha; se assim não fosse, eles teriam ficado para sempre *niggers* aos olhos dos governantes do império. Daí a insistência de Gandhi a necessidade de demonstrar o valor guerreiro e a virilidade. Não por acaso, recomenda constantemente a figura do *Englishman* a seus compatriotas e, confiante na possibilidade de cooptação para o povo indiano, proclama sua “fé no Império Britânico” (Losurdo, 2012, p. 54 – grifos do autor).

Losurdo (2012, p. 32) chama Gandhi de “o campeão da não violência” pela sua atitude de defesa intransigente da não agressão, inclusive quando um colono britânico usa desses meios para repressão de qualquer reivindicação do povo indiano. O autor destaca como a narrativa da não violência cai por terra em outros aspectos. Além dos já mencionados, que não são poucas e pequenas contradições, demonstrou como, pela narrativa religiosa e moral, forjada no argumento de que o pacifismo e a não violência alicerçam a filosofia originária do povo indiano é, em si, uma narrativa que exprime uma violenta coerção ideológica sobre seus compatriotas.

Outra questão central sobre Gandhi é que esse estatuto só tinha validade em relação ao império britânico. A expressão mais destacada dessa narrativa aconteceu durante a repressão violenta a Marcha do Sal, em 1930, quando o povo indiano foi convocado por seu líder para dar, literalmente, *a cara a tapa* para o exército colonial britânico sem que se fizesse nenhuma reação, pedindo inclusive que seus compatriotas não erguessem os braços para se defender minimamente dos socos, chutes e golpes de cassetete.

Essa atitude se contradiz quando a violência do imperialismo-colonial britânico se direciona às suas outras colônias, de forma que Gandhi não só não se posicionou em defesa de outros povos oprimidos, mas, pelo contrário, ajudou no recrutamento de seus conterrâneos para somar forças às expedições punitivas em que a administração colonial inglesa se colocou (Losurdo, 2012). Recrutou seu povo em apoio direto ao exército britânico contra a Revolta dos Zulus, em 1897, na Índia Setentrional, contra a Revolta dos Bôeres (1880-1902), entre outros conflitos, culminando na sua participação direta e enérgica no recrutamento de indianos para lutar na I Guerra Mundial. Momento este que lhe rendeu o irônico título internacional de recrutador profissional (Losurdo, 2012).

Vale destacar, ainda, seu completo desprezo às lutas

anticoloniais da China, quando invadida pelo brutal imperialismo-colonialista nipônico¹³ – aliás, um Japão Imperial que ele mantinha certa admiração –, e as guerras de libertação nacional na Indochina e no Vietnã (Losurdo, 2012). Há, também, seu posicionamento vacilante, para dizer o mínimo, em relação ao empreendimento de renovação moderna do colonialismo clássico levado às últimas consequências pelo nazismo. O campeão da não violência só vai reconhecer e se posicionar contrário ao horror nazifascista em meados da II Guerra Mundial (Losurdo, 2012), quando negou participação do povo indiano, mostrando um lapso de coerência à sua narrativa.

O livro de Losurdo (2012) traz vários outros personagens que defenderam a perspectiva da não violência, como Martin Luther King, e outros na perspectiva de Lenin (1979) e Fanon (2022) que defenderam a violência revolucionária e de libertação nacional. Destacou-se Gandhi, como já mencionado, por seu reconhecimento internacional como um político pacifista, mas que a determinados fins, posicionou-se não só contrário ao seu próprio discurso, como também se empenhou em ajudar o imperialismo-colonialista em suas expedições punitivas pelo mundo colonizado.

A reflexão, nesse sentido, é que a violência e o poder foram, e continuam sendo, o motor da história moderna. Portanto, são categorias que atravessam a formação mundial e especificamente a social brasileira, do escravismo pleno ao escravismo tardio (MOURA, 2020).

Seguindo a história do século das guerras e revoluções, após a derrota da ameaça de reorganização do colonialismo direto pelo nazifascismo, o segundo quadrante do século XX é marcado por outra renovação das formas¹⁴ de violência e disputa pelo poder: ideologia e golpes. O imperialismo

¹³ “[...] na Ásia, a guerra conduzida pelo Império do Sol Nascente toma formas particularmente repugnantes. Após a tomada de Nanquim, o massacre se torna uma espécie de disciplina esportiva e, ao mesmo tempo, de diversão: quem consegue ser mais rápido e eficiente em decapitar prisioneiros? A desumanização do inimigo alcança agora uma completude muito rara: no lugar de animais, os experimentos de vivissecção são realizados com chineses, que, por outro lado, são alvos vivos dos soldados japoneses que se exercitam atacando com baionetas. A desumanização atinge profundamente também as mulheres, que, nos países invadidos pelo Japão, são submetidas a uma brutal escravidão sexual: são as mulheres de conforto, obrigadas a ‘trabalhar’ em ritmo infernal – a fim de recuperar o exército de ocupação das fadigas da guerra – e frequentemente eliminadas uma vez tornadas inúteis devido ao desgaste ou a uma somatória de doenças” (LOSURDO, 2020a, p. 97 – grifo do autor).

¹⁴ Segundo o último relatório do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, o país tem 625 bases militares oficiais ativas ao redor do mundo. São mais de 3 bases por países oficialmente reconhecidos pela ONU (ESTADOS UNIDOS, 2018). Nenhum outro império na história

colonialista desloca sua hegemonia para o outro lado do Atlântico que, segundo Césaire (2020, p.33), “a barbárie da Europa Ocidental é hoje incrivelmente grande, só superada, e muito, apenas por uma: a norte-americana”.

A hegemonia do imperialismo colonial estadunidense teve início com o fim da II Guerra Mundial. Três fatores foram determinantes: 1) os impérios europeus destruídos durante a guerra se encontravam em reconstrução e, portanto, eram pouco capazes de oferecer alguma resistência no plano geopolítico; 2) os gigantescos aportes financeiros para reconstrução desses países europeus; e 3) a invenção das organizações multilaterais para ordenação “pacífica” do mundo: a ONU – Organização das Nações Unidas – e a OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte. A primeira sob a premissa de um pacto intergovernamental pela paz mundial e defesa dos direitos humanos, fundada em 1945 e, a segunda, contraditória à primeira desde a origem, fundada em 1949, com objetivo de “defesa” militar dos interesses! – países alinhados contra agressões “externas”. Entende-se contra o socialismo/comunismo.

Os dois destaques anteriores entre aspas são contradições que valem argumentar: “defesa” contra quem e a favor de quem [?] dado o fato de que nenhum país tinha condições militares de enfrentamento ao poderio belicoso estadunidense, e “externo” é a histórica e permanente “ameaça comunista” (Losurdo, 2017). Interessante destacar também que, assim como Lenin e o partido bolchevique se aproveitaram da Guerra Rússia-Japão e da I Guerra Mundial para fazer a revolução interna e Gandhi o mesmo a partir do enfraquecimento da Grã-Bretanha durante a II Guerra Mundial para a conquista da libertação india, os Estados Unidos, ao contrário, se aproveitaram do fim da II Guerra Mundial e da forjada “busca pela paz”, para avançar seu domínio neocolonial pelo mundo.

O objetivo aqui não é destrinchar o poço de contradições em que estão imersas tais organizações sob o controle do imperialismo

estadunidense¹⁵, mas destacar o papel coercitivo e violento no plano político-ideológico que estas instituições se arrogam sob as nações coloniais “fechando os olhos” do mundo às barbáries assentadas sob o discurso da “universalização da democracia e dos direitos humanos”. Como afirmou Losurdo (2020, p. 138), mais atual¹⁶ do que nunca: “A luta contra a Otan continuará a ser parte integrante da luta anticolonialista e anti-imperialista”.

Nesse sentido, contando com a ajuda alienante dessas organizações¹⁷, o imperialismo-colonialista norte-americano destacou-se pelo monopólio e uso irrestrito da força das telecomunicações para difusão em massa da sua narrativa que, desde a afirmação da Doutrina Monroe, em 1823, auto-outorga o papel de guardião da liberdade mundial, país predestinado à universalização da democracia pelo mundo. Esse tipo de narrativa, apoiada na máquina de difusão ideológica, não só legitima suas incursões militares internamente, como também consegue legitimidade no plano internacional. Nessa mesma perspectiva, e sem o uso da violência direta, consegue impetrar golpes de Estado derrubando governos democraticamente eleitos, resguardar seus interesses econômicos via parlamentares colonizados (Césaire, 2020; Fanon, 2022), incentivar e patrocinar manifestações antipopulares, financiar milícias, grupos terroristas etc. (Losurdo, 2012; 2020a).

Com esse domínio tecnológico, pautado no revisionismo histórico, as possibilidades de construção de narrativas que lhes favoreçam são irrestritas. Losurdo (2012) alertou como isso possibilitou forjar as *revoluções coloridas* que, de maneira geral, se caracterizam pelo não uso da violência para transformação política. Nesse sentido, demonstrou também como essas narrativas transformam o imaginário mundial, por exemplo, ao deslocar Martin Luther King de um incansável agitador político em defesa do povo afro-americano e antimilitarista, amplamente perseguido pela inteligência norte-americana, à mártir da não violência; que vai alçar Gandhi à condição de mártir da não violência contrapondo-o aos “heróis dos movimentos revolucionários de

¹⁵ Vale destacar que o motivo da eclosão da Guerra Rússia-Ucrânia, em 2022, aconteceu pela quebra do acordo de não avanço da OTAN no leste europeu firmado após o fim da Guerra Fria, em 1989. Dando assim continuidade à expansão OTAN-EUA-Ocidente a partir de sucessivas quebras do Pacto de Varsóvia de 1955.

¹⁶ Segundo estudo de Kushi e Toft (2023), os Estados Unidos protagonizaram aproximadamente 400 intervenções militares ao redor do mundo desde sua independência (1776), sendo metade dessas entre 1950-2019 e quase 100 delas após o fim da Guerra Fria (1989).

¹⁷ A ONU criou, em 1960, o Comitê Especial sobre a Colonização.

emancipação dos povos coloniais; é assim que, imprevisivelmente, Gandhi se torna a antítese de Mao, Ho Chi Minh, Castro e Arafat” (Losurdo, 2012, p. 214).

Os países mais fortes veem multiplicada sua capacidade de influenciar, condicionar e até controlar os países mais fracos e tecnologicamente mais atrasados: as relações de força em nível internacional conhecem uma polarização ulterior. E há mais. Entrelaçando-se com a produção da indignação moral em grande escala e com eficiência industrial (graças a imagens verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou totalmente falsas), a potência onipresente dos novos meios de produção intelectual pode se tornar um instrumento formidável de desestabilização em detrimento deste ou daquele país (Losurdo, 2012, p. 275).

O imperialismo estadunidense renova e eleva o nível de violência para perpetuação da sua hegemonia na geopolítica mundial. Quando se argumenta sobre a elevação do nível da violência impetrado pelos Estados Unidos e sobre o “fechar os olhos do mundo” por parte da ONU, destaca-se o instrumento de guerra mais desumano já utilizado na história conhecida da humanidade: os embargos econômicos (Losurdo, 2017; 2020a; Fanon, 2022).

Nos países onde o império *yankee* não conseguiu debruçar seus tentáculos capitalista-imperialista-colonialista via espoliação direta e condená-los à condição permanente de dependência econômica, lançou-se mão desse instrumental bárbaro de genocídio em massa (Fanon, 2022; Losurdo, 2012; 2020a) das populações afetadas. Inevitavelmente, questões veem à tona: por que a organização de defesa dos direitos humanos no mundo não se posiciona escandalizada perante esses genocídios¹⁸? Uma parte da resposta já foi dada: esta organização está sob o domínio, e a serviço, daqueles que a compõe, com hegemonia de um só que monopoliza as mídias de massa e controla as informações que circulam mundialmente ou, ao menos com maior capacidade no ocidente.

Mais uma vez, presencia-se a composição dos lados do mundo maniqueísta (Fanon, 2020) pautado na política de morte (Mbembe, 2014; 2018) do Outro, o não-ser. Readaptado a citação atemporal de Césaire (2020): em cada embargo econômico, há Hitler!

¹⁸ No momento de revisão deste texto, as potências imperialistas e neocoloniais se omitem ou quase nada o fazem, bem como as instituições multilaterais, para por fim no maior genocídio – por hora – do século XXI, efetuado por Israel em Gaza, a exatos 117 dias. O sionismo é o colonialismo com especificidade étnico-religiosa.

O retorno à afirmação emblemática de Césaire (2020) não é vazia. Além de esmiuçar significativamente cada movimento do imperialismo-colonialista, também exprime duas outras realidades que o revisionismo histórico e racista apagou e que é sempre importante reavivá-las.

A primeira remete ao fato de que o antisemitismo, elevado às últimas consequências pelo nazismo, teve grande inspiração no jornal norte-americano abertamente antisemita patrocinado por Henry Ford. Publicado em 1920, o *The International Jew: the world's foremost problem*, este texto foi amplamente difundido na Alemanha nazista, presente no livro *Mein Kampf* (1925) de Hitler (Losurdo, 2012).

A segunda, ainda antes da ascensão de Hitler ao poder na Alemanha (1933), pouco depois da I Guerra, as primeiras experiências de campo de concentração surgem “nos Estados Unidos: com base numa ordem de Franklin Delano Roosevelt, cidadãos estadunidenses de origem japonesa são presos, incluídas as mulheres e crianças” (Losurdo, 2020, p. 102). Ou seja, campo de extermínio é uma invenção estadunidense, mesmo sem estar em guerra declarada com o Império do Sol Nascente¹⁹, que serviram de ampla inspiração à prática nazista.

Estes elementos ajudam a entender por que em 1993 os Estados Unidos inauguraram um mausoléu dedicado ao Holocausto, mas não fizeram semelhante museu e/ou alguma forma de reconhecimento simbólico ao extermínio dos indígenas (*American Holocaust*) e de escravidão (*Black Holocaust*). Segundo Losurdo (2012, p. 201 – grifo do autor) na “ideologia dominante os afro-americanos continuam sendo uma espécie de *quantité négligeable* [...]: o destino infligido aos negros (e aos peles-vermelhas) é algo substancialmente irrelevante”.

A história dos Estados Unidos está estritamente ligada com dois dos capítulos mais horríveis da história do colonialismo: a deportação, a dizimação e a aniquilação dos peles-vermelhas; a escravidão dos negros e sua opressão e humilhação, mesmo depois da abolição formal da escravidão (Losurdo, 2012, p. 178).

¹⁹ Não que a guerra justifique tamanha barbárie, mas dela é mais comumente indissociável. Vale destacar que, em 2018, sob o governo de Donald Trump, os EUA construíram um enorme campo de concentração para detenção de imigrantes ilegais vindos das fronteiras com o México. Além da detenção de adultos, havia também prisioneiros crianças que eram separadas de seus pais. Ver em <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44526519>.

A síntese que Losurdo (2012) faz sobre os horrores que permeiam a história do imperialismo-colonialista norte-americano parece, salvo especificidades geopolíticas e geoculturais, sintetizar também a história da formação socioespacial brasileira.

As duas grandes chagas de nossa história até hoje não “tratadas” adequadamente no plano da práxis política-institucional, é o extenso período da escravidão plena e suas reverberações racistas incrustadas em nossa sociabilidade contemporânea, assim como o desprezo histórico e ideologicamente perpetrado contra os povos originários.

Moura (2020) faz uma estimativa de 4 milhões de originários de diferentes etnias no momento da invasão, e que depois da fase genocida da ocupação, aproximadamente 87 comunidades étnicas desapareceram. Argumenta ainda de forma tão atual que “esse extermínio prossegue através de grupos de garimpeiros e representantes de empresas transnacionais [agronegócio!]” (Moura, 2020, p. 182).

A partir da época assinalada por Darcy Ribeiro [1900-1957], uma política *desenvolvimentista*²⁰ e de *modernidade* fez as coisas agravarem-se ainda mais. [...] Sem querermos fazer uma análise estrutural e dinâmica do assunto, desejamos destacar como, hoje, os mecanismos de inferiorização étnica [racial!] criados pelos primeiros colonizadores ainda exercem a sua estratégia através de outras formas de controle e sujeição capazes de manter a população indígena [e negros] lesada e inferiorizada. Com isto, aquilo que se chamou de *processo civilizatório* e que antes se chamava de catequese e evangelização dos povos pagãos, manteve os remanescentes das antigas populações indígenas reduzidas a apenas 185 mil (1982), marginalizados e subalternizados [assim como as populações afro-brasileiras até os dias de hoje] (Moura, 2020, p.182-183 – grifos do autor).

A argumentação de Moura (2020) é de 1982 e, retirando a perspectiva estatística que possivelmente foi aprofundada, do ponto vista ideológico, essas manifestações continuam presentes no cotidiano nacional. A título de exemplo, recorda-se do livro amplamente difundido à época, produto do diário de Carolina Maria de Jesus (2001). Mulher trabalhadora, negra e moradora de favela na cidade de São Paulo, registrava seu cotidiano de penúria pela sua sobrevivência e sustento de seus três filhos na cidade com o

²⁰ Para uma crítica do caráter liberal e colonialista das propostas desenvolvimentistas, inclusive aquelas defendidas por setores “progressistas” e setores da esquerda marxista, ver Santos (2022).

maior orçamento da América Latina. Destaca-se esta obra²¹ por retratar fielmente as condições sub-humanas relegadas à esmagadora maioria da classe trabalhadora, principalmente a fração não branca, em um país de histórico colonial.

Os estudos sobre o colonialismo ficaram restritos, de maneira geral, aos círculos de intelectuais negros, aos movimentos sociais, políticos e políticas negras, feministas negras e de frações da esquerda marxista. A questão dos povos originários é ainda mais tardia. Mas a narrativa liberal-burguesa, capitalista-imperialista-colonialista, segue perpetrando a ideologia segregacionista, racista e sexista de manutenção dessa ordem.

Nesse sentido, Moura (2020) também já advertia que, no país onde não se goza de uma democracia ampla (limitada à representação eleitoral) não haverá espaço para pensar a superação do colonialismo, do dependentismo e suas mazelas subsequentes em nossa sociabilidade. Enfrentar o colonialismo no plano teórico-ideológico e prático-cotidiano é essencial para potencializar elementos emancipatórios em geral.

Nesse sentido, partindo do exposto até aqui, como pensar os fenômenos de violência extremados em 2023 no Brasil? Como pensar as formas de violência contra a mulher? Como pensar os episódios de racismos de todas as ordens – incluindo vários resgates de trabalhadores/as em condições de escravidão – e sem mais nenhum vestígio moral que os reprime? Como pensar as motivações dos ataques em creches e escolas?

Fanon (2022) advertiu que a linguagem e estética que se solidificou só pode ser superada com a libertação nacional. Acrescenta-se ainda, todas as consequências socioculturais e ideológicas de quatro anos (2019 a 2022) de uma legislatura federal baseada no discurso extremado de ódio de cunho fascizante contra as populações historicamente subalternizadas pelo colonialismo. Portanto, é necessário atentar-se à realidade nacional para pautar as categorias que estruturam e emanam das necessidades do povo, não partir de categorias forjadas em realidades antagônicas a nossa, essencialmente euro-americana colonizadora, procurando-as na realidade para satisfazer a colonialidade do saber (Lander,

²¹ Na plataforma Pergamum, responsável por gerenciar os dados da biblioteca da UEL, esta obra é classificada como “Ficção brasileira”.

2005) e suas reproduções acríticas ou, quando crítica, no limite do capital.

A descolonização nunca passa despercebida, pois atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, recolhidos de modo quase grandioso pelos raios luminosos da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é indiscutivelmente uma criação de homens novos. Mas essa criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural: a “coisa” colonizada torna-se homem no próprio processo através do qual ele se liberta (Fanon, 2022, p. 33).

Sendo assim, dando continuidade à construção da perspectiva teórica anticolonial, na sequência debruçar-se-á sobre outras duas categorias historicamente forjadas pelo colonialismo e a serviço da manutenção dessa sociabilidade excludente e violenta: raça e fascismo. A primeira como invenção moderna a serviço da geoclassificação e hierarquização dos povos colonizados, como condição de perpetuação do poder político, cultural e econômico das nações historicamente colonizadoras e determinante da divisão internacional e nacional do trabalho. Indissociável desta, a narrativa política-ideológica do fascismo, instrumento que radicaliza múltiplas formas de opressão e é sempre intentado quando da garantia à reprodução do capital.

1.2 RAÇA E FASCISMO

A etimologia da palavra raça vem do latim que significa sorte, categoria, espécie (Cunha, 2010). Segundo Munanga (2002), o conceito foi utilizado primeiramente pela Zoologia e Botânica para classificação de espécies animais e vegetais. O ato de classificar é um fundamento ontológico do ser humano. A classificação é a capacidade inerente de perceber as diferenças entre objetos e a enorme variabilidade estereotípica da humanidade (Munanga, 2020).

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (Munanga, 2002, p. 2).

Em 1684, o médico e viajante francês François Bernier utilizou pela primeira vez o conceito para classificar a diversidade humana a partir de estereótipos contrastantes (Munanga, 2002). Mas, a partir do século XVIII o conceito de raça passa a ter sua diferenciação determinada pela cor da pele: branco, negro e amarelo. Desde então, com os avanços científicos nas áreas da genética, de critérios morfológicos e químicos, concluiu-se que o termo não é um critério biológico, “mas sim apenas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente as raças não existem” (Munanga, 2002, p. 5).

O autor supracitado complementa que se os naturalistas dos séculos XVII e XVIII tivessem limitado seus trabalhos à classificação dos seres humanos a partir das diferenças físicas perceptíveis, provavelmente não teriam criado grandes problemas. Porém, inseridos no contexto de avanço das dominações coloniais em todos os cantos do mundo, especialmente na exploração irrestrita das Américas, enquanto dominadores rogaram-se o direito de hierarquizar as “raças”, estabelecendo “uma escala de valores [...] erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (Munanga, 2002, p. 5).

Para Quijano (2005), um dos principais autores da teoria decolonial, a globalização em curso é um processo que nasceu com a dominação das Américas e do capitalismo colonial moderno e eurocentrado, estabelecendo um novo padrão de poder mundial. Para o autor, o fundamento desse novo padrão de poder é a “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial” (Quijano, 2005, p. 107 – grifo do autor).

O autor defende a tese de que a ideia de raça nesse sentido moderno não tem história conhecida anterior à dominação das Américas. Argumenta que a origem dessa ideia partiu dos atributos fenotípicos que diferenciaram conquistadores e conquistados, relação social que forjou novas identidades sociais, como os *índios*, *negros*, *mestiços*, e redefiniu outras como o *europeu*, bem como o *espanhol* e *português* para além de localização

geográfica.

Para Mignolo (2005, p. 37) “foi com – e a partir do – circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude”. Apesar do autor não definir sua perspectiva de negritude²² neste texto, o interessante de sua elaboração é que o imaginário étnico-racial, bem como a transformação do mundo e suas relações de trabalho, estão diretamente relacionadas à formação do circuito comercial do Atlântico e sua interligação com os demais circuitos existentes.

Do século XIII ao XV, os principais circuitos econômicos giravam em torno da China, e a Europa ainda tinha um papel marginal (Mignolo, 2005). Nesse sentido, o autor não nega a importância dos aspectos de classe, como o fazem alguns decolonialistas, mas evidencia como a constituição da questão racial deriva da perspectiva econômico-comercial nascente nos séculos XV e XVI, das pilhagens violentas ao tráfico de trabalho escravo para as colônias nas Américas. Para ele, a primeira experiência de racialização do Outro se configurou na “expulsão dos mouros e judeus [da Península Ibérica], dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade e, por último, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos” (Mignolo, 2005, p. 37 – destaque nosso).

“Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos” (Quijano, 2005, p. 107), “assumido como condição humana normativa, e o de ser negro necessitava de uma explicação científica” (Munanga, 2020, p. 26). Nesse sentido, na Europa do século XVIII, surgiu a raciologia, “a teorização da inferioridade racial [que] ajudou a esconder os objetivos econômicos e imperialistas” (Munanga, 2020, p. 30 – destaque nosso), justificando assim a hierarquização e a suposta legitimidade à dominação racial/colonial.

Corrobora Quijano (2005, p. 107) afirmando que essa pseudo elaboração teórica sobre a ideia de raça vai legitimar as relações de dominação entre europeus e não-europeus, ressignificando ideias e práticas antigas sobre superioridade-inferioridade. E acrescenta que,

²² Munanga (2020) adverte que apesar da teorização da *negritude* trazer aspectos importantes sobre a identidade racial a partir da reconstrução das origens da cultura negra africana, o conceito é controverso e recebeu muitas críticas na sua efetividade contra o racismo colonial branco. Entre alguns apontados pelo autor, inclui Franz Fanon.

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais⁶. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 108).

Segundo Munanga (2002) é a partir desse momento (século XVIII para o século XIX) que este conteúdo extravasou os limites dos círculos intelectuais e político-colonial e passou a impregnar o imaginário social nas representações coletivas das populações contemporâneas, instrumentalizando os nacionalismos racistas nascentes, como o fascismo italiano e alemão. Contribui Barbosa (2023, p. 90) ao afirmar que “a história executa nos sujeitos uma espacialização e, portanto, uma dimensão da realidade que passa a ser a própria significação imediata da realidade social”. Nesse sentido, raça

É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. [...] De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. [...] Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. [...] É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (Munanga, 2002, p. 06 – grifo do autor).

Portanto, o conceito de “raça” nada tem de biológico, mas é uma categoria etno-semântica e uma invenção político-ideológico euro-occidental de hierarquização dos povos para “justificar” a histórica empreitada de dominação colonial e subjugamento das ditas “raças inferiores” (Kropotkin, 2011a; Quijano, 2005; Mignolo, 2005). É nesse contexto estabelecido sobre a ideia de “raças” que se anora as diversas formas de racismos contemporâneos.

Segundo Munanga (2002), o conceito de *racismo* surgiu por volta de 1920. O autor aponta duas origens: a primeira, mítico-religiosa, e a segunda, relacionada ao projeto moderno-ocidental, que parte de uma classificação a partir das características físicas e morfológicas que teriam

influenciado de maneira determinante o comportamento e desenvolvimento sociocultural dos povos. “Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista”, saindo da explicação teológica, como divisão natural para “a Biológica (sob sua forma simbólica), se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana” (Munanga, 2002, p. 8). Partindo dessa ligação comumente feita entre raça e racismo, explica Munanga (2002, p. 7-8):

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

A historiadora Diwan (2007), em obra intitulada *Raça pura: uma história de eugenia no Brasil e no mundo*, traz outra importante contribuição histórica para entender a perpetração do racismo. Na esteira das pseudociências à influência do darwinismo social, sob o contexto de doenças e epidemias que assolavam as nascedouras cidades inglesas sem infraestrutura capaz de absorver o rápido adensamento populacional, em pleno avanço do colonialismo, a eugenia surgiu com a histórica pretensão humana de dominar a natureza, no caso, a natureza da evolução humana. Segundo a autora, as ideias que conceberam a eugenia foram:

Purificar a raça. Aperfeiçoar o homem. Evoluir a cada geração. Se superar. Ser saudável. Ser belo. Ser forte. [...]. Para ser o melhor, o mais apto, o mais adaptado é necessário competir e derrotar o mais fraco pela concorrência. Luta de raças. Para política, luta de [raça e] classes (Diwan, 2007, p. 21).

O início do século XIX também marcou o triunfo da burguesia

no poder. Momento que desloca as concepções mítico-religiosas da aristocracia para afirmação da meritocracia burguesa. Assim, criou-se a narrativa de uma superioridade hereditária burguesa que afastou de vez a nobreza e operariado do poder com amparo da ciência. Nesse sentido, “além da raça, etnia e cultura se tornarão sinais da natureza que indicarão a superioridade ou não, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre outro” (Diwan, 2007, p. 33).

Nesse contexto de aglomerações e intensa insalubridade das cidades inglesas no período, a autora faz um importante destaque para pensar o racismo e suas consequências, com ênfase ao nazismo. Surge o fenômeno da multidão, caracterizada “pela ideia de massa, de coletivo disforme e compacto, no interior da qual indivíduo não existe. Fenômenos próprio da modernidade, que absorve as singularidades e estratifica o social” (Diwan, 2007, p. 33). Nesse sentido, instaurou-se progressivamente o medo da multidão e, com isso, criaram-se estratégias para evitar a organização das mesmas. Entre as estratégias mais espúrias destacadas pela autora, estavam a imposição da “esterilização eugênica, a segregação e as leis de restrição aos casamentos” (Diwan, 2007, p. 54).

O auge do eugenismo no mundo data de 1900 à 1940, caracterizado pelo crescimento de comitês e sociedades eugenistas (Diwan, 2007). A autora demonstra que existiam especificidades dentro do movimento em casa país, porém o corte racista é transversal em todas as experiências. No Brasil, as ideias eugenistas ganharam destaque a partir de 1920, tendo na figura do farmacêutico e médico Renato Kehl seu principal entusiasta e divulgador. Entre outras propostas, e momentaneamente pensando para além do racismo imbrincado, Renato Kehl (1889-1978) se propunha *a cura da fealdade*, não somente no sentido estético, mas “no sentido claro de disgenesia e cacogenia. Em outros termos equivale à anormalidade, à morbidez, assim como a beleza equivale à normalidade, à saúde integral” (Kehl, 1923 *apud* Diwan, 2007, p. 139).

O importante em tecer essa contribuição ao presente trabalho é destacar outro aspecto de impregnação e assimilação ideológica do racismo. Veja que o período de afirmação dos estudos eugenistas no país é o mesmo contexto histórico que se afirmou como força política o Movimento Integralista –

o partido fascista brasileiro – e, na década de 1930, a publicação de *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre (2001). O fascismo dos integralistas continha contradições regionais quanto a perspectiva do racismo²³. Mas, o (des)serviço de alienação e mistificação ideológica da história do racismo como consequência do escravismo no Brasil, sem dúvidas ganha novos contornos a partir da obra de Freyre (2001).

Casa-grande & senzala foi um dos principais instrumentos de alienação da realidade do Brasil sobre o escravismo pleno (Moura, 2020a). A obra, de maneira geral, faz uma ilustração folclorizada da situação do indígena e falseadora do negro no período escravagista colonial, afirmando que a colonização portuguesa foi branda com esses povos e, por isso, a relação escravo-senhor nem sempre fora uma relação opressiva e violenta. Conjuntamente a sua sistemática reimpressão e tradução, o mote ideológico da obra impregnou a mentalidade nacional, construindo não só uma narrativa dessa relação invertida, como também serviu para apagar as muitas revoltas e rebeliões que marcaram de verdade essa relação desumana.

Em 1933, após exaustiva pesquisa, Gilberto Freyre publica *Casa-grande & senzala*, livro que revoluciona os estudos no Brasil, tanto pela novidade dos conceitos quanto pela qualidade literária. Passados 80 anos, continua sendo um clássico da nossa literatura, mostrando, com beleza e vigor, a formação do povo brasileiro pela mistura de raças e culturas (Fundação Gilberto Freyre, 2023, s/p).

A citação anterior é a descrição da obra no site da Fundação Gilberto Freyre ofertando a sua quinquagésima primeira edição. Apesar de todo esse imbróglio racista envolvendo esta obra, ampla e metodicamente denunciado pelo Movimento Negro em todos os espaços possíveis, sua distribuição continua ativa e não por acaso. Mas, a principal contribuição negativa à alienação da questão racial na história da formação social brasileira desta obra é afirmação do projeto eugenista de branqueamento da população e a concepção da ideia de democracia racial.

Essas duas rationalizações – do *bom senhor* e da *democracia racial* – foram habilmente arquitetadas para apresentar o senhor de

²³ Perspectiva que será evidenciada na segunda parte deste capítulo.

escravos como *bom*, motivo pelo qual a escravidão no Brasil teria características suaves. É, em última análise, uma tese justificatória da escravidão e de apelo indireto para que sejam conservados os seus remanescentes entre nós. Toda a obra de Gilberto Freyre é uma exaltação à escravidão, aos seus valores, ao senhor-de-engenho e uma glorificação do escravo passivo, dócil e masoquista (Moura, 2021, p. 108 – grifos do autor).

Moura (2020b) em sua obra *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*, demonstrou que a realidade negra e indígena no Brasil foi exatamente oposta a descrição burguesa e racista de Freyre (2001). O autor, superando as parcias produções marxistas específicas sobre a questão racial que normalmente analisavam o negro ex-escravo na mera condição de mercadoria ou capital fixo, inaugurou a leitura marxista mais precisa da época sobre a formação social brasileira, afirmando a centralidade da questão racial na divisão interna do trabalho e à composição específica da nossa luta de classes.

Para o autor, a luta de classes no Brasil não inicia com a imigração de mão de obra europeia²⁴, mas do antagonismo entre classe proprietária e a classe dos escravos e despossuídos desde a colônia. E, nesta obra, ao abordar as revoltas, rebeliões, insurgência, fugas e outras expressões da resistência negra escravizada, o autor destrói fundamentalmente a contraditória relação senhor-escravo da análise freyreana. Esta obra é a primeira elaboração historiográfica nacional à questão negra na centralidade da luta de classes nacional e, principalmente, que a luta dos escravos nunca foram revoltas pontuais, mas sim a regra, desconstruindo didaticamente a ideia do escravo passivo e dócil, construindo o negro e a negra como sujeitos da história e protagonistas da transformação do sistema de produção escravista no país.

O problema dos escravos negros ainda era considerado, na época em que iniciamos nossas pesquisas em arquivos e outras fontes, um tema esporádico, secundário e, quando muito, manifestações de

²⁴ Segundo Santos (2019, s/p) “a tese de branqueamento se constitui num processo de eugenio, no qual a população iria “europeizar-se” a partir de três fatores: influxo de imigrantes europeus para o Brasil; estímulo a miscigenação; abandona da população egressa da escravidão”. Segundo o autor, os eugenistas adeptos dessa tese argumentavam que, em aproximadamente um século, a população negra desapareceria. “Essa tese foi apresentada por uma comissão brasileira, liderada por João Baptista de Lacerda, no I Congresso Internacional de Raças, realizado em Londres, em 1911, e foi elogiada pela forma pacífica com que os brasileiros resolveriam seu “problema negro”.

movimentos antiaculturativos. Tirava-se, com isto, o conteúdo que produzia o dinamismo interno desses movimentos, elidia-se a contradição fundamental que os produzia – a luta de classes no sistema escravista – para reduzi-los a um mero jogo de choques entre padrões, traços e complexos culturais que os negros trouxeram da África e os da cultura ocidental que os recebeu. Esta posição teórica e sua continuação metodológica levavam a que sempre se procurasse uma interpretação culturalista para o conflito social que se desenvolvia em consequência das contradições do sistema escravista que se formava no Brasil. O modo de produção escravista, gerador de contradições, era substituído pela visão harmônica dessa estrutura e os movimentos antiaculturativos representavam apenas uma rejeição por parte do negro dos padrões culturais do senhor e não uma decorrência da sua situação de escravo; da sua posição de homem desumanizado, transformado em simples coisa (Moura, 2020b, p. 34).

A passagem anterior apresenta duas marcas importantes das obras do autor. A primeira é o salto qualitativo da interpretação marxista à especificidade da questão étnico-racial na luta de classes no Brasil, colocando a questão do negro e da negra ex-escravos no centro da interpretação do capitalismo tardio e dependente brasileiro, evidenciando as determinações que forjaram as ideologias de barragem (Moura, 2020a) e a marginalização econômica (Moura, 2021; 2023) à inserção destes na nova dinâmica capitalista do trabalho. A segunda, consiste na crítica à apreensão da questão racial estrito aos aspectos culturais e epistemológicos, invertendo a lógica da crítica ao marxismo, assumindo um suposto radicalismo na reivindicação culturalista, perdendo do horizonte o sistema de produção fundante dessas contradições a serem superadas: o capitalismo!

Vale destacar que este segundo aspecto compõe o horizonte teórico e prático da luta antirracista defendido nesta pesquisa. As obras de Moura (2020a; 2021; 2023) têm em comum a análise socioeconômica da inserção marginal e ou subordinada do negro e da negra na sociedade competitiva, não quanto uma negação da importância dos aspectos culturais. Afirma que o determinante de seu abandono via políticas de branqueamento é porque “a força de trabalho é revestida de uma roupagem étnica indissociável da produção de valor no capitalismo”, de tal forma que “esse elemento [racial] embora não seja o fundador, é essencial em sua reprodução” (Devulsky, 2021, p. 13). Ou seja, a luta emancipatória antirracista só pode se concretizar na sua totalidade com a superação do sistema que a inventou e estrutura a reprodução da forma-valor.

Enfatiza-se: o esteio anticapitalista da luta contra o racismo é fundamental; [...] a convergência necessária entre luta antirracista não é viável se vislumbrada como fim, em vez de meio, [e] o racismo não pode ser eliminado sem que haja *pari passo* outra forma de sociabilidade sendo gerada. Esse é um ponto de reflexão importante para as lutas antirracistas em geral (Devulsky, 2021, p. 12-13 – grifo do autor).

A reprodução da forma-valor é indissociável da forma-Estado, “instância apartada a intermediar e garantir a troca de mercadorias, assegurar a venda da força de trabalho constitui seu papel fundamental” (Devulsky, 2021, p. 11). Compreender a forma-Estado enquanto especificidade do capitalismo e dinamizador das relações de produção, corrobora Oliveira (2021) alertando para os limites da luta antirracista institucionalizada.

Oliveira (2021) inicia sua contribuição destacando o papel fundamental do movimento negro na conquista do reconhecimento institucional do racismo, em 1995. Destaca também, na sequência, por exemplo, a conquista da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tornou obrigatório o ensino de história da África, da cultura africana e afro-brasileira no ensino básico, da Lei 12.288/10 que implementa do Estatuto da Igualdade Racial, entre outros. Mas, destaca o autor que essa “democracia participativa”, processo que convocou os movimentos sociais a participarem da formulação das políticas públicas específicas “resultou em um deslocamento da luta antirracista para uma dimensão institucional, e o debate se coloca na eficácia ou na eficiência das políticas públicas de combate ao racismo” (Oliveira, 2021, p. 26).

Apesar deste movimento concretizar o reconhecimento do racismo institucional, esse deslocamento aliena e afasta, progressivamente, o mote revolucionário de superação do capitalismo opressor e racista do horizonte da luta. Nesse contexto, segundo Oliveira (2021), o movimento negro estabeleceu novas estratégias, entre elas, a reivindicação por maior representatividade no aparelho institucional²⁵. Para o autor, a ausência de uma

²⁵ Neste último quadrante de 2023, prévio a obrigatoriedade indicação de um(a) novo(a) integrante do Supremo Tribunal Federal (STF) por parte da atual legislatura, o Movimento Negro tem fortalecido essa política reivindicando a indicação de um(a) ministro(a) negro(a). Este movimento do ponto de vista da representatividade é muito importante, mas não se pode perder de vista o aparelho ideológico e de classe que é o sistema judiciário, a superestrutura

reflexão estrutural sobre o racismo brasileiro tem restringido o avanço da luta por três motivos centrais:

A primeira e mais importante delas é a redução ou a perda de uma visão crítica do Estado brasileiro em sua dimensão institucional e histórica, como um aparelho construído e edificado para a manutenção de um capitalismo singularizado pela forma de dependência externa, concentração de riqueza e racismo estrutural. A segunda questão, decorrente da primeira, é o afastamento do debate ideológico no campo da sociedade civil. Finalmente, a terceira consequência é o afastamento do debate do combate ao racismo das questões mais estruturais do capitalismo brasileiro (Oliveira, 2021, p. 29).

No sentido da discussão iniciada a partir da contribuição de Devulsky (2021, p. 15) que, de maneira geral, afirma que “o recorte racial isolado da sua relação com a forma-mercadoria é tão inútil à luta antirracista quanto é o apartamento do mote revolucionário do povo”, Oliveira (2021) corrobora demonstrando que mesmo em momento de avanço das políticas públicas, perder de vista o fundamento ontológico do Estado incorre recair sobre algumas armadilhas contemporâneas.

Vale a pena expor a contribuição de Haider (2019) para pensar as armadilhas da questão de identidade cultural ou étnico-racial. Segundo o autor, estas nomenclaturas mais do que escamotear a potencialidade política da ressignificação de raça (Gomes, 2012), podem tomar formas e conteúdo imobilizante a luta antirracista quando da institucionalização das chamadas políticas identitárias. Adverte que a política identitária, tomada como política de Estado e, portanto, apropriada ideologicamente pelas classes dominantes, pode paralisar os movimentos de luta contra as opressões raciais.

Identidade é um fenômeno real: ela corresponde ao modo como o Estado nos divide em indivíduos e ao modo que formamos nossa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais. Ela é, no entanto, uma abstração. Uma abstração que não nos diz nada sobre as relações sociais específicas que a constituíram (Haider, 2019, p. 35).

Mais uma vez depara-se com uma abstração teórica sem fundamento na realidade biológica, social e histórica. E a passagem exprime a violência cotidiana praticada pelas políticas classistas e racistas do Estado, que se utiliza de questões teóricas protagonizadas pelas experiências de luta pela emancipação alienando-as de seu conteúdo original.

Moura (2020a), em *A dialética radical do Brasil negro*, discorre sobre outros dois aspectos atenuantes do racismo nacional a partir da ideia de miscigenação e identidade étnica. Argumenta o autor que a enorme quantidade de matizes cromáticas, próprias de um país poliétnico como Brasil, criou uma hierarquia classificatória de valoração social. Forjou-se uma escala de valores, inicialmente imposta pela elite colonialista portuguesa²⁶ e depois reproduzida pela burguesia nacional, que criou um processo discriminatório de julgamento social a partir do grau de proximidade com o tipo étnico “ideal”: o branco. Ou seja, o tipo “ideal” ou maior grau de civilidade, “como ideologia de prolongamento do colonizador, continuou e continua simbolicamente sendo o branco. O antímodelo étnico e estético, como símbolo nacional, continua sendo o negro” (Moura, 2020a, p. 202).

Nesse sentido, Munanga (2002, p. 10) já alertara que o conceito de raça foi carregado politicamente de um sentido biológico, porém a desconstrução da raça biológica é “insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos”.

Outro alerta do autor foi no sentido de atentar para o último deslocamento do “conteúdo de raça que é morfo-biológico” para o uso de “etnia [que] é sócio-cultural, histórico e psicológico” para não cair nas armadilhas desse novo lexical – etnia²⁷, identidade étnica ou cultural – mais cômodo que o conceito de “raça”. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 731) é categórica ao

²⁶ “O governo português estabeleceu por meio de onze denominações usadas na linguagem comum a classificação geral da nação brasileira pelo seu grau de civilização: 1 – *Português da Europa, português legítimo ou filho do reino*. 2- *Português nascido no Brasil*, de ascendência mais ou menos longínqua, *brasileiro*. 3 – *Mulato*, mestiço de branco com negra. 4 – *Mameluco* – mestiço das raças brancas e índia. 5 – Índio puro, habitante primitivo: mulher *china*. 6 – *Índio civilizado, caboclo, índio manso*. 7 – *Índio selvagem*, no estado primitivo, *gentio, tapuia bugre*. 8 – *Negro da África, negro da nação, negrinho*. 9 – Negro nascido no Brasil, *crioulo*. 10 – *Curiboca*, mestiço da raça negra com índio” (Moura, 2020a, p.203 – grifos do autor).

²⁷ “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2002, p. 12).

afirmar que

a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, da outra visibilidade a questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.

Moura (2020a), faz outra importante contribuição, agora no sentido didático-metodológico, apontando duas fases na análise desse sistema de imobilidade e classificação étnico-racial: a primeira, o *escravismo pleno*, que corresponde a todo o período do sistema de produção escravagista e, a segunda, o *escravismo tardio*, da “abolição” até os dias de hoje. Durante a primeira fase, foram tirados todos os direitos do escravizado, extirpando sua humanidade, animalizando-o conforme Fanon (2022), estruturando um “imobilismo total e vitalício, que barrava social e economicamente, pela coerção extraeconômica, a maioria dos habitantes do Brasil até início do século XIX” (Moura, 2020a, p. 204).

A segunda fase, após o dia 13 de maio de 1888, é marcada por uma dinamização e refinamento do aparelho de barragem e hierarquização étnica, partindo da premissa estruturante da estética liberal-capitalista-colonialista de que *todos são iguais perante a lei*. Partindo da estratégia de dividir para destruir qualquer possibilidade de construção de uma unidade da população não branca, as elites e seus aparelhos ideológicos de dominação assentados no falseamento do *todos são iguais perante a lei*, forjaram os

[...] mecanismos de barragem étnica [que] se refinam, sofisticaram-se e ficaram invisíveis, tem-se a impressão que seu achatamento social, econômico e cultural é uma decorrência das suas próprias insuficiências individuais ou grupais. Essa deformação da sua personalidade é uma consequência do comportamento patológico das elites racistas que termina segregando-o em um gueto invisível. Todos esses elementos fizeram da sociedade brasileira, no nível das

relações raciais, especialmente entre negros e brancos, uma sociedade neurótica e produtora de uma paranoia social, quer entre os brancos, quer entre os negros (Moura, 2020a, p. 206-207 – destaque nosso).

Para exemplificar essa reprodução político-ideológica da hierarquização étnica – racismo! – na sociedade brasileira, Moura (2020a) evidencia o papel reivindicativo e de agitação dos jornais formados por mulatos²⁸ e/ou crioulos livres em meados do século XIX, chamada de imprensa mulata. Apesar da miscigenação clarividente na epidermização dos jornalistas e intelectuais negros, bem como sua luta aberta contra a discriminação racial, suas reivindicações se limitavam às especificidades de seu *status* de cidadão e contra as barreiras existentes em sua inserção política, no judiciário e em outros cargos encampados e reservados para a pequena burguesia branca, nacional ou estrangeira. “No entanto, esses jornais não se erguiam e colocavam nas suas colunas o problema dos negros escravos, reivindicando Abolição e o fim do trabalho servil” (Moura, 2020, p. 206).

Outro exemplo desse atravessamento é a metodologia aplicada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio realizada em 1980. Foram etnicamente identificadas “cento e trinta e seis cores diferentes, dizendo-se desde *cor de burro quando foge*, até *lilás, melada, puxada para branco*, e outros designativos bizarros e mistificadores da realidade” (Moura, 2020, p. 211).

O sistema classificatório fenotípico bloqueou socialmente ao invés de libertar, durante séculos, as oportunidades, em pé de igualdade, dessa população não branca. Essa estratégia centenária irá refletir na situação atual, isto é, no perfil de estratificação social, econômica e cultural dos mesmos. Foi um sistema classificatório que conseguiu, com a roupagem de democracia racial, o imobilismo social dessa grande massa não branca, especialmente a negra, que até hoje se encontra na base da pirâmide social.

Corroborando com esse resgate de fatos históricos e a perspectiva teórico-metodológica de Moura (2020a; 2020b; 2021; 2023) na análise da escravidão colonial, é indispensável destacar aquela que foi a mais efetiva política e prática de barragem e condenação da população negra, ex-

²⁸ Nos termos do autor e à época retratada nessa parte específica.

escravo, a marginalidade socioespacial e sua inserção desigual e subordinada na nova dinâmica do capital: a lei de terras, de 1850. Moura (2020a; 2021) destacou uma série de políticas de barragem pré-abolição, destruindo os mitos de que nunca houveram políticas de “apartheid” ou “Jiw Crow” no Brasil. Afirmado que não só houveram a nível de Estado (da invasão à república), como uma variação infinita de outras às autoridades provinciais. Mas, segundo o autor, a lei de terras é sentença pré-abolição da perpetuação da condição subalternizada do povo negro a franja da sociedade (Moura, 2021) e seus racismos subsequentes já muitos enunciados até aqui.

A partir desse destaque à lei de terras, Moura (2020a; 2021) evidencia a narrativa racista que culpabiliza a população negra pela sua condição socioeconômica e espacial subordinada no capitalismo dependente brasileiro. Também evidenciou que outra especificidade da nossa abolição foi exatamente o fato de a burguesia local ter se preparado durante décadas para essa transformação do mundo trabalho, abandonando – literalmente! – a mão de obra negra escravizada, para inserção da mão de obra assalariada. Vale lembrar que a Inglaterra forçou o fim do trabalho escravo em 1933, erradicando de suas possessões até 1940. Ou seja, foram quase duas décadas para imposição da lei de terras no Brasil e, quase meio século para a abolição “definitiva” em 1888.

Dessa complexidade histórica e pós-abolição, forjou-se duas das principais narrativas de conformação da ideologia racista no Brasil sob um verniz “democrático”. Primeiro, a ideia de que com a abolição *todos são iguais perante a lei* e, a segunda, a de *democracia racial*. A primeira como condição legalista, portanto, sob a determinação do aparato ideológico jurídico, o qual situamos no espaço e tempo anteriormente. A segunda, como consequência e prolongamento jurídico e estético da primeira, a democracia racial. O mito da democracia racial, segundo Gomes (2011, p. 138), é

[...] a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados [...] arraigado no imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar.

Nessa passagem de Gomes (2011) é importante destacar como esse processo de assimilação se desdobra desde a colonização, por processos ideológicos de barragem pré-abolição e impregna no imaginário a partir da obra racista de Freyre (2001). Nesse sentido, vale destacar outro processo violento de branqueamento eugênico escamoteado por Moura (2021).

Entre os mecanismos de preconceito, Moura (2021) destaca o casamento interétnico. Destaca o autor que, em primeiro lugar, essa questão está relacionada ao papel também inferiorizado da mulher na sociedade capitalista. Nesse sentido, o homem branco não pode admitir que o negro ex-escravo, símbolo da antipropriedade²⁹, igualar-se a ele a partir do casamento com a branca institucionalmente. Por outro lado, a violência sexual sobre o corpo da mulher preta, segundo o autor, foi apresentada por muitos sociólogos como a prova da democracia racial. Ou seja, “a miscigenação [...] nada mais foi do que a mais desbragada exploração sexual da mulher escrava, no nosso caso particular, a negra” (Moura, 2017, p. 84).

Nesse sentido, é possível verificar a afirmação e assimilação de dois brutais preconceitos – racismo e o sexism/machismo – em um mesmo processo, quais sejam, o preconceito quanto a introdução do negro no seio familiar branco, visto como antipropriedade ou anti-modelo (Moura, 2020a), portanto indesejado “como nódoa do passado escravista que se deseja esquecer” (Moura, 2017, p. 87 – grifos do autor); em contrapartida, a subordinação e coisificação sexual do corpo da mulher preta, forjando “o estereótipo de que a negra é sensual e *mandingueira*, estereótipo que vem da escravidão” (Moura, 2017, p. 88 – grifo do autor) e se reproduz no espaço até os tempos de hoje em grande medida.

O branqueamento da população brasileira, portanto, não se processa através de casamentos interétnicos, como apregoam os que difundem o mito da *democracia racial*. Pelo contrário. Ele surge exatamente do fato de os negros e mulatos pauperizados ficarem praticamente confinados à faixa da marginalidade, do subemprego e da miséria, o que acarreta, como consequência, altos níveis de mortalidade. Não é, portanto, um branqueamento feito através da miscigenação, mas da morte (Moura, 2021, p. 116 – grifos do autor).

²⁹ “[...] competindo mais agudamente, hoje em dia [1977], com o branco na área econômica, simboliza, após a reelaboração das racializações escravistas no contexto competitivo, o polo negativo da sociedade, o subemprego, a pobreza, a criminalidade, o alcoolismo, a preguiça: em suma o *lumpenproletariat*” (Moura, 2021, p. 87 – grifo do autor).

Assim, resgatar parte da rica obra de Clóvis Moura (1925-2003) é fundamental para compreensão do contexto escravista colonial brasileiro, das origens do racismo e seus processos de assimilação (Moura, 2020a; 2021; Fanon, 2008; 2022) na construção do inconsciente coletivo como cultura não refletida, nos termos psiquiátricos de Fanon (1980). Outro aspecto importante da obra do autor é a fundamental evidenciação de que o fim do escravismo, como sistema de produção, e as conquistas históricas de direitos pela população negra não foi em consequência da benevolência do colonizador e ou classe dominante branca, mas sim fruto de árdua e sistemática luta dessa população.

Nesse sentido, corrobora a professora, pedagoga, militante e ex-ministra-chefe da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (2015), Nilma Lino Gomes (1961-), sobre o protagonismo dessa população na luta histórica concatenada pelo Movimento Negro organizado nas conquistas de direitos e políticas afirmativas de enfrentamento ao racismo contemporâneo.

Uma primeira e importantíssima contribuição da autora, consiste na análise do Movimento Negro como ator político e educativo ao apropriar-se do conceito de raça e desloca-lo da histórica construção inferiorizada. Interessante que em algumas obras de Moura (2020a; 2021) o autor substitui o termo *raça* por *preconceito de cor*. Compreende-se que, ainda no início do segundo quadrante do século XX, quando termos como *mulato* e *mestiçagem* ainda compunham a classificação étnico-social aceita da população brasileira, o conceito de raça ainda estava em disputa com as conotações inferiorizantes. Mas, essa perspectiva foi superada e, segundo Gomes (2017, p. 21-22)

[...] o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; [...] Ao ressignificar a raça, esse movimento social engada a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileira opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas.

Ao politicar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta

afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.

Outra importante contribuição da autora, em sua obra *Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), consiste em destacar este movimento social como um dos principais atores políticos pós-abolição (1888) e proclamação da república (1889). Para ela, a experiência social de luta pela emancipação produz conhecimento. Santos e Nabarro (2023) destacam esse princípio pedagógico e anticolonial que se forja a partir das lutas de atores políticos contra-hegemônicos, no caso, na organização do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Ambas as perspectivas partem do mesmo entendimento de Gomes (2017, p. 28), ao afirmar que “movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social”.

Nesse sentido, demonstrando o caráter educativo da luta do Movimento Negro, a autora destaca a luta por educação, entendida esta como uma das principais barreiras à inserção da população negra no mundo do trabalho. Nesse contexto de transição do século XIX para o XX, Gomes (2017, p. 29) destaca o papel da “imprensa negra como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra”. Para a autora, a produção da imprensa negra do início do século combate o imaginário racista marcado pelo eugenismo como afirmação do racismo científico.

Gomes (2017) destaca também a atuação política da Frente Negra Brasileira, formada em São Paulo, em 1931. No intento de se transformar em uma articulação nacional, promoveu uma série de atividades pautando a realidade da população negra, reivindicando o acesso à educação, além de construir escolas para instrução de crianças, jovens e adultos. Destaca também o Teatro Negro Experimental (TEN) (1944-1968) na contestação da discriminação racial. O TEN promoveu a alfabetização de muitos trabalhadores/as negros/as e também publicou o jornal *Quilombo* (1948-1950), que trazia em todas as suas publicações o seu programa de reivindicação do ensino gratuito para todos/as as crianças brasileiras e a superação da discriminação racial que impedia o acesso de negros e negras ao ensino

secundário e universitário. Para Gomes (2017, p. 30), ambas articulações podem ser consideradas como “sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros”.

Outra articulação que é destaca por Gomes (2017) e Moura (2020a) é o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), em São Paulo, 1978. Segundo Gomes (2017), este movimento de caráter nacional unificou várias entidades do Movimento Negro em protesto às discriminações e racismos excessivos durante a ditadura empresarial-militar de 1964. Em 1979, é renomeado como Movimento Negro Unificado (MNU) e passa nesse contexto às margens da constituinte ao centralizar a questão do trabalho e educação como pautas prioritárias. O MNU é responsável pela formação de vários intelectuais negros/as que viraram referências nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais.

Entre as pressões do Movimento Negro pós-constituinte e em meio aos avanços das políticas neoliberais na última década do século XX, marcado pelo Consenso de Washington (1989), Gomes (2017) e Oliveira (2021) destacam a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, ocorrido em Brasília, em 1995. Após a marcha, o Movimento Negro entrega ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o *Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial*. Segundo Gomes (2017, p. 34), neste documento “a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para educação superior e o mercado de trabalho”.

Gomes (2017) demonstra em sua obra que as questões raciais, com suas respectivas formas de apropriação, já faziam parte do debate político em geral, ainda que de forma inconsistente e com denominações vagas à questão racial, inclusive aparecendo de forma genérica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. Mas é a partir da “Marcha Zumbi dos Palmares” que dois substanciais avanços são constatados. O primeiro e mais estruturante, destaca Oliveira (2021), é o marco do reconhecimento do racismo histórico pelo Estado brasileiro. Assim, em 1996, criou-se o Grupo Interministerial para Valorização da População Negra que publicou, no mesmo ano, uma cartilha intitulada *Construindo a Democracia Racial*. Ainda que se configure nesses termos da “democracia racial”, o reconhecimento pelo Estado

abre o caminho para intensificação das pressões para avanços pelo Movimento Negro. O segundo, presente nesta cartilha, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, “dentre os temas transversais dos PCNs se encontra a Pluralidade Cultural, na qual as questões de diversidade foram contempladas ainda dentro de uma perspectiva universalista da educação” (Gomes, 2017, p. 34).

Mas, o maior avanço na luta do Movimento Negro pela educação se deu em 2003, quando foi sancionada a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas nos ensinos fundamental e médio. Esta, novamente alterada pela Lei 11.645/08, que incluiu a questão indígena ainda muito carente de parâmetros e diretrizes para sua efetivação. Mas, sem dúvida, é o grande resultado das pressões do Movimento Negro desde a década de 1980 (Gomes, 2017). A autora ainda complementa que outras iniciativas do Estado foram implementadas e que são, direta ou indiretamente, frutos da pressão histórica do Movimento Negro. Para o conhecimento daqueles e daquelas que se apropriarem deste trabalho para pesquisas sobre ensino de Geografia e questões étnico-raciais, reproduzimos a citação de Gomes (2017, p. 37) elencando as conquistas do Movimento no plano político-institucional após a “Marcha Zumbi dos Palmares” e início deste século:

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção, pela então presidente da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de julho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Portanto, entende-se que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 abriram as portas institucionais para edificação de um ensino de Geografia antirracista e anticolonial no plano imediato das ações afirmativas. Nesse sentido, é indispensável pensar o letramento racial e anticolonial na formação de nosso professorado como condição para uma abordagem emancipatória às questões étnico-raciais. Entende-se também, como pontuado por Machel (1973) pensando na história do futuro, que é fundamental uma compreensão da história imediata a partir da mediação dos fatos históricos atravessados pelo colonialismo e suas reminiscências espúrias que se reproduzem no tempo e no espaço.

Desalienar o educando negro e não negro quanto à história da formação socioespacial brasileira e a questão racial como fundamento ontológico da nossa luta de classes são os elementos funcionais na construção da luta antirracista na escola e nos diferentes espaços da vida cotidiana. E, como alertou Devulsky (2021), jamais perder o mote revolucionário anticapitalista do horizonte mais amplo para superação irrevogável do racismo.

Para encaminhar o debate para o segundo tópico desse capítulo, que versa sobre a ideologia fascista, é preciso partir de dois questionamentos da professora Gomes (2017, p. 43 e 53) que, de certa forma, conforma parte dos objetivos deste trabalho e, principalmente, do enlace existente entre os dois conceitos centrais desta parte: “É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, [pelo fascismo], pelo machismo e pelo racismo? [...] uma intervenção reformista nos bastaria?”

Sem perder de vista as condições materiais, estruturais e ideológicas que atravessam sistematicamente a profissão docente em todas as suas esferas, principalmente pós-golpe de Estado de 2016 e progressivo avanço de discursos fascizantes, comprehende-se que enquanto vigorar o sistema que forjou todas essas formas de opressão, educar para a diversidade é uma urgência histórica à classe trabalhadora. Ainda mais no mundo colonizado, onde além da superexploração progressiva do trabalho vigorar, é também onde as consequências já imediatas da crise ecológica faz as suas principais vítimas; e, nesses termos, a luta anticapitalista é a condição primeira

e inelutável à emancipação humana.

É nesse sentido que os conceitos de *raça/racismo* e *fascismo* estão em origem e historicamente imbrincados à reprodução do capitalismo. Assim como o colonialismo e o racismo, o fascismo é um fenômeno histórico e social do modo de produção capitalista, portanto “é sempre uma possibilidade do capitalismo em sua reprodução, dada suas contradições e crises” (Mascaro, 2022).

Não compreender a íntima conexão entre fascismo e capitalismo é desconsiderar a plena possibilidade de sua recorrência. E, de fato, após Auschwitz, um mundo de outros horrores, não necessariamente comparáveis nem similares, mas mesmo assim horrores, é reiterado. Em favor da exploração capitalista e de suas classes, grupos e estamentos dominantes, o reacionarismo é seu padrão sempre possível e reclamado.

É preciso afirmar [...] que a crítica mais importante e material do fascismo envolve, inexoravelmente, a superação do modo de produção que lhe gesta. Ser antifascista [antirracista, anti-imperialista, anticolonialista e todas as formas de opressão] envolve valer-se de dispositivos de luta específicos para o combate a seus particulares males, mas é, necessariamente, ser anticapitalista – socialista, pois (Mascaro, 2022, p. 7-8).

Demonstrada a intrínseca relação entre os conceitos e a condição última de superação material e ideológica dessas formas de opressão próprias à reprodução capitalista, é importante também estabelecer duas compreensões sobre o debate posto: 1) que o essencial do fascismo é o chauvinismo, e não o racismo, pois “pode existir fascismo que não seja racista, mas não pode existir fascismo que não seja chauvinista” (Konder, 2009, p. 41); 2) comprehende-se que são equivocadas as interpretações que estabelecem uma ligação objetiva e sem mediações geohistóricas do fascismo como expressão moderna do colonialismo, ainda que uma de suas expressões mais desumanizadoras do século XX, o nazismo, reproduziu muitas de suas formas e conteúdo.

Assim, entender a complexidade desse fenômeno no pós-guerra foi caro aos intelectuais da época. E suas expressões na contemporaneidade segue sendo um desafio³⁰. Existe uma pluralidade de abordagens do fenômeno fascista desde compreensões relativistas à crítica

³⁰ Ver uma síntese desse complexo debate em torno do conceito de Fascismo e suas expressões em Boito Jr. (2021).

simplificadora como um fenômeno passageiro e específico de determinado espaço-tempo, bem como compreensões estritamente economicistas que fogem às determinações da sociabilidade capitalista (Mascaro, 2022).

Nesse sentido, longe de pretensões conclusivas, abordar-se-á nesse primeiro momento seu conteúdo comum nas análises críticas para, secundariamente, abordar suas particularidades no Brasil, principalmente na sua primeira experiência assumida na forma-partido nas décadas de 1920/1930, reconhecido como Movimento Integralista, para tecer alguns apontamentos interpretativos de sua expressão mais extremada, ou neofascista³¹ (Boito Jr., 2020), no último quadriênio no país.

Partindo do contexto histórico e geopolítico que favoreceu o surgimento da ideologia fascista, Konder (2009) afirma que a conjuntura de crise do socialismo no final do século XIX e o advento da fase monopolista do capital e início da fase imperialista na entrada do mesmo século, vão aprofundar a crise social do capitalismo sob sua premissa nuclear: o lucro privado. Crise marcada pela competição e exploração dos humanos, de um ambiente industrial pautado no individualismo, sob a forte influência da ideologia das classes dominantes, criou o contexto de convulsão social. Tensão que o movimento socialista em crise não conseguiu superar as aspirações da classe dominante, forjando o cenário propício para a narrativa do mito da nação: a pátria.

O recurso fascista ao *míto* da nação só pôde ser eficaz porque, em sua evolução, o capitalismo havia ingressado em sua fase *imperialista*: nos países capitalistas mais adiantados, o capital bancário havia se fundido com o capital industrial, constituindo o *capital financeiro*; as condições criadas nesses países exigiram deles a *exportação sistemática de capitais*; acentuou-se a *competição em torno da exploração colonialista*; e, no bojo da guerra interimperialista de 1914-1918, difundiram-se em alguns países acentuados *ressentimentos nacionais*, análogos, à primeira vista, às mágoas dos povos explorados³² (Konder, 2009, p. 39 – grifos do autor).

³¹ Corrobora-se com a defesa de Boito Jr. (2020) de que o conceito de fascismo é complexo pela sua própria dinâmica socioespacial e pelas suas particularidades históricas de suas bases sociais que o configuram e, portanto, reduzir a um fenômeno estático, próprio de um momento histórico e conceitua-lo a partir de um ‘check-list’ de suas principais características é um erro teórico-analítico. Portanto, por essa defesa, este trabalho entende que o governo Bolsonaro foi, a partir de características fascizantes e fascistóides (Fernandes, 2015) uma das expressões históricas do fascismo brasileiro, ou neofascismo conforme o autor.

³² “O nacionalismo dos povos efetivamente oprimidos e explorados [pelo colonialismo] é tendencialmente democrático e se fortalece através da mobilização popular feita *de baixo para cima*” (Konder, 2009, p.39 – grifo do autor).

Diferentemente dos nacionalismos dos povos explorados, que surge das contradições concretas em toda sua complexidade, o nacionalismo fascista por sua própria contradição de classe “exige a manipulação das massas populares” sob uma demagogia populista que “pressupõe um ‘povo’ tão mítico como a ‘nação’” (Konder, 2009, p. 40 – grifos do autor). Portanto, assim como outros mitos forjados e tratados anteriormente nesse capítulo, o nacionalismo exacerbado, que unificou demandas sociais concretas, intensificou fortemente o chauvinismo.

Dessa forma, o nacionalismo chauvinista, proveniente de um pragmático culto patriótico à nação, precisa, inevitavelmente, para sua assimilação pelas massas populares, apontar inimigos da pátria. Dois são os inimigos incontestes de todas as experiências fascistas: o comunismo e o liberalismo. E aqui se evidencia dois pontos que Iasi (2009, p. 17) chamou de o “culto pós-moderno do irracionalismo” da ideologia fascista que, segundo esta, o liberalismo e o socialismo são “duas faces da mesma moeda”.

Foi Mussolini e os intelectuais da Itália fascista quem empreenderam uma verdadeira subversão dos conceitos marxistas, não só para deslegitimá-los e, consequentemente, firmar o socialismo como inimigo da pátria, mas instrumentalizá-los aos seus interesses. A primeira mistificação teórica foi sobre a categoria luta de classes. Nesse sentido, para a teoria marxiana, a humanidade já se encontrava preparada para a revolução do proletariado que colocaria fim à luta de classes. Mussolini argumentava que a luta de classes é um fundamento permanente da existência humana, insuperável, e seu controle passava pela ação disciplinadora de uma elite potente e disposta a tudo (Konder, 2009). A outra categoria desfigurada foi a de *ideologia*.

Mussolini [...] transformou a teoria marxista da *unidade da teoria e da prática numa identidade de teoria e prática*. A teoria perdeu sua capacidade de “criticar” a prática: [...] em lugar de se reconhecerem *socialmente condicionadas* (como em Marx), as verdades passaram a morrer, sistematicamente, *pregadas na cruz da utilidade circunstancial que o cinismo dos fascistas encontrava para elas*. (Konder, 2009, p. 33 – grifos do autor)

A suposta contradição existente entre os fascistas em relação ao liberalismo é a expressão mais evidente da irracionalidade enquanto pragmatismo político. Se a filosofia política e econômica liberal pauta-se na livre iniciativa mercantil, na racionalidade, na democracia e no individualismo, a ideologia política fascista se assume como anticapitalista por ser antiliberal e antidemocrática (defende partido único e ditadura). Isso expressa a ideia de pátria unificadora acima dos interesses e conflitos individualistas – outro ponto que relega a suposta inoperância da categoria luta de classes no fascismo –, e a narrativa emocional, sentimental, em detrimento da razão (Freitas, 1998).

Em síntese, o fascismo forjou o mito da nação que, segundo Konder (2009), substitui a ideia de social no regime fascista; a ideia de inimigos da pátria relegados, principalmente, ao comunismo e ao capitalismo-liberal, mesmo que, na prática, o fascismo nunca revogou nenhuma das “bases sobre as quais o capitalismo se expande: a iniciativa privada e a propriedade particular”, antes o contrário (Freitas, 1998, p. 16); o pragmatismo irracional que vai colocar o emocional e o instinto patriótico acima da razão; a organização estatal via corporativismo que, segundo Freitas (1998), os intelectuais fascistas defendiam a organização das demandas populares via corporações profissionais, onde cada profissão se organizaria com seus pares para resolver seus próprios problemas, acabando com qualquer perspectiva sindical; bem como as ideias míticas como forma de relativismo absoluto da realidade concreta; e a necessidade de todos esses pressupostos serem legitimados pelo movimento de massa mobilizado pela pátria e contra seus inimigos.

A síntese buscou evidenciar os principais pressupostos ideológicos que atravessaram de maneira geral todas as experiências fascistas do século XX para além de suas particularidades sociopolíticas e geohistóricas. Mas para a assimilação popular e mobilização das massas como forma de garantir a expansão e a legitimidade da ideologia fascista, foram necessários outros instrumentais de cunho mais prático, analisados a seguir.

Um primeiro destaque está relacionado ao investimento e uso massivo dos novos meios de comunicação para assimilação do conteúdo fascista como forma de mobilização popular permanente. Segundo Konder (2009), o fascismo italiano foi o primeiro a empregar grandes investimentos na

propaganda do governo como ação de afirmação política. Na esteira da franca expansão do sistema capitalista-imperialista, este passou do controle *stricto* da produção para o controle do consumo, utilizando propagandas para influenciar a conduta dos consumidores.

O fascismo foi o primeiro movimento conservador que, com seu pragmatismo radical, serviu-se de métodos modernos de propaganda, sistematicamente, explorando as possibilidades que começavam a ser criadas por aquilo que viria a ser chamado de *sociedade de massas de consumo dirigido*. [...] A principal vantagem dessa “imagem”, difundida com eficiência em escala massiva, é que ela *disfarçava o conteúdo social conservador* do fascismo e fixava a atenção da massa no “estilo novo”, “dinâmico”, nas potencialidades “modernizadoras” do movimento fascista. (Konder, 2009, p. 47-48 – grifos do autor)

Assim, em vez de vincular imagens daqueles tipos tradicionais de políticos com seus fraques, cartolas e bengalas, propagandeava-se a imagem do *Duce*³³ forte e imponente, bem como as oratórias parlamentares sofisticadas deram lugar a narrativas enérgicas de agitação política em jornais, como também nos discursos dos comícios que Mussolini fazia questão de disseminar por todo país, se utilizando sistematicamente do rádio (Konder, 2009). O *Fuehrer*³⁴, incontestável admirador de Mussolini, não só se utilizou massivamente desse instrumental de propaganda, como promoveu a fabricação em escala de rádios baratos para serem distribuídos aos populares para que pudessem ouvir em casa os comunicados do líder nazista.

Outro ponto fundamental é saber quem financiou todo esse investimento. E é fundamental não só do ponto de vista objetivo, de que é necessário capital para tais atividades no capitalismo-imperialista, mas por dialogar concretamente com a realidade política de todo ocidente e, sobretudo, com a realidade política do mundo colonizado e dependente. Nesse sentido, o financiamento por parte do grande capital estrangeiro mediatizados pela pequena burguesia é parte constitutiva dos fascismos.

No Brasil, por exemplo, o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022) evidenciou emblematicamente o atravessamento dos interesses econômicos externos, seja pelas privatizações com valores e cláusulas

³³ “Duce” significa “líder” em italiano. Era assim reconhecido o líder fascista Benito Mussolini.

³⁴ “Fuehrer” significa “líder” em alemão. Como era reconhecido o líder nazista Adolf Hitler.

suspeitas, seja pela sustentação de uma política de juros que só beneficia acionistas das empresas estratégicas do Estado, entre outros, que escancara os objetivos político-econômicos da história de golpes de Estado impetrados no país.

Nesse sentido, mais importante que destacar quais foram os burgueses e seus respectivos setores industriais que patrocinaram³⁵ as duas principais ditaduras fascistas do século XX, interessa demonstrar o papel historicamente empenhado pelo capital financeiro no subsídio de golpes de Estado e suas respectivas ditaduras, com destaque para as latino-americanas da segunda metade do século XX, para garantir a reprodução de seus interesses econômicos (Mascaro, 2022). Nesse sentido, Konder (2009) aponta o cerne da questão ao afirmar a interdependência entre o fascismo e os interesses do capital financeiro³⁶, manifestado nas contradições que levaram ao primeiro conflito mundial e sua corrida colonialista.

Convém frisar o termo interdependência. No capitalismo monopolista de Estado, o Estado depende do apoio dos monopólios, os monopólios dependem do apoio do Estado, mas não se processa uma fusão do Estado com os monopólios (Konder, 2009, p. 51).

Por fim, a necessidade de instrumentalizar um aparato militarizado de repressão com dois objetivos básicos: o primeiro e mais evidente é reprimir, normalmente de forma violenta, qualquer tentativa de expressão e/ou organização oposicionista ao regime e, o segundo, manter um estado permanente de terror psicológico, justificado por uma crise econômica³⁷ ou pela necessidade de segurança contra os classificados como “inimigos da pátria”.

Mas, como essas ideias foram incorporadas na sociedade

³⁵ Além de trabalhos que já se empenharam nesse sentido, bem como Konder (2009) explicita alguns dos principais atores e seus respectivos setores industriais que foram favorecidos, o autor evidencia ainda que os depoimentos e documentos elaborados pelo Tribunal Militar Internacional de Nuremberg (1945-1946) comprovam íntima vinculação do capital financeiro com o nazismo.

³⁶ Conforme Lenin (2012), o capital financeiro na fase imperialista se configura pela fusão do capital bancário com o capital industrial/produtivo.

³⁷ Apesar dessa justificativa econômica, é importante frisar que as forças armadas não compõem a totalidade da base social necessária para sustentação do regime. Como afirma de maneira irônica Konder (2009), os militares não podem substituir as forças produtivas e não é possível enfrentar questões econômicas internas e externas com simples deslocamentos de tropas.

brasileira deste mesmo século e com suas consequências evidentemente ainda perenes no inconsciente social da última década (2013 a 2022) e sublevadas no último quadriênio (2019 a 2022). Para isso, retornar-se-á ao início do século XX para remontar, de forma sucinta, os acontecimentos políticos que deram sustentação ao movimento que protagonizou o fascismo declarado no Brasil.

A constituição de 1891 instaurou um sistema organizativo do Estado baseado na municipalização. Esse sistema descentralizou o poder, outorgando aos entes federativos (neste período chamados de “províncias”) plena autonomia para eleger seu próprio presidente e demais representantes dos poderes. Nessa estrutura de poder, mais evidente que contemporaneamente, os municípios eram totalmente controlados pelos grandes proprietários de terras, tratados como verdadeiros coronéis. Assim, o Estado conformava todos os interesses dos coronéis e das oligarquias que ocupavam os principais cargos de poder.

A partir da segunda década do século XX, esta estrutura passa a ser sistematicamente questionada. Assim, os anos de 1920 foram marcados por três movimentos contraditórios entre si – Semana da Arte Moderna (1922), o Tenentismo (1920 a 1935) e o Integralismo (1932 a 1939) – mas de grande agitação social, política e cultural que deram contornos à formação do integralismo brasileiro, o movimento fascista nacional (Freitas, 1998).

O primeiro foi o modernismo, movimento de renovação cultural e estética que reivindicava arte e expressões culturais próprias, negando a forte influência europeia na cultura nacional. Freitas (1998) destaca que, apesar da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, aparentar certa unidade entre os artistas e intelectuais da época, a realidade era exatamente oposta. Ainda que certo grau de nacionalismo unificasse os grupos, suas estratégias e formas de pensar a política do país eram bastante diferentes.

Havia grupos extremamente nacionalistas que reivindicavam a manutenção de um Brasil rural, sertanejo, enquanto originalidade de nossa brasiliade, negando sistematicamente qualquer influência externa. Outros grupos defendiam a urbanização e a industrialização como condição de avançar nos aspectos socioeconômicos e culturais rumo a um Brasil mais cosmopolita e modernizado.

Junto ao movimento de natureza cultural, nascia também

aquele que viria ser reconhecido como movimento tenentista. Os tenentes insurgentes reclamavam um processo de moralização do Estado, principalmente no processo eleitoral fraudulento que remetia ainda à velha política do café com leite.

A partir de ideias de cunho liberal, os tenentes buscavam a inserção do exército na estrutura do governo, de forma que a população pudesse reconhecer seus legítimos representantes. Freitas (1998) destaque a potencialidade do movimento tenentista pelo seu acesso fácil a armas. Destaca ainda que o exemplo mais emblemático foi o levante tenentista iniciado em São Paulo por Isidoro Lopez, acompanhado de outra rebelião tenentista no Rio Grande do Sul liderada por Luís Carlos Prestes e Siqueira Campos. Rebeliões que se encontraram em São Paulo, em 11 de abril de 1925, e marcaram o surgimento da Coluna Prestes.

Outro importante destaque é que, em março de 1922, foi fundado o Partido Comunista do Brasil, o PCB, que em 1960, por aclamação de sua militância, passou a se chamar Partido Comunista Brasileiro³⁸ em função da possibilidade de legalização do partido e para enfatizar seu caráter nacional.

Viu-se aqui então o aparecimento de novos personagens históricos: o intelectual cosmopolita (projeto pelo modernismo); o militar insatisfeito com a corrupção eleitoral (projeto pelo tenentismo) e o ativista comunista (projeto pelas greves e pela organização do movimento comunista) (Freitas, 1998, p. 32).

Concomitante a esses movimentos de naturezas diversas, no plano propriamente político do país, mais dois fatos são importantes para compreender a ideologia que dominava o cenário no país, suas bases sociais e, principalmente, entender de onde vêm as ideias que vão forjar aquele que viria a ser o grande líder do movimento integralista, o fascismo brasileiro: Plínio

³⁸ A partir do relatório do XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PC-URSS) (1956), da adaptação do partido às questões colocadas pelo Relatório de Krushchev (que discordava da linha política de Stalin) que ficou conhecido como a Declaração de Março (1958) e após a derrota de um pequeno grupo dissidente liderados por Maurício Grabois, João Amazonas e Pedro Pomar no V Congresso do PCB (1960), se apropriaram do antigo nome do partido, adaptando a sigla para PCdoB, que aparece pela primeira vez em 1962. Para mais detalhes: <https://pcb.org.br/portal2/580>. Mas, o importante a destacar é que o comunismo e suas filiações de maneira geral é um dos grandes “inimigos da pátria” eleitos pelo fascismo.

Salgado (1895-1975).

Primeiro, em 1918, foi fundado o Partido Municipalista em São Paulo. Seus membros defendiam que a esfera de atuação das pessoas era no seu “pequeno mundo” (Freitas, 1998), de forma que a pátria deveria se organizar via fortalecimento dos poderes municipais. Essa política reafirmava os poderes oligárquicos e o coronelismo do início do século, somada a uma resistência intransigente a qualquer mudança modernizadora. O segundo foi a mudança de Plínio Salgado para o Partido Republicano Paulista, o PRP, um representante das oligarquias nacionais que ficou conhecido pelo autoritarismo e pela corrupção política.

Era uma espécie mais sofisticada do Partido Municipalista, pois, a nível estadual, interferia no plano federal para garantir a permanência de privilégios locais (privados) dos quais usufruíam oligarquias e pessoas ligadas às mesmas (Freitas, 1998, p. 35).

Já em 1930, Salgado, então deputado estadual de São Paulo, apoiou o golpe de Estado que destituiu o presidente Washington Luís e levou Getúlio Vargas e a Aliança Liberal – a contradição! – ao poder. Apesar de dedicar entusiasmadamente seu editorial para apoiar a ditadura de Vargas, ele foi desconsiderado pelo presidente. Logo, como fundamento de sua trajetória política, passa a criticar o governo e reivindicar uma revolução dentro da revolução (Freitas, 1998). Nesse período, Plínio Salgado vai à Europa e se identifica com a política do fascismo italiano, extraíndo grande inspiração para começar a sistematizar seu programa político. Em 1932, lança o manifesto fundacional da Aliança Integralista Brasileira, a AIB, que conseguiu se tornar “um movimento de massas com grande repercussão e adesão e que organizou, das mais diferentes formas, a atuação política de fascistas e simpatizantes do fascismo no Brasil” (Freitas, 1998, p. 37).

Plínio deve ser entendido nesse contexto. Enquanto intelectual, o futuro fundador da Aliança Integralista Brasileira teve um comportamento bastante ambíguo. Plínio Salgado era um constante dissidente. Suas primeiras falas públicas revelavam o quanto estava próximo das práticas políticas oligárquicas e, por outro lado, o quanto as crises econômicas ocasionadas pelo próprio predomínio daquelas políticas eram utilizadas por ele como argumento para pedir uma “nova organização política para o país” (Freitas, 1998, p. 35-36).

O movimento integralista se tornou o maior movimento de massas da primeira metade do século XX, e isso se explica, em grande medida, e aqui está a particularidade, pelo fato de que Plínio fora um dos muitos intelectuais e políticos que propagandeavam a doutrina pelo país. Primeiramente, pela sua lógica municipalista, na qual cada localidade se organizava e manifestava-se por suas particularidades políticas e culturais, bem como por seus preconceitos. Segundo que, diferentemente do fascismo alemão e italiano, não só não havia apenas um grande líder, como também nenhum deles ascendeu ao grande escalão da política nacional, muito menos à presidência do Estado, como condição para instalação do Estado ditatorial de partido único, elemento característico do fascismo clássico (Boito Jr., 2021).

Quando mencionado a ideia de “seus preconceitos”, Freitas (1998) destaca que, dada essa estrutura organizativa mencionada anteriormente, o fascismo integralista não tinha um programa político nacional que balizasse e conferisse homogeneidade às ações de agitação, propaganda e política. O mesmo autor evidencia que em cada localidade onde se manifestava o integralismo, se aprofundava os preconceitos individuais de sua base social.

Nos estados da região sul, por exemplo, com grande influência de colônias alemãs, alguns viam com bons olhos a ascensão de Adolf Hitler na Alemanha nazista, muitos moradores bradavam seu desprezo pela cultura nacional e reforçavam suas visões racistas contra negros e indígenas, contrapondo-se às manifestações integralistas na região nordeste, que se opunham ao tradicionalismo e apoiavam as manifestações culturais afro-brasileiras. Ou seja, o Integralismo não partia de uma unidade política coesa, mas de múltiplas manifestações de preconceitos e nacionalismos.

Deve-se pensar a expansão da AIB a partir do seguinte aspecto: o Integralismo, mesmo sendo recebido de forma diferente em cada região do país, no contexto dos anos 30 representava uma possibilidade concreta de manifestação pública de sentimentos racistas, autoritários e provincianos (Freitas, 1998, p. 54).

Ainda sobre essas manifestações preconceituosas, Freitas (1998) demonstra como a noção básica do nacionalismo integralista se

assentava na valorização da cultura brasileira, por vezes defendida como uma autêntica “raça” brasileira. “Essa ideia de autenticidade valorizava os elementos da cultura indígena, da cultura cabocla, do homem sertanejo, da pessoa do interior” (Freitas, 1998, p. 44). Essa imagem da nação brasileira era o grande mito integralista. Vale ainda destacar, nesse sentido, que o “grito de guerra” e de identificação do integralismo era “*Anauê*”, família linguística do tupi-guarani.

Mais uma vez, apesar de ter arrebanhado grande massa popular a partir dos mitos nacionalistas e o terror psicológico da modernização e/ou da “revolução comunista que se aproximava”, a ideologia fascista do integralismo brasileiro era “uma colcha de retalhos” teóricos e práticos. Contraditório, pois ao mesmo tempo em que pregava a renovação da política nacional como forma de libertar o país das amarras internacionais, bradava “na sociedade uma grande desconfiança em relação à liberdade humana de conduta, escolha e pensamento” (Freitas, 1998, p. 61).

Portanto, o fascismo brasileiro propunha submeter a sociedade a uma ditadura de Estado com partido único, vociferando seu lema “Deus, Pátria e Família”, ou seja, aportados de uma forte influência do catolicismo, de base conservadora, liberal – mesmo que negavam o liberalismo, assim como nas outras experiências, não atacavam as suas bases fundacionais –, contrarrevolucionária e contra a modernização do Estado, sustentados pelos mitos da pátria e sua defesa contra os “inimigos” – o comunismo e o capitalismo – da nação. Ainda que sua base social predominante fosse a pequena burguesia, conseguiu também certa legitimidade e influência na disputa com os comunistas junto à classe trabalhadora. E o fim da experiência mais expressiva do Integralismo – o fascismo brasileiro! – se deu a partir do golpe de Vargas em 1937 e, com a colocação do Integralismo e do comunismo como indesejáveis pelo governo, culmina no exílio de Plínio Salgado em 1939.

Por fim, retoma-se à contribuição de Boito Jr. (2020), ao afirmar que o governo Bolsonaro (2019-2022) foi uma experiência neofascista. Apesar do que se convencionou chamar de “bolsonarismo” exprimir diferenças significativas quanto às premissas estruturantes da ideologia fascista “clássica”, assim como o autor, entende-se que um fenômeno sociopolítico não pode ser conceituado de forma descritiva, tomando-o comparativamente. Bem como nega-lo por sua forma-Estado não avançar para uma condição ditatorial, mas

entender esta ideologia como um aporte necessário à tal transição. E, neste último sentido, não foram poucos os exemplos de discursos tanto de seus seguidores civis, quanto políticos-militares, na defesa de um Estado autocrático. Nesse sentido, o Quadro 1, traz uma síntese bem pedagógica que corrobora pontualmente com as afirmações anteriores, bem como com as afirmações nesta pesquisa sobre o caráter do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Outro aspecto da contribuição de Boito Jr. (2020) que corrobora este trabalho está na forma-Estado democrático. Segundo o autor, generaliza-se a ideia de Estado democrático baseando-se unicamente na possibilidade do voto. Assim, o mesmo é possível fazê-lo para o conceito de fascismo, dando-lhe o movimento histórico necessário para aprofundamento das análises, de forma a evitar uma conceituação via comparação *ipsis litteris* às características do fascismo “clássico”.

Para finalizar essa exposição da ideologia fascista no mundo e no Brasil, retorna-se à contribuição incontornável de Leandro Konder que sintetiza o fascismo como:

Tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável a crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sobre uma máscara “modernizadora”, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionalistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto as massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro (Konder, 2009, p. 53).

QUADRO 1 – Gênero e espécie: fascismo original, neofascismo.

O gênero movimento fascista	Espécie: movimento fascista original (Itália, Alemanha)	Espécie: movimento neofascista (Brasil de Bolsonaro)
Mobilização reacionária das camadas intermediárias da sociedade capitalista.	Principalmente a pequena burguesia – com elementos de classe média.	Principalmente classe média – com participação de pequenos proprietários.
Eliminar a esquerda do processo político.	Eliminar o movimento operário organizado em partidos de massa socialista e comunista.	Eliminar o reformismo burguês com base popular desorganizada – os trabalhadores da massa marginal.
Ideologia conservadora, mas superficialmente crítica, vinculada à inserção social, aos interesses e aos valores das camadas intermediárias.	Anticomunismo, culto da violência, crítica ao grande capital e à democracia burguesa; politização do machismo, do racismo (sistêmico) e da homofobia (difusa).	Anticomunismo, culto da violência, crítica à corrupção e à velha política (democrática); politização do machismo, do racismo (difuso) e da homofobia (sistêmica).
Mobilização de base.	Partido de massa organizado com milícias.	Organização fraca pelas redes sociais.
Processo geral de ascensão do fascismo ao governo	Espécie: fascismo original	Espécie: neofascismo
Surgimento numa situação de crise política com polarização do conflito de classes e conflitos entre instituições do Estado.	Sim, com polarização forte.	Sim, com polarização moderada.
Crise dos partidos burgueses tradicionais.	Esgotamento da fórmula de governo burguês de conciliação na Itália, <i>tsunami</i> eleitoral do partido nazista na Alemanha.	Declínio eleitoral do PSDB e do PMDB. Crescimento eleitoral abrupto da direita e da extrema-direita nas eleições de 2018.
Derrotas políticas do campo operário e popular e relação de forças favorável ao campo burguês.	Derrota do Biênio Vermelho (Itália); derrotas da Revolução Alemã de 1918 e da Insurreição de 1923.	<i>Impeachment</i> de Dilma, reforma trabalhista de Temer, condenação e prisão de Lula, impugnação da candidatura Lula e eleição de Bolsonaro.
Solução burguesa: a cooptação do movimento fascista por uma fração reacionária da burguesia permite a ascensão do movimento ao governo e o estabelecimento de uma nova hegemonia burguesa.	O partido fascista (PNF, NSDAP) assume o governo e estabelece a hegemonia política da fração burguesa “grande capital monopolista imperialista” – deslocamento para posição subordinada no bloco no poder do médio capital.	O grupo neofascista assume a presidência da República e restabelece a hegemonia política das frações burguesas “grande capital internacional” e “burguesia dependente associada” – deslocamento para posição subordinada no bloco no poder da grande burguesia interna.
Dinâmica da crise: movimento vindo de baixo cooptado pelo alto.	Sim, com movimento forte e organizado vindo de baixo.	Sim, com movimento fraco e pouco organizado vindo de baixo.
A existência de uma classe-apoio impedindo que o governo fascista seja reduzido a um instrumento passivo nas mãos da burguesia.	Pequena burguesia como classe-apoio do governo do grande capital cria turbulências na base do governo.	Classe média como classe-apoio do governo do capital internacional e da burguesia associada criando turbulências na base do governo.

Fonte: Boito Jr. (2020, p. 116).

Por conseguinte, é nessa perspectiva que esta pesquisa e a Teoria Anticolonial invocam a necessária reflexão sobre o fenômeno social e político-ideológico do fascismo em suas múltiplas expressões como condição de enfrentamento desse instrumental de produção e reprodução da violência e do poder da classe dominante, sempre reclamado em tempos de crise estrutural do capital.

Portanto, feita a exposição das quatro grandes categorias que a Teoria Anticolonial reivindica (Poder, Violência, Raça/Racismo e Fascismo), por entender como uma necessidade histórica ao mundo colonizado de tratá-los com maior rigor teórico e prático, a fim de estruturar um enfrentamento sistematizado e programático dessas múltiplas opressões que reverberam na sociabilidade contemporânea.

Nesse sentido, comprehende-se que *poder* e *violência* são fundamentos estruturantes da racionalidade e sociabilidade sob a hegemonia do capitalismo-imperialismo-colonialista ocidental de pretensões universalizantes. Bem como a invenção da categoria *raça*, que dinamizou a dominação e o subjugamento a partir da classificação hierarquizante dos povos e suas consequentes determinações na divisão interna e externa do mundo do trabalho. E o *fascismo* enquanto instrumental ideológico de prolongamento do subjugamento colonial, não como dimensão direta do colonialismo e seus racismos, mas entendendo que apesar de suas formas renovadas, seu conteúdo opressor segue impetrado no espaço e no tempo.

Após as reflexões e análises contidas até aqui, buscar-se-á – no capítulo seguinte – evidenciar a proposta para uma Geografia Anticolonial. Nesse sentido, remontar-se-á, primeiramente, às suas íntimas relações históricas com os projetos coloniais europeus, bem como às categorias forjadas nesse contexto e importadas para o mundo colonizado que, por vezes, pouco ajuda a explicar a realidade concreta do mundo subjugado. E, no segundo momento, contribuir com a estruturação teórica da Geografia Anticolonial pautando outras categorias emergentes da totalidade complexa da realidade colonial como condição para descolonização da ciência geográfica e do povo trabalhador oprimido.

2. GEOGRAFIA ANTICOLONIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA À DESMISTIFICAÇÃO DA REALIDADE

A função de uma estrutura social é edificar instituições atravessadas pela preocupação pelo homem. Uma sociedade que encurrala seus membros em soluções desesperadas é uma sociedade inviável, uma sociedade a substituir. (Em “Carta ao Ministro Residente (1956)”, Fanon solicita sua demissão para juntar-se à Frente de Libertação Nacional da Argélia) (Fanon, 1980, p. 59).

O objetivo deste capítulo é fundamentar a perspectiva de uma Geografia Anticolonial, a partir das categorias que estruturam a Teoria Anticolonial e que também são estruturantes das diferentes formações socioespaciais do mundo colonizado, atravessados pela narrativa capitalista-imperialista-colonialista. Buscar-se-á demonstrar como o poder e violência, raça e fascismo, assim como os racismos estruturais, a fome, miséria, entre outras dimensões da realidade da classe trabalhadora, são categorias geográficas e, portanto, imprescindíveis de serem rigorosamente historicizada e desmistificada nesta ciência, sobretudo no ensino escolar, como condição geracional à construção de uma sociedade-Outra.

Entende-se que as relações de poder e suas mais variadas formas de opressão e violência se dão no espaço e pelo espaço. Suas determinações econômicas, sociais, culturais, ético-morais e estéticas se cristalizam na reprodução espacial. Nesse sentido, a Geografia que é uma ciência do espaço, uma espacialidade contraditória e conflitiva, interpretá-lo neste movimento é o objetivo da Geografia Anticolonial. Entender que o espaço é, também, produto de um período histórico sob determinado modo de produção, de tal forma que conscientizar é desmistificar material e historicamente tais contradições.

Para consecução desse objetivo, o capítulo foi dividido em duas partes: na primeira, debruçar-se-á sobre o histórico comprometimento da ciência geográfica e das Sociedades de Geografia europeias, com destaque as francesas, com os projetos coloniais de domínio militar, político-econômico, cultural e genocídio dos povos em África, Ásia e Américas. Vale destacar que o intuito aqui não é revisitar a historiografia ocidental desde o início das “grandes navegações” e suas primeiras invasões coloniais, mas destacar as últimas décadas do século XIX e início do XX, período da expansão neocolonial e institucionalização da ciência geográfica.

No segundo momento, dedicar-se-á à fundamentação da Geografia Anticolonial, suas categorias e pressupostos teórico-metodológicos. Pautada na interpretação mais próxima da totalidade do movimento de formação socioespacial brasileira, a fim de obter elementos que ajudem a compreender a realidade privatista da educação pública em pesquisa. Entende-se que as categorias importadas de uma Geografia europeia e norte-americana, colonizadoras e neocolonizadoras por experiência histórica, não exprimem as necessidades analíticas do mundo colonizado.

Portanto, o capítulo conta com a contribuição teórica dos autores trabalhados ainda no capítulo anterior, verificando suas contribuições aos objetivos dessa parte. Além destes, o capítulo conta com a fundamental contribuição de Vincent Berdoulay (2017) e sua reconstrução do contexto da relação das Sociedades de Geografia francesa com o expansionismo neocolonial. Nesse mesmo sentido, outras contribuições como dos geógrafos brasileiros (Moreira, 2007; 2012), (Santos, 2010; 2012) e (Barbosa, 2020; 2023). E, também, a contribuição dos anarquistas geógrafos (Reclus, 2002; 2011) e (Kropotkin, 2011a; 2011b) relegados na história de nossa ciência. Mas, evidentemente, pela própria natureza transdisciplinar da Geografia, não se furtará de outras importantes contribuições.

2.1 – CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O COLONIALISMO: O PROTAGONISMO DAS SOCIEDADES DE GEOGRAFIA E A IDEOLOGIA DO DISCURSO “INÚTIL”

A primeira parte do capítulo, revisitar-se-á o período de maior avanço do colonialismo europeu, principalmente sobre África e Ásia, compreendendo o contexto de meados do século XIX, passando pela Conferência de Berlin (1884-1885), até a institucionalização da ciência geográfica. O objetivo principal é evidenciar o papel do colonialismo no desenvolvimento e institucionalização da Geografia europeia enquanto ciência e, consequentemente, como o saber geográfico foi protagonista nos empreendimentos de dominação, subjugamento e genocídio do Outro. Reavivar esse espaço-tempo de organização e utilitarismo da Geografia europeia no domínio colonial é o fundamento primário para aqueles/as que buscam descoloniza-la, pensando a partir de bases categoriais e epistemológicas próprias. Para isso, inicia-se esse caminho tecendo algumas

ponderações organizativas e mesmo limites da pesquisa.

O primeiro limite é espaço-temporal, que é dado pela própria lógica da pesquisa institucionalizada. Seria muito complexo revisitar o papel de todas as sociedades de geografia, comitês e suas personalidades que participaram ativamente do movimento colonial e seus resíduos na institucionalização da Geografia, bem como não cabe exaustiva revisão geral da história da Geografia ocidental³⁹. Nesse sentido, debruçar-se-á, majoritariamente, sobre o contexto e papel da Geografia francesa por três motivos fundamentais: 1) destaque do imperialismo francês na corrida colonial; 2) por sua contribuição ao desenvolvimento da Geografia ocidentalizada; e 3) pela Geografia brasileira ser caudatária desta em grande medida.

Outro limite que se apresentou está ligado à questão linguística. A constatação de que trabalhos mais completos, no sentido de apresentar maiores nuances do processo de desenvolvimento da ciência geográfica, ainda carecem de tradução. Conforme é possível verificar nas notas de Berdoulay (2017), cujo livro é de enorme importância para construção que se segue, fica clara a lacuna de traduções de autores/as menos populares, mas que teceram contribuições à história da Geografia. E, nesse momento da pesquisa e vida, aprender outras línguas em tempo hábil, certamente esbarraria no limite anteriormente apresentado.

Uma ponderação importante, não se deterá, pormenorizadamente, sobre as personalidades dos “cânone” da Geografia ocidental, limitando-se a investigar pontual e contextualmente suas contribuições para o movimento colonialista. Entende-se que, apesar de todos/as colonialistas ou apoiador/a serem condenáveis, para tanto, é necessário uma imersão mais profunda em sua obra e biografia.

Iniciando a discussão aqui proposta, é preciso situar esta pesquisa no bojo de uma geografia materialista, historicizante, militante e combativa, nos sentidos dados por Moraes (1998) aos geógrafos/as partidários/as de uma Geografia para transformação da realidade. Inspira-se, até certo ponto, na obra de denúncia de

³⁹ Daqui em diante, pela própria lógica do Anticolonialismo que se defende neste trabalho, ao falar de Geografia esta será geosituada, pré ou pós-referência, utilizando o “ocidental” como geografia hegemônica, seja como referência específica às escolas “francesa” e “alemã”, e assim por diante. Partindo do entendimento de que assim como civilizações antes da “modernidade ocidental” já tinham suas ciências e sistematizações estabelecidas, como argumentado no capítulo anterior, compreende-se que é no mínimo um equívoco desconsiderar as contribuições das múltiplas geografias ou olhares geográficos desses povos. Ainda hoje, por razões políticas e ideológicas diversas, mantém-se certo afastamento das contribuições de autores/as de países fora do eixo hegemônico de produção.

Lacoste (1988), *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, que, mesmo com limites, aponta um contexto teórico e político importante às realidades nacionais neocoloniais e de dependência.

Outra inspiração teórica, é na afirmação de Moreira (2007, p. 64) de que é uma “necessidade das mais prementes o desenvolvimento de trabalhos histórico-críticos sobre o saber geográfico”. Passagem de um texto fundamental, intitulado *A geografia serve para desvendar máscaras sociais*, de clara inspiração na obra de Lacoste (1988). O autor expande o enunciado da obra de Lacoste (1988) ao afirmar que a Geografia na análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a Geografia serve para desmistificar a materialidade histórica do modo de produção e reprodução desse arranjo espacial em determinado espaço-tempo.

Espaço é história, estatuto epistemológico sobre o qual deve erigir-se como ciência. E tal noção reside na mera constatação de a história desenrola-se no espaço geográfico [...] parte fundamental do processo de produção social e da estrutura de controle da sociedade. O espaço é o objeto da geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento de formação econômico-social por intermédio do espaço é o seu objetivo (Moreira, 2007, p. 62).

Na obra de Lacoste (1988), o autor esclarece, inicialmente, que a Geografia não serve somente para fazer a guerra, mas que esta é uma das bases pelas quais tal ciência ganhou destaque. Argumentou que era um saber estratégico estreitamente ligado às práticas políticas e militares, tal como veremos sua importância nos domínios coloniais na sequência. Mas, destaca também o autor, que o outro papel fundamental foi o ideológico. A Geografia foi/é um importante instrumento de poder! Nesse sentido, o autor adianta o debate ao questionar a utilidade de uma série de informações heteróclitas que é fornecida no ensino dessa ciência.

A função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi sobretudo de *mascarar* por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder. É sobretudo quando ele parece “inútil” que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos “neutros” e “inocentes” parece supérflua. A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo. Nós veremos que as consequências desta mistificação são graves. É o porquê de ser particularmente importante

afirmar que a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, isto é, desmascarar uma de suas funções estratégicas essenciais e demonstrar os subterfúgios que a fazem passar por simplória e inútil (Lacoste, 1988, p. 25 – grifos do autor).

A contribuição de Lacoste (1988) é pontual e esclarecedora do enunciado de sua obra. Ou seja, geográfica serviu para fazer a guerra, mas a ciência geográfica institucionalizada serviu, em primeiro lugar, para mascarar e mistificar, ideologicamente, seu papel utilitarista histórico à dominação colonial e de classe. Nesse sentido, “foi somente no século XIX que apareceu a *geografia dos professores*, que foi apresentada como a geografia, a única da qual convém falar” (Lacoste, 1988, p. 26 – grifo do autor), evidenciando um propósito ideológico e alienante.

Dizia ser um discurso simplista o da “geografia dos professores”, a qual sua função principal era esconder seu rico ferramental teórico-prático dominado por uma minoria. Lacoste (1988) enfatiza que essa máscara que ele chamou de “a geografia dos estados-maiores”, que estaria a serviço do Estado, dos militares e dos aparelhos do capitalismo, como

À geografia dos oficiais decidindo com o auxílio das cartas a sua tática e a sua estratégia, à geografia dos dirigentes do aparelho do Estado, estruturando o seu espaço em províncias, departamentos, distritos, à geografia dos exploradores (oficiais, frequentemente) que prepararam a conquista colonial e a “*valorização*” se anexou a geografia dos estados-maiores das grandes firmas e dos grandes bancos que decidem sobre a localização de seus investimentos em plano regional, nacional e internacional (Lacoste, 1988, p. 26 – grifo do autor).

Ou seja, uma ciência sofisticada, prática, que coloca em primeiro plano a relação humano e meio, mas sempre de forma direcionada, para servir ao Estado e a reprodução do capital. Em contrapartida, uma Geografia dos professores, enfadonha, de memorização, conformada em apontar limites territoriais sem justificar seus traços, falar de guerras específicas sem nenhum comprometimento em apontar suas causas, um verdadeiro conjunto de informações desconexas e inúteis.

Para exemplificar essas passagens, Lacoste (1988) remete à Guerra do Vietnã (1955 e 1975), especificamente ao plano de bombardeio e destruição sistemática da rede de diques do país, em 1972. Evidentemente, esses diques são vitais, tanto para a produção de alimentos, como para circundar a grande planície povoada e evitar grandioso desastre a população. Como um grande bombardeio não

passaria despercebido e sem enorme crítica internacional, aprofunda-se o uso sistemático do ferramental geográfico para planejar explosões estratégicas em partes dos rios que seriam pontuais, menos perceptíveis e a destruição nas mesmas proporções catastróficas ao povo vietnamita. Por isso, Lacoste (1988, p.29) chamou o conflito de “guerra geográfica”⁴⁰.

Um aspecto fundamentalmente geográfico e excelente exemplo de como a geografia anticolonial busca desmistificar certos acontecimentos desde a escola, é apresentar as motivações da guerra. Nesse sentido, Lacoste (1988) é preciso ao argumentar que para além dos motivos políticos-ideológicos – o Vietnã, naquele período, estreitava suas relações bilaterais com a União Soviética – da destruição do território como forma de desmobilizar o governo, tem o fator econômico de reconstrução do mesmo. Ora, o país que atacou também era uma grande potência imperialista-colonialista que estava fazendo grandes aportes financeiros para a reconstrução de países com áreas destruídas pelos conflitos da Segunda Guerra Mundial. Estruturando as condições ao dependentismo. Outro aspecto fundamental é que o território vietnamita ocupa uma localização estratégica no sudoeste asiático. É a geografia dos estados-maiores a serviço da perpetuação do poder e do capital, via uso irrestrito da violência.

Uma geografia do homem sempre se defrontou nessa história com uma geografia oficial, uma geografia situada muito próxima da ideologia e feita e praticada não para, mas contra a realização da vida e da felicidade como uma realização humana (Moreira, 2012, p. 11).

Moreira (2012) apresentou alguns aspectos importantes. Primeiro, pelo diálogo pontual com as geografias dos estados-maiores ou geografia dos oficiais – militares, políticas e financeiras – de Lacoste (1988), em contraposição a uma ciência a favor dos humanos, da vida, pela realização humana. Segundo aspecto, consiste na retomada da contribuição de Estrabão (64 a.C - 24 d.C)⁴¹, para evidenciar que sua existência data de muito antes de sua institucionalização, já com alguma unidade de sistematização desde o início do século XIX.

⁴⁰ Vale recordar que no primeiro capítulo denominamos o século XX de o século das guerras capitalista-imperialista-colonial. Pois além desse exemplo mais conhecido, a mesma estratégia foi utilizada vinte anos antes no território da Coréia Popular.

⁴¹ “[...] o criador da geografia, dizia de sua criatura que a geografia familiariza-nos com os ocupantes da terra e dos oceanos, com a vegetação, os frutos e peculiaridades dos vários quadrantes da Terra; e o homem que a cultiva é um homem profundamente interessado no grande problema da vida e da felicidade (Moreira, 2012, p.11).

Nesse sentido, Moraes (1998, p. 34), em a *Geografia – Pequena História Crítica*, coaduna com as afirmações anteriores, referindo ao conhecimento da “pré-história da Geografia”. Segundo que os

(...) pressupostos históricos da sistematização geográfica objetivam-se no processo e avanço e domínio das relações capitalistas [imperialistas-colonialistas] de produção. [...] Tal condição vai se substantivando com o próprio avanço do mercantilismo e com a formação dos impérios coloniais. (Moraes, 1998, p. 34-35 – grifo nosso).

O destaque feito na citação expõe dois conceitos que atravessam o pensar anticolonial. Como importante geógrafo brasileiro, Moraes (1998) não desconhecia o papel fundamental do imperialismo e do colonialismo, tanto para a sistematização da ciência geográfica, quanto na constituição dos Estados-nação e suas respectivas formações socioespaciais. Entretanto, para além de buscar nas demais contribuições do intelectual esse reconhecimento dos motivos de tê-lo relegado somente à perspectiva do modo de produção capitalista nesta obra, interessa destacar como essas ausências foram incorporadas na narrativa e ensino geográfico hegemonicó.

Ainda que o autor mencione o papel decisivo dos impérios coloniais no processo de sistematização da Geografia à sua autônoma, em um breve parágrafo, não deu a devida atenção às consequências do colonialismo no desenvolvimento social, econômico, cultural, ético-moral e estético desse período ao mundo colonizado. Também não fez menção de que o colonialismo e o imperialismo são processos indissociáveis e estruturantes do capitalismo monopolista.

Para além de uma crítica à obra de Moraes (1998), importa aqui usá-la como exemplo do processo histórico de ocultação do colonialismo e suas consequências para além das suas determinações econômicas. Tal constatação é perceptível nos cursos de graduação, nos currículos, passando pelas disciplinas de História do Pensamento Geográfico ou Epistemologia da Geografia, bem como de suas categorias analíticas, até a concentração em temas abrangentes e homogeneizantes da sociedade que não enxergam o colonialismo inextricavelmente associado à formação socioespacial dos povos colonizados. É nesse desvendar de máscaras sociais e políticas que a Geografia Anticolonial busca contribuir para uma Geografia da luta de classes.

Para situar esse aspecto da crítica e buscar elementos para

compreensão desse fenômeno, remontar-se-á ao período de apogeu das Sociedades de Geografia francesas no final do século XIX e início do XX. E, a obra de Vincent Berdoulay (2017) é de grande valia nesse tratamento. Destarte, corroborando com o debate iniciado nos parágrafos anteriores, o autor inicia sua análise sobre o movimento colonial fazendo uma ressalva quanto ao conceito de imperialismo, especificamente aquele trabalhado por Lenin (2012).

O autor inicia sua argumentação afirmando que o movimento colonial não foi especialmente francês. Neste aspecto, ratifica-se a assertiva sem ponderações. Mas o autor trata como uma “coincidência dos dois fenômenos no tempo” (Berdoulay, 2017, p. 31): a expressiva expansão colonial e o imperialismo. Apesar do termo “coincidência” já exprimir um posicionamento do autor, ele apontou duas justificativas para o não tratamento do imperialismo como fenômeno influente ou não no desenvolvimento das instituições e ideias geográficas do período.

Para o autor, “tentar liga-lo ao desenvolvimento da geografia francesa não corresponderia ao método e aos objetivos” (Berdoulay, 2017, p. 32) do seu livro. Outra justificativa assenta-se sob o contexto da obra que, segundo o autor, havia grande divergência de opiniões entre os historiadores e falta de pesquisas mais conclusivas sobre essa influência. Afirma ainda que “a ascensão desse gênero de imperialismo ultrapassa muitíssimo o contexto da França e do período estudado” (Berdoulay, 2017, p. 32).

É sabido que a França do final do século XIX ainda não gozava de grande desenvolvimento industrial e do sistema financeiro, aspectos centrais da teoria do imperialismo de Lenin (2012). Porém, um aspecto central é a partilha do mundo entre as grandes potências imperialistas. Ainda que a França, após a derrota na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871), tenha cedido territórios – Alsácia e Lorena – à Prússia e, conforme Bouderlay (2017), seus motivos para adentrar na corrida colonial tenham sido, primariamente, de caráter político, não se pode negar as prerrogativas imperialistas que motivaram a entrada da França, concomitantemente as outras potências europeias, na corrida por novas possessões coloniais. Muito menos pelo evidente franco desenvolvimento capitalista-imperialista destas nações após expansão dos seus territórios de exploração.

O contexto permite discordâncias quanto às influências objetivas do imperialismo no desenvolvimento da ciência geográfica, como faz o autor, mas permite também, a partir desses vieses apontados, afirmar que o imperialismo não

“ultrapassou” tão ao largo assim o contexto de desenvolvimento da França e sua geografia, e muito menos das geografias alemã e inglesa. À perspectiva da Geografia Anticolonial, como utilizado nessa pesquisa, o imperialismo é indissociável do colonialismo (Lenin, 1979), instrumentos dinamizadores do capitalismo.

Ainda que careça de uma pesquisa mais aprofundada para afirmar tais influências, se o autor admite “que a geografia e os geógrafos tiveram um papel importante no interior deste movimento [de expansão colonial], e que, inversamente, foram influenciados por ele” (Berdoulay, 2017, p. 32), parece sensato pensar que o desenvolvimento pós-expansão colonial e no período da Terceira República francesa foi também resultado da influência dos geógrafos e suas contribuições.

Santos (2012) corrobora com esta reflexão. Na obra *Por uma Geografia Nova*, cuja primeira edição é datada de 1978 – pouco menos de uma década antes da de Berdoulay (2017) – analisando o papel ideológico desempenhado pela Geografia desde sua origem, o autor não desassocia sua institucionalização do imperialismo. Pelo contrário:

A geografia foi chamada para representar um papel importante [...] diante da marcha triunfante do imperialismo, os geógrafos dividiram seus pontos de vista. De um lado, aqueles que lutavam pelo advento de um mundo mais justo, onde o espaço seria organizado com fim de oferecer ao homem mais igualdade e mais felicidade. [...] Do outro lado, aqueles que preconizaram claramente o colonialismo e o império do capital e aqueles, mais numerosos, que se imaginando humanistas não chegaram a construir uma ciência geográfica conforme a seus generosos anelos (Santos, 2012, p. 30).

Vale situar que a Geografia Anticolonial está no horizonte desses primeiros geógrafos da citação e suas contribuições anticolonialistas! Situada também a obra de Berdoulay (2017) e feito breve reflexão sobre o imperialismo na geografia, é importante destacar também que o anti-imperialismo é estruturante da teoria e práxis anticolonial, assim como da Geografia e o ensino desta que aqui se propõe. Sendo assim, detém-se agora ao fenômeno que é incontestavelmente influente no processo de institucionalização da ciência geográfica, destacando a escola francesa: o colonialismo (Dresch, 2016; Moreira, 2012).

Para Berdoulay (2017), a motivação política precede as econômicas na expansão colonial francesa. Destacou a derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871), argumentando que o exército prussiano – que subsequentemente viria a constituir o império Alemão – possuía menor contingente e

era menos experimentado, mas que a disparidade do desenvolvimento tecnológico (armamentos e transportes rápidos) e industrial (produção) garantiram a vitória da Prússia e a imposição do Tratado de Frankfurt (1871)⁴². Considerando uma humilhação a derrota na guerra, de tal sorte que muitos “patriotas reexaminaram a possibilidade de restaurar o prestígio e o poder da França graças as colônias [e] a possibilidade de revisar, no futuro, o humilhante tratado de Frankfurt.” (Berdoulay, 2017, p. 33)

Um segundo aspecto destacado foi o nacionalismo. Como consequência do primeiro aspecto, mas não só⁴³, o revigoramento do nacionalismo francês foi fator fundamental para conseguir a aprovação da opinião pública e governamental sobre a importância da colonização. Segundo o autor, para superar o desinteresse dos franceses, os apoiadores disseminavam argumentos que:

Apresentavam argumentações principalmente de ordem nacionalista (reabilitar a França, comprovar seu poder, cumprir sua missão civilizadora em escala mundial) e eram apoiados por argumentos econômicos (assegurar mercados e abastecimento de matérias-primas). [...] As sociedades de geografia muito contribuíram para aproximar os doutrinários da colonização. A propaganda e a expansão coloniais implicaram [...] o interesse cada vez mais disseminado pelas explorações e pelos estudos geográficos (Berdoulay, 2017, p. 34).

A intensificação do discurso nacionalista em defesa dos interesses da França e a narrativa da missão civilizadora⁴⁴ apontam aspectos político-ideológicos, e a busca por matérias-primas além-mar como forma de fortalecimento e abastecimento da indústria ainda insipiente durante o início da Terceira República francesa, denota o aspecto econômico. Estes foram os elementos sustentadores da narrativa francesa buscando cooptar a opinião pública para a expansão colonial que contou com grande contribuição de geógrafos.

À frente das motivações econômicas estavam as câmaras de comércio de várias cidades com interesses e negócios localizados, destacando as cidades de “Bordeaux, Lyon e Marseille (...) as mais ativas em promover o imperialismo francês que, com frequência, assumia uma forma colonial” (Berdoulay,

⁴² Assinado em 1871 após a rendição da França, o Tratado de Frankfurt impôs uma indenização de 5 bilhões de francos e a entrega dos territórios da Alsácia e Lorena ao então Império Alemão.

⁴³ A França já havia sofrido similar humilhação na Guerra da Indochina (1946-1954). A derrota para os vietnamitas resultou na independência do Vietnã, Camboja e Laos. Para mais detalhes, ver Visentini (2008).

⁴⁴ Princípios estes que foram incorporados, pouco mais de meio século depois, pelo discurso mais extremado da narrativa capitalista-imperialista-colonialista: o nazifascismo e suas variações.

2017, p. 33).

As motivações políticas e suas narrativas nacionalistas contaram com o apoio decisivo do Estado francês e dos geógrafos distribuídos nas câmaras e sociedades de negócios (Berdoulay, 2017). Segundo Moraes (1998, p. 64), esse período marca o maior desenvolvimento da Geografia, pois a guerra colocou a necessidade de “pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a reflexão geográfica alemã⁴⁵ e, ao mesmo tempo, fornecesse fundamentos para o expansionismo francês”. Nascia a geografia a serviço do Estado, garantida por uma superestrutura em organização pelas classes dominantes e orientada para reprodução do capitalismo.

Entre as muitas sociedades de geografia, destaca-se a mais antiga e influente, tanto na produção acadêmica “marcada pelas atividades de viajantes e naturalistas em busca de levantar e cartografar informações das regiões do mundo” (Moreira, 2012, p. 14), quanto pelo seu papel destacado posteriormente nos estudos geográficos pró-coloniais: a Sociedade de Geografia de Paris, fundada em 1821 (Berdoulay, 2017).

Moreira (2012) destaca mais duas fundadas na primeira metade do século XIX: a Sociedade de Geografia de Berlin (1828) e a Sociedade Geográfica Real de Londres (1830). Esta última, segundo o mesmo autor, é a continuação da Associação para Promoção do Descobrimento das Partes Inferiores da África, de 1788, demonstrando que a corrida capitalista-imperialista-colonialista e o apoio da geografia nessa empreitada não foi uma exclusividade francesa.

Do período supracitado até o final da década pós-derrota na guerra (1871), as sociedades de geografia na França e o número de associados cresceu exponencialmente com os interesses colonialistas se afirmindo. Nessa década, segundo Berdoulay (1875, p. 38), a Sociedade de Geografia de Paris publicou “que não se limitaria mais aos trabalhos de pesquisa e de erudição. Iria discutir também o interesse pela geografia, a fim de trazer seu apoio ao movimento colonial”. Ainda conforme o mesmo autor, foi no final desta década que “apareceu uma tendência entre os geógrafos, os parlamentares e a imprensa de expressar claramente suas aspirações coloniais”, alcançando, em 1884, “mais sociedades de geografia na

⁴⁵ Segundo Moraes (1998) um dos fortes argumentos de justificativa para a derrota francesa na guerra foi de que a geografia alemã, principalmente de Ritter (1779-1859) e Humboldt (1769-1859), era mais avançada.

França (26, sendo 25 periódicas) e mais membros (18 mil) do que em qualquer outra parte do mundo (Berdoulay, 2017, p. 39). Importante destacar que os associados eram provenientes de diversas profissões e áreas do conhecimento, com interesses bastante difusos.

O período em destaque é fundamental para pensar o papel ideológico do ensino, seu histórico comprometimento técnico e tecnológico aos interesses do capital, contemporaneamente evidenciados a partir do desenvolvimento de novas geotecnologias e as precisões cartográficas. Naquele período, o que ajuda a explicar, segundo Berdoulay (2017), o rápido aumento do interesse pela geografia, foi a influência dos cursos realizados pelas câmaras de comércio ou pelas sociedades de geografia nas universidades, que contavam com financiamento das mesmas câmaras e comitês de comércio.

Portanto, além do papel propagandista do movimento colonial, da difusão do conhecimento geográfico manipulado aos interesses comerciais via cursos específicos, esses grupos tiveram papel ideológico decisivo via introdução de

Uma disciplina de geografia comercial nas escolas. O papel educativo era, de fato, característico de grande parte das sociedades. Elas buscavam melhorar o ensino de geografia nas escolas elementares e, quando essas sociedades se situavam em uma cidade onde existia uma universidade, promover aí a criação de uma cadeira de geografia. (Berdoulay, 2017, p. 40)

Antes de pensar a contribuição desse contexto na constituição das cátedras de Geografia no ensino universitário, vale destacar o que Berdoulay (2017, p. 41) denominou de “Outros Grupos de Pressão”. Antes de versar sobre os respectivos grupos, o autor enfatiza outro aspecto geopolítico, além da derrota na guerra, que foi importante para a propaganda colonial junto à opinião pública: a Conferência de Berlin (1884-1885). Foi nessa reunião que se repartiu, autoritariamente, o território africano entre as potências imperialistas-colonialistas. Moreira (2012) acrescenta que, alguns anos antes, a Conferência Internacional de Geografia – realizada em Bruxelas na Bélgica, convocada pelo monarca Leopoldo II – discutiu a dominação da bacia do Congo. Diversas sociedades de geografia foram convidadas. Diplomatas e exploradores de várias nacionalidades voltaram sua atenção para o continente africano com o objetivo de

[...] abrir à civilização a única parte de nosso globo em que ela não havia

ainda penetrado... conferenciar para acertar o passo, combinar esforços, tirar partido de todos os recursos, de evitar a duplicação de trabalho⁴⁶ (Leopoldo II, 1876, *apud* Moreira, 2012, p. 12).

Fica evidente que da Conferência de Bruxelas (1876) à Conferência de Berlin (1884-1885), a tônica para o contínuo desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo era o domínio colonial. Nesse contexto, Moreira (2012, p. 13) destaca que a Associação Internacional Africana (AIA), contando com financiamento de várias sociedades de geografia, era equipada para o seu trabalho de “orientar com a ajuda da ciência oficial das Sociedades de Geografia as expedições que abrirão as portas da África à dominação”.

Na França, Berdoulay (2017) destacou algumas organizações: a Sociedade de Estudos Coloniais e Marítimos (1876); a Aliança Francesa (1883), fundada por Pierre Foncin, célebre geógrafo que organizou outras sociedades; o Comitê Africano Francês (C.A.F.) (1890), organização que recebeu o apoio de muitos políticos e professores de Geografia, com destaque a Vidal de La Blache; e a União Colonial Francesa (1903), com aspirações fundamentalmente econômicas e financeiras e que apoiou a criação de outros comitês de atuação específica (Comitê de Madagascar e Comitê de Marrocos, por exemplo) que contaram, também, com a contribuição de La Blache.

É importante destacar como figuras ativas nesse contexto de avanço dos estudos geográficos para o domínio colonial fizeram parte de muitos grupos concomitantemente, as vezes como destaque, como o próprio La Blache. Há, portanto, uma complexidade da pesquisa para se apontar direta e objetivamente a influência do movimento colonial no desenvolvimento da ciência geográfica, mesmo que as evidências históricas pareçam convergir nesse sentido.

Quanto as cátedras e os cursos de geografia nas universidades francesas, segundo Berdoulay (2017, p. 49), a quantidade de conferências “indicava um certo interesse pelos temas geográficos, os cursos regulares testemunhavam, o proveito que a geografia tinha podido tirar do movimento colonial”. Conforme o mesmo autor, o período que se inicia pós-1871 e adentra ao século XX, foi marcado por um aumento significativo dos geógrafos envolvidos no ensino superior, inclusive nas universidades das colônias. No início do século XX, quase todas as

⁴⁶ Parte do discurso solene do rei Leopoldo II da Bélgica na abertura da Conferência de Bruxelas (1876), também conhecida como Conferência Internacional de Geografia (Moreira, 2012).

universidades francesas contavam com uma cadeira de geografia (MOREIRA, 2012).

No movimento de institucionalização da ciência geográfica, muitas cátedras foram criadas pela pressão de grupos econômicos, em sua maioria, grupos comerciais e de negócios. Em 1881 foi criada na Escola de Altos Estudos Comerciais pela Câmara de Comércio de Paris e, em Bordeaux, em 1897, a cadeira de geografia colonial, sob a mesma influência econômica, ambas de responsabilidade de L. Simonin⁴⁷. Em 1883, foi criada a cadeira de geografia colonial na Sorbonne para Marcel Dubois, que lecionava esta disciplina desde 1885. Já “em 1905, cursos de geografia colonial eram oferecidos em nove universidades, na Escola Colonial, na Escola de Altos Estudos Comerciais e na Escola de Ciências Políticas” (Berdoulay, 2017, p. 52).

Nesse contexto de aumento da quantidade de cursos de geografia colonial e o seu expressivo aumento de interesse, é de se imaginar tentativas de sistematizar uma ciência colonial, ou melhor, uma geografia colonial. Fato que se insere na lógica das pseudociências que tentavam justificar o racismo, como visto em Muhanga (2002) Nesse sentido, segundo Berdoulay (2017), o geógrafo Marcel Dubois era um entusiasta dessa missão “teórica”, objetivando pensar uma colonização racional e que possuísse seu próprio método.

Apesar de Dubois contrapor-se aos que só enxergavam a colonização como meio de conquistar prestígio para a metrópole e enriquecimento via espoliação, segundo Berdoulay (2017, p. 57), ele “associava nacionalismo, missão civilizadora dos colonizadores, desenvolvimento econômico e social das colônias” (Berdoulay, 2017, p. 57).

O insucesso de Dubois por um *status* científico à geografia colonial foi “progressivamente desmembrado entre diversos ramos da geografia, sobretudo a geografia econômica e a geografia tropical” (Berdoulay, 2017, p. 58). Cumpre-se, mais uma vez, o papel ideológico de mistificar os objetivos centrais que, neste caso, seus fundamentos não foram descartados, mas inseridos em subáreas da Geografia. E esta última, a geografia tropical, evidenciando essa função ideológica supracitada na qual a Geografia institucionalizada se erigia.

O revolucionário anticolonialista Aimé Césaire, em parte de seu livro

⁴⁷ Engenheiro de minas e professor de geologia designado para estudar a exploração mineira em várias possessões coloniais francesas nas Américas e África.

discurso sobre o colonialismo, originalmente de 1950, dedicado a demonstrar os esforços de diferentes pseudociências que baseadas no darwinismo social tentaram justificar de múltiplas formas as “benesses” da colonização europeia tratou, entre outras, da “Geografia impura – e tão secular!” (Césaire, 2020, p. 49). Segundo o autor, apontando o geógrafo francês Pierre Gourou (1900-1999), que escreveu o livro *Países tropicais: princípios de uma geografia humana e econômica*, publicado em 1947, cuja a tese central é de que nunca houve uma grande civilização tropical, que todas as manifestações de qualquer desenvolvimento só podem vir de localidades extratropicais. Basta lembrar a contribuição de Dussel (2005) para ver a envergadura racista e eurocêntrica desta afirmação.

Césaire (2020) ainda admite contribuições no livro enviesado de Pierre Gourou, mas é enfático na centralidade racista de seu objeto. Segue o autor, afirmou o geógrafo francês que as populações tropicais têm contribuição expressiva à ciência moderna, defendendo que todo desenvolvimento visto foram promovidos “em regiões extratropicais que garantem e asseguram o progresso das regiões tropicais em direção a uma população maior e uma civilização mais elevada” (Gourou, 1947 *apud* Césaire, 2020, p. 48).

Tensionado os atravessamentos do processo de institucionalização da Geografia, datada do final do século XIX na historiografia dominante (a francesa), e à luz do questionamento sobre o grau de influência do movimento colonial europeu deste mesmo período, Berdoulay (2017) aponta outras duas questões que considera tão ou mais influentes que o movimento colonial à Geografia, a saber: a concepção de ciência e o desafio alemão.

Ora, uma questão é indissociável da outra. A influência da geografia alemã na consideração de que a vitória prussiana se deu pelo desenvolvimento superior de seu conhecimento geográfico, assim como a influência direta da obra colonialista-expansionista, autoritária e pró-imperialismo de Ratzel (Moraes, 1998). Esta obra, reconhecida pelos franceses como o grande “desafio alemão” a ser superado, portanto suas formulações estão presentes nos escritos de La Blache (Lacoste, 1988), evidenciando assim tal influência desde os primeiros esquemas de geografia até a institucionalização da ciência nas escolas e universidades, cristalizadas na e pela disputa colonial.

Recorda-se também que a tese defendida por Berdoulay (2017) é que o nacionalismo em defesa de uma “França forte” – pós a derrota na guerra – foi

o principal fator impulsionador do país para a corrida colonialista. Neste sentido, defende o autor que as motivações políticas circunscrevem as econômicas. Não há uma discordância com relação ao nacionalismo que se segue no pós-guerra, mas a dificuldade analítica em dissociar o político do econômico fica evidente.

Sabe-se que o financiamento inicial das expedições coloniais foi realizado, predominantemente, por organizações comerciais e de negócios a fim de suprir de matérias-primas à indústria (Moreira, 2012). Paulatinamente o reconhecimento das riquezas dos novos territórios para exploração passa a ganhar os interesses políticos e de financiamento do Estado⁴⁸ francês na busca de novas possessões de exploração, de forma que fica difícil analiticamente sobrepor o político ao econômico.

A partir dessa reflexão, há aspectos que ajudam a entender a defesa do autor pelo político sobre o econômico, inclusive a sua justificativa pela não abordagem da influência do imperialismo no contexto: o fato de que os financiamentos partiam de pequenos comerciantes. Nesse sentido, é difícil desconsiderar o imperialismo no contexto da época, seja pelo conhecimento que os geógrafos tinham do imperialismo alemão e inglês, seja pela influência da obra de Ratzel nos escritos daquele que seria conhecido como o “pai da geografia francesa” (Moraes, 1998; Berdoulay, 2017).

É fundamental perceber como a Geografia francesa e sua epistemologia importada foi estruturante do movimento de dominação colonial e estruturada a partir desse. Suas categorias exprimem o contexto colonial, como o papel alienante que a paisagem a serviço de uma geografia-espetáculo, a qual, na esteira do consumo de massa, coloca a paisagem nos limites de sua aparência contemplativa e estética, jamais esboçando “a impregnação da cultura social” e suas determinações (Lacoste, 1988, p. 51).

É preciso perceber que o “*aménagement*⁴⁹” do território não tem como único objetivo o de maximizar o lucro, mas também o de organizar estrategicamente o espaço econômico, social e político de tal forma que o aparelho de Estado possa estar em condições de abafar os movimentos

⁴⁸ Marx (2008) em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* é incontornável na avaliação do contexto da luta de classes na realidade francesa da época, bem como caracterizar a classe dominante com seus interesses encastelados no aparelho do Estado

⁴⁹ Segundo nota do tradutor, este termo não tem uma tradução direta para o português, mas pode ser entendido como “arranjar de novo (re-arranjo) uma área, [...] com planejamento prévio feito por cientistas e técnicos” (Lacoste, 1988, p.29 – nota do tradutor). Pode ser pensado também como “organização” ou “ordenamento” do território.

populares (Lacoste, 1988, p. 30 – grifo do autor).

As palavras de Lacoste geram um questionamento no sentido da relação da categoria *território* com o colonialismo. De fato, isoladamente, é difícil de elaborar essa relação. O mesmo acontece ao pensar a realidade social e política de formação do Estado francês. Mas, pensado a partir da relação território-Estado-repressão na formação socioespacial brasileira, recordando que a classe dominante que aparelha o Estado é a mesma rural e colonialista dos séculos de escravagismo (Moura, 2020; Santos, 2022), esta relação consequencial fica mais evidente.

Outra contribuição importante de ser destacada é a do anarquista-geógrafo Élisée Reclus (1830-1905), que no contexto do colonialismo promotor das ideias geográficas se posicionou veementemente contra a dominação colonial. Nessa perspectiva, mostrar-se-á como sua Geografia Social e Libertária (Nabarro, 2021; 2022) contribuiu decisivamente para a evolução da perspectiva social na geografia francesa anos antes dos esforços de Vidal de La Blache.

A partir das contribuições esboçadas até aqui, a sequência deste capítulo dedicar-se-á a fundamentação teórica da Geografia Anticolonial para, no último capítulo da dissertação, para além da sua contribuição pedagógica na abordagem do ensino de Geografia, as possibilidades desta e pela educação, evidenciar o movimento político de incursão neocolonial sobre a educação pública nacional.

2.2 A GEOGRAFIA ANTICOLONIAL: POR UMA RUPTURA IMEDIATA E NECESSÁRIA

A Teoria Anticolonial busca estruturar um instrumental teórico-prático crítico pautado na necessidade histórica e imediata de romper com todos os resquícios do colonialismo presentes nas múltiplas dimensões das relações socioespaciais do mundo colonizado. Assim, como definiu a intelectual e militante boliviana Sílvia Rivera Cusicanqui (2015), o anticolonialismo é uma luta anti-imperialista e anticapitalista.

Partindo desse pressuposto, a Geografia Anticolonial se apresenta como uma construção epistemológica nova à ciência geográfica do mundo colonizado, buscando superar a inércia de conceitos e categorias forjadas na corrida

colonialista-imperialista que, por vezes, não explicam a realidade neocolonial.

A partir da exposição das origens da Geografia sistematizada, forjada na Europa colonialista (Césaire, 2020; Fanon, 2022) e analisando algumas das particularidades do processo de formação socioespacial do Brasil, a Geografia Anticolonial objetiva instrumentalizar uma pedagogia anticolonial, organizada a partir de conceitos e categorias que são próprios da realidade da classe trabalhadora no mundo colonizado (Santos, 2022). Visa, portanto, construir uma educação geográfica anticolonial para transformação da mentalidade atravessada pela opressão colonial, fundamentalmente à construção revolucionária que exortará o capitalismo-imperialismo-colonialista como condição ao novo humano (Santos, 2012).

A construção elaborada até aqui contribui para a justificativa dessa empreitada para além da própria realidade dos países de histórico colonial. Nesse sentido, Berdoulay (2017, p. 33), argumentando sobre o posicionamento daqueles/as que se opuseram ao movimento colonial, afirmou que estes “não elaboraram uma teoria verdadeiramente anticolonialista”. Assim, entre algumas perspectivas abordadas, superar um problema analítico e histórico de grande parte da intelectualidade brasileira ao relegar o complexo problema do negro/a no Brasil – raça e racismos – é uma questão de classe (Moura, 1873; 2020).

O mesmo autor afirma ainda que reduzir o problema do negro e do escravismo no Brasil à luta de classes – ainda que esteja incluído nele e seja um de seus aspectos mais importantes – é um erro analítico e, “por isto, são separatistas, desagregadores e procuram desunir e separar o que se devia unir: o proletariado.” (Moura, 1983, p. 126)

Olhando o negro brasileiro sem ter estudado o seu comportamento no passado a não ser através de uma ótica acadêmica e eurocêntrica, esses marxistas universitários mitificam grande parte da nossa história social, desvalorizam fatos como Palmares e a constante insurreição negra, supervalorizam alguns fatos secundários, tudo determinado pela necessidade de comprovar os seus esquemas metodológicos (Moura, 1983, p. 126).

É nesta lacuna analítica que se forja a necessidade do aporte teórico anticolonial, contrário ao projeto ideológico, colonialista e imperialista como fundamento para manutenção da opressão e exploração do mundo colonizado para contínua acumulação de capital e concentração do poder. Assim, compreender o

imperialismo e o colonialismo, fundamentos ontológicos da ciência geográfica, é uma necessidade imprescritível para construção de um caminho de ruptura. Não se nega o avanço dessa compreensão pelas correntes marxistas, mas há lacunas que a Teoria Anticolonial pretende aprofundar.

O geógrafo anticolonialista Túlio Barbosa faz uma analogia para pensar a indissociabilidade do imperialismo e do colonialismo na composição do capitalismo. Segundo o autor, o imperialismo é o corpo e o colonialismo é o espírito (Barbosa, 2023). Parte, portanto, da compreensão de que:

O imperialismo é a estrutura vigente e impávida que aciona permanentemente a violência do colonialismo, logo, o colonialismo é violento à medida que o imperialismo, como estrutura e superestrutura permanente, precisa de uma ação imediata para o processo opressor. (Barbosa, 2023, p. 36)

A Geografia Anticolonial “é a construção de outro corpo, de outra mentalidade e de outro modo de produção, para isso é preciso romper ao mesmo tempo com o imperialismo e com o colonialismo” (Barbosa, 2023, p. 36). Se a estrutura e superestrutura são constituídas e constituintes do capitalismo, agem de forma imediata por processos opressores e têm no colonialismo o subjugamento direto. Logo, sua interferência também é direta e imediata no espaço. E a garantia dessa operacionalização no espaço e contra os povos subjugados se dá pelo aparato militar, a alma e o braço armado desse corpo capitalista-imperialista-colonialista.

O militarismo é a força armada que garante a reprodução opressiva da violência colonial. É a expressão da violência mantenedora do projeto imperialista que impediu o desenvolvimento autodeterminado dos povos do mundo colonizado. E, mesmo após o longo século de guerras imperialistas e neocoloniais, mas também de revoluções de libertação nacional, o militarismo é apreendido, de forma consciente ou não, nas escolas nessa primeira dinâmica, como uma força neutra e necessária à defesa nacional. Há, portanto, uma áurea nacionalista que ideologicamente mascara sua real função: a reprodução da violência contra a classe trabalhadora a mando de uma estrutura e superestrutura controladas pela classe dominante. “O militarismo [...] é a força direta do colonialismo e toda violência que será exercida por ele é necessária para o monopólio do Estado” (Barbosa, 2023, p. 44).

O aparato militar e o Estado burguês, altamente centralizado e

autoritário, não só foram fundamentais para manutenção do povo negro na franja marginal da sociedade (Moura, 1983), como são fundamentais para o capitalismo na constituição de uma moralidade militar na mediação das relações de produção e culturais sob a égide do capital. É sob essa complexidade de estruturas e determinações que se forja o Estado que Machel (1979, p. 14) chamou de “regime colonial fascista”.

Observe que o nacionalismo de cunho chauvinista, o militarismo, o Estado burguês autoritário e dinamizador dos interesses da classe dominante e detentor “legal” da violência direta e estrutural contra o povo colonizado, principalmente mulheres e homens negros; a transformação do homem em mercadoria e a acumulação de capital sempre progressiva e a qualquer custo, são todos elementos que em maior ou menor grau caracterizam o pensamento nazifascista cristalizado em meados do século XX.

Todos esses conceitos, categorias e determinações históricas do capitalismo-imperialista-colonialista à luz da realidade concreta do mundo colonizado são indispensáveis na apreensão pela Geografia Anticolonial para a construção de uma mentalidade nova, uma moralidade revolucionária (Machel, 1979). O mesmo, corroborando com a perspectiva anticolonialista, afirma que a moralidade revolucionária no ensino se concretiza “através da democratização das suas estruturas e métodos de trabalho, da definição clara dos seus objectivos em cada fase e do seu conteúdo **estreitamente ligado da realidade**” (Machel, 1979, p. 3 – grifo nosso).

A reflexão de Machel (1979) evidencia um ponto fundamental da Geografia Anticolonial: trazer à baila as contradições que atravessam e oprimem a realidade da classe trabalhadora na especificidade do mundo colonizado e dependente. Busca, portanto, um ensino de anticolonialista com intencionalidades inteligíveis a todas e todos. Baseados em elementos da conscientização visando a construção da unidade popular em torno dos anseios da classe trabalhadora. Visa construir um fazer geográfico que se insere na

Via revolucionária da renovação do pensamento geográfico, que agrupa aqueles autores [e autoras; professores e professoras] imbuídos de uma perspectiva transformadora, que negam a ordem estabelecida, que vêem seu trabalho como um instrumento de denúncia e como arma de combate; que propõem a Geografia como mais um elemento na superação da ordem capitalista (Moraes, 1998, p. 115).

A Geografia Anticolonial objetiva também um ensino que supere o enciclopedismo apartado da realidade nacional e local, ministrado por professoras e professores militantes e conscientes da classe de onde vêm e que para ela servem (Machel, 1973; 1979). Busca um ensino de Geografia que paute a geografia dos Estados-maiores, que supere a geografia dos professores e a geografia-espetáculo que, por vias diferentes, sintetizam o mesmo aparato ideológico (Lacoste, 1988); um ensino que paute e dispute o currículo em suas múltiplas determinações sociopolíticas e culturais (Arroyo, 2011); um ensino para além das “margens corretivas interesseiras do capital”, ou seja, “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Meszáros, 2008, p. 27 – grifos do autor).

O professor militante aprende do aluno e sabe orientá-lo na síntese das experiências e libertação da iniciativa. O professor militante é um elemento activo na prática do trabalho produtivo que mobiliza os recursos da natureza e fornece novas ideias ao homem. O professor militante está consciente das suas limitações e abra-se à autocritica e à crítica, incluindo a dos alunos. **O professor militante possui no mais alto grau a consciência de pertencer a classe trabalhadora. O professor militante é um combatente pela vitória dos novos valores, uma alavanca na libertação da iniciativa criadora dos alunos** (Machel, 1979, p. 16 – grifos nosso).

No texto intitulado *Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a Pátria*, Machel (1973, p. 9) expõe três perspectivas de educação, antagônicas, que coexistiam no momento do processo revolucionário de Moçambique, sendo “dois reflectindo as sociedades em vias de desaparecimento e o terceiro orientado para o futuro”, a saber:

- i) *A educação tradicional e a paralisação da sociedade* (Machel, 1973, p. 9): é a educação pautada nas superstições contra a ciência. O tradicionalismo faz uma leitura mística sobre os fenômenos da natureza que, concomitantemente ao parco desenvolvimento econômico da agricultura para a subsistência dessas comunidades, essa educação se mantém na transmissão de valores tradicionais que operam na contramão da emancipação dos sujeitos. Destaca, nesse sentido, a contínua afirmação do papel subordinado da mulher, um sexismo/machismo que logra um *status* de ser de segunda categoria, destinada a procriar e a obediência matrimonial.

- ii) *A educação colonial sistema de discriminação social* (Machel, 1973, p. 9): se ao menos a educação tradicional efetiva uma luta contra o individualismo, o capitalismo a utiliza performaticamente para manutenção da exploração do Outro. É uma educação feita para os filhos de colonialistas em Moçambique, portanto, a discriminação social se efetiva pela discriminação racial. Mais do que garantir a opressão burguesa, essa educação efetua uma sistemática despersonalização – e desumanização – do colonizado. E esse aspecto, como bem tratou Césaire (2020) na Martinica, Fanon (2022) na Argélia, Mariátegui (2010) no Peru e Moura (1983; 2020) no Brasil, evidencia outro aspecto da extrema violência desumanizadora que é transversal a todas as formas de dominação colonial. Nas palavras de Machel (1973, p. 10):

Longe do Povo que lhe ensinaram a desprezar, isolado pelo individualismo que lhe inculcaram, sem dimensão no tempo fornecido pela sua História, sem conhecimento do seu espaço dado pela Geografia, vivendo de ideias importadas, corrompido pelos gostos decadentes da sociedade colonial, o moçambicano deve-se tornar num pequeno português de pele preta, instrumento dócil do colonialismo, cuja ambição máxima é viver como o colono, a cuja imagem foi criado.

- iii) *A educação revolucionária e a criação do Homem Novo* (Machel, 1973, p. 11): essa é a educação que vence o tribalismo, supera as engrenagens opressoras e mistificadoras da educação colonial e racista, para na dimensão do professor e da professora e alunado militante construir outra mentalidade para forjar um Homem Novo. Também não significa criar uma porção de homens selecionados, diplomados para profissão tão somente, mas sim enriquecer os homens de conhecimento sobre sua Pátria, sempre na direção do trabalho coletivo e para o Povo. Segundo Machel (1973, p. 11):

Criar uma atitude de solidariedade entre os homens capaz de fazer desenvolver o trabalho colectivo, pressupõe a eliminação do individualismo. Desenvolver uma moral sã e revolucionária que promova a libertação da mulher, a criação de gerações com um sentido colectivo de responsabilidade, exige a destruição das ideias e gostos corruptos herdados. Para implantar as bases de uma economia próspera e avançada é necessário que a ciência vença a superstição. Unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, requer que na nossa consciência morra a tribo para que nasça a Nação.

Foi sobre essa perspectiva que as bases da Geografia Anticolonial foram edificadas. Ainda que a dimensão espaço-temporal exponha especificidades

sociopolíticas e culturais e que Machel (1973) escrevia em pleno desenvolvimento da revolução moçambicana, é na esteira de geosituar e evidenciar os aspectos forjados nos movimentos revolucionários de libertação que a Geografia Anticolonial vai ganhando corpo teórico e prático.

Ainda sobre esta última perspectiva, que segundo o autor é uma orientação para a história futura, ou seja, é uma educação na via da superação das duas anteriores – tradicional e colonial – como condição para construção do novo ser humano para edificar uma sociedade-outra, assentada em valores éticos e morais revolucionários e anticolonialista. Nesse sentido, esta perspectiva, exprime os fundamentos do método Anticolonial. Pois é anticolonialismo evidencia a “associações de conceitos, palavras e ações que parecem inofensivas, mas são opressoras e estruturam as evidências de uma sociedade que se organiza pela opressão em todas as suas dimensões” (Barbosa, 2023, p.88). São conceitos e palavras que estruturaram uma realidade inscrita no movimento da história, mas que se faz evidente nas ações no espaço cotidiano e imediato.

[...] os fatos históricos somente terão sentido se partirem da compreensão imediata da realidade, deste modo, [...] ainda enxergamos as mesmas estruturas escravocratas e a mesma ideologia exploratória. (Barbosa, 2023, p. 88)

Segundo Barbosa (2023), a primeira dimensão dos processos históricos enquanto composição do método Anticolonial é a dimensão da **história imediata**, que assegura a história vivida e emerge da realidade cotidiana da classe trabalhadora.

A história executa nos sujeitos uma espacialização e, portanto, uma dimensão da realidade que passa a ser a própria significação imediata da realidade social. [...] Esse primeiro momento da análise histórica é revolucionário, pois permite-nos pensar como estamos inseridos espacialmente nas suas constituições da vida cotidiana. Todos os fatos do dia estão associados aos fatos históricos que não são revelados, pois são parte de uma história oculta e que precisa ser, pela classe dominante, escondida da própria realidade (Barbosa, 2023, p. 90).

A segunda dimensão do método está diretamente relacionada a afirmação de Machel (1973): a **história do futuro**.

A história imediata é a espacialização das estruturas de dominação no cotidiano, que conserva as estruturas escravocratas, racistas, machistas, sexistas, misóginas, homofóbicas, opressivas, autoritárias e burguesas, e, portanto,

precisam ser pensadas sempre no sentido de ruptura, em um pensar a história do futuro como descontinuidade desses processos na construção de outra história. Assim, um projeto de ruptura revolucionária empreendido exclusivamente pela classe trabalhadora é a “construção de uma dimensão de uma história do futuro, mas que depende de a história imediata ser constituída como caminho de compreensão da realidade” (Barbosa, 2023, p. 91).

A efetivação de um projeto de ruptura revolucionária pressupõe a superação incondicional de todas as formas e conteúdos opressores herdados da violência colonial dinamizados pelo imperialismo. A composição de uma história do futuro passa inextricavelmente pelo suplantar da estrutura e superestrutura que condiciona, assimila e homogeneíza estranhamente diferentes modos de vida. Nesse sentido, Fanon (2022, p. 36) advertiu que “nas colônias, a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura”, compreendendo que as relações de produção escravista e colonial, que espacializam as determinações sociais, econômicas, culturais e morais, também determinam os aparatos de dominação ideológico e repressivo da superestrutura (Moreira, 2007). Dessa forma, a **superestrutura escravocrata** constitui uma terceira dimensão do método.

Deste modo, o método Anticolonial parte dos mecanismos dialéticos da realidade assegurados pela composição dos processos históricos que são materializados no espaço. Assim, a **história imediata, a história do futuro e a superestrutura escravocrata** são as primeiras relações para pensarmos o cotidiano e assegurarmos outras composições de lutas que fundarão outra sociedade por uma ruptura necessária (Barbosa, 2023, p. 93 – grifos do autor).

Nesse sentido, é fundamental compreender a realidade a partir da história imediata para um projeto de história do futuro, com a finalidade de superar a estrutura/superestrutura escravocrata que se reproduz no tempo e materializa-se no espaço. Assim, o espaço constitui a base material da produção e reprodução das múltiplas relações e escalas de opressão do capitalistas-imperialista-colonialista. Desse modo, o pensamento Anticolonial, como projeto de ruptura, precisa compreender o espaço enquanto “elemento orgânico da reprodução, [...] componente-chave de qualquer estrutura de sociedade” (Moreira, 2007, p. 68). Um espaço de opressão permanente é uma condição para o modelo de sociedade que está posto. Por conseguinte, o **espaço opressor** é o quarto elemento constitutivo do método Anticolonial.

Partindo da compreensão das quatro dimensões dos processos históricos que estruturam o método Anticolonial – da perspectiva de espacialização dos fenômenos como condição para a Geografia desmistificar e desvendar máscaras socioespaciais, econômicas, culturais, ético-morais, estética e epistemológicas – corrobora-se com a concepção do método para a Geografia Anticolonial:

Entendemos que a **história imediata, a história do futuro, a superestrutura escravocrata e o espaço opressor** são os fundamentos de uma Geografia Anticolonial. Todas as questões vinculadas sempre a um projeto de ruptura permanente e irrevogável do capitalismo (Barbosa, 2023, p. 93 – grifos do autor).

O método que instrumentaliza a análise teórica e prática da Geografia Anticolonial parte da contribuição do materialismo histórico e dialético. Materialismo, enquanto composição estruturante da realidade histórico imediata e condicionante das relações de produção da estrutura vigente a ser superada, e dialético enquanto instrumento metodológico que caminha, para os comunistas e socialistas, na própria dimensão da revolução.

Berdoulay (2017), a partir do seu método contextual⁵⁰, forneceu subsídios para pensar os fatos históricos que conduziram à sistematização da ciência geográfica. O autor afirmou que o contexto político da França influenciou os geógrafos, e estes foram influenciados pelo cenário político efervescente na transição do século XIX para o XX. Defende, inclusive, uma sobreposição da questão política ao econômico sobre os interesses colonialistas franceses. A análise do autor fornece importantes elementos para refletir sobre o apagamento da contribuição geográfica do anarquista Élisée Reclus (1830-1905).

Lacoste (1988) diz não acreditar que esse apagamento seja em razão de seu posicionamento anarquista-libertário. Partindo das contribuições do geógrafo Nabarro (2020; 2021; 2022), estudioso da vida e obra de Reclus, afirma-se exatamente o oposto de Lacoste (1988). Nabarro (2020, p.1023), em *Contribuição à Cronologia de Élisée Reclus*, afirmou que sua “Geografia foi profundamente influenciada por premissas ácratas e pelo contexto social e político do período que viveu”. E, nesse sentido, apesar do apagamento subsequente à sua morte, durante

⁵⁰ A abordagem contextual desvincula-se de filiações teóricas rígidas, buscando examinar um determinado espaço-tempo para elucidar os sentidos do pensamento a partir da articulação crítica de elementos epistemológicos, históricos e sociais.

as últimas décadas do século XIX, Reclus obteve grande reconhecimento enquanto intelectual, escritor e professor.

Após participação ativa na Comuna de Paris, Reclus foi preso e posteriormente condenado ao exílio. Este fato ajuda a entender, que seu posicionamento ideológico e militante incomodava o cenário histórico-político da França do período em questão. E não só na França. Ao analisar o movimento colonialista como fenômeno europeu, após a derrocada da Comuna de Paris, os comunistas-anarquistas sofreram inúmero ataques e discursos no sentido de desqualificar o movimento e seus ideais.

Como demonstrado, o movimento colonialista ganha progressivamente a opinião pública francesa como expressão do nacionalismo, com objetivo de reabilitação o poder francês na geopolítica da época.

Enquanto Reclus destacava relações de poder (opressão do Estado, da Igreja e precarização das relações de trabalho) reproduzidas no bojo de processos como urbanização, avanço das relações capitalistas no campo e educação voltada à manutenção da propriedade privada, La Blache dedicou-se a temas como evolução social e econômica dos lugares (Nabarro, 2020, p. 1023).

Em 1851, após Reclus criticar os métodos tradicionais e autoritários da escola francesa, se mudou para Berlin, onde se matriculou em um curso de geografia comparada, ministrado por Karl Ritter (Nabarro, 2020). Período no qual as preocupações políticas de Reclus já eram centrais em suas análises e escritos. Além disso, a escola alemã de Geografia estava muito mais desenvolvida que a francesa, inclusive apontada como um dos motivos da derrota na guerra franco-prussiana. A escola alemã já trabalhava avidamente em uma Geografia nacionalista e expansionista, o que a escola francesa só fez nas últimas décadas do século XIX.

Outra perspectiva a ser considerada é a incorporação sistematizada dos pressupostos anarquistas nas análises geográficas de Reclus, fato que distanciou seu posicionamento político, ideológico e geográfico dos pressupostos que alicerçavam a geografia francesa, inclusive de La Blache. Segundo Nabarro (2021, p. 3-4 – grifos nosso), seu anarquismo se edificava sob quatro premissas básicas: **soberania dos indivíduos** pela autonomia e liberdade; **autogestão** “exercida por meio da negação das relações de poder, de dominação, de repressão e de hierarquia”; **internacionalismo**, condenando todas as formas de exploração

como condição à liberdade e a emancipação dos sujeitos; e **ação direta**, “na qual os sujeitos devem construir e gerir coletivamente os processos revolucionários por meio de informação, ciência e conhecimento construídos visando à emancipação intelectual”. Partindo dessas premissas ácratas,

percebe-se a centralidade dos estudos de Geografia para os libertários, pois, além de questionarem posturas políticas, econômicas e sociais equivocadas (**como o nacionalismo, o colonialismo, o etnocentrismo e o racismo**), a ciência geográfica estuda as diferentes formas de desenvolvimento e características entre os lugares do mundo, dialogando com as ciências naturais, promovendo o conhecimento integrador e a emancipação intelectual dos indivíduos (Nabarro, 2021, p. 10 – grifos nosso).

Toda essa passagem sobre Reclus evidencia uma série de descompassos entre o seu posicionamento político, ideológico e intelectual e a política dominante do período. Os grifos na citação não só evidenciam reflexões importantes para sustentar uma parte das explicações do apagamento de sua contribuição, bem como demonstram seu posicionamento anticapitalista e anticolonialista. Por esse motivo, traduzir e introduzir a contribuição do anarquista-geógrafo (Nabarro, 2020; 2021; 2022) aos estudos geográficos do mundo colonizado é necessário, ou, no mínimo, ter sua contribuição destacada na história da Geografia nas formações de professores para as disciplinas escolares e universitárias.

Élisée Reclus foi um obstinado pelo retorno à natureza. Argumentava que o ensino de Geografia deveria ser, antes de tudo, um retorno à natureza imediata, aquela que perpassa a vivência dos estudantes e, assim, compreendê-la inserida em uma escala mais ampla e fundamental da produção da vida (Reclus, 2011). Também fez uma crítica severa em relação ao uso de mapas planos em detrimento de globulares. Reclamava que as representações cartográficas planas inviabilizavam, desde a mais tenra idade no ensino, o aprendizado real das dimensões da terra e dos territórios.

Ferrenho defensor da liberdade de imaginação e criativa da criança, Reclus apontava o desserviço ao aprendizado que os mapas planos representavam, sobretudo quando acompanhados dos livros didáticos enciclopédicos, que mais lembravam o ensino escolástico da Idade Média (Reclus, 2011).

Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, começemos por ver, por observar e estudar o que se acha à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e da nossa experimentação (Reclus, 2011, p. 15)

Aparecem os livros e com eles a primeira lição oficial da geografia que pronuncia o professor aos seus alunos; chegou o momento de submeter-se à rotina e de colocar nas mãos das crianças um atlas selado pelo Conselho de Instrução Pública [...] depois de haver dito que a Terra é redonda, que é uma bola que roda no espaço como o Sol e a Lua, não havia como apresentar sua imagem em forma de uma folha de papel quadrangular com figuras coloridas que representam Europa, Ásia, África, Austrália, as duas metades do Novo Mundo! [...] Além disso, sei por experiência que esses mapas, de escalas e projeções desiguais, fariam tanto dano aos meus alunos como o que causaram a mim mesmo, e o que, sem dúvida, haverão causado ao leitor; porque ninguém consegue apagar completamente as impressões contraditórias que recebeu por diversos mapas (Reclus, 2011, p. 20-21).

O anarquista-geógrafo defendeu o estudo do meio como a metodologia mais adequada para o ensino de Geografia, reconhecendo a indissociabilidade da relação homem-natureza e a impossibilidade de o homem chegar à sua completa dominação (Nabarro, 2021).

Reclus compreendia que a interação de alunos e professores com a natureza facilitaria a compreensão das relações homem-homem (Moreira, 2007), evitando assim o enciclopedismo dos livros didáticos que apresentam “realidades social, política, econômica e cultural cristalizadas, ultrapassadas, que mais confundem do que ajudam a compreensão dos alunos em relação à dinâmica dos processos sociais em suas contradições” (Nabarro, 2021, p.12).

A relação homem-meio sustenta o pioneirismo metodológico de Reclus, no qual o primeiro é parte do segundo. E os dois estão sob um movimento constante, dialético e contraditório, mas não dicotomizado, reconhecido em uma famosa colocação do autor: “o homem é a natureza tomando conhecimento de si mesma” (Reclus, 1905, p. 4).

Partindo desse pressuposto da unicidade da Geografia, Reclus insere questões de economia, política e ecologia como elementos centrais, conferindo-lhes originalidade no emprego da terminologia Geografia Social⁵¹, bem como sua concepção de método e como este deve estar a serviço da transformação social (Nabarro, 2022).

Pensar a intencionalidade do método de Reclus ajuda a entender os

⁵¹ Nabarro (2021; 2022) faz duas importantes ponderações: primeiro, destaca que este termo difere da proposta da escola francesa de Geografia Humana, pois a proposta de Reclus parte da defesa da unicidade da Geografia e do compromisso desta para transformação social; segundo, questões políticas já eram abordadas pela geografia antes, durante e após a contribuição de Reclus, mas em perspectivas diferentes. Reclus destacou uma dimensão política contrária aos aparelhos de repressão e dominação, como por exemplo o Estado e a Igreja.

motivos políticos do apagamento de sua contribuição⁵², mas, em alguma medida, contribui também para entender sua contínua exclusão até as últimas décadas. O importante é reavivar sua contribuição necessária à Geografia e reafirmar sua importância para a Geografia Anticolonial. Assim, sua contribuição, que buscou não só superar os problemas da desigualdade social, mas explicar suas determinações (Reclus, 2002), postulou três elementos que fundamentam sua Geografia Social: a **luta de classes, a busca pelo equilíbrio e a decisão soberana do indivíduo** (Reclus, 1905, p. 48-49 – grifos nosso).

Portanto, a sociedade dividida em classes e a consequente desigualdade social sob a égide do capitalismo são os dois elementos muito combatidos pela análise metodológica de Reclus. Por esse motivo, Nabarro (2022, p.15 – grifo do autor) alerta que muitos autores incidiram no erro de incluir Reclus entre os marxistas, mas esclarece que sua perspectiva de luta de classes é a de Proudhon e “diferentemente dos marxistas, que se apoiavam em conceitos como *modo de produção*, Reclus partia sempre do pressuposto ácrata de ampliação da liberdade”. Assim, fazendo a crítica ao darwinismo social muito difundido e usado para justificar a exploração colonial, “ao invés de tentar explicar a luta pela sobrevivência dos povos, a preocupação da ciência deveria ser com a compreensão da não fraternidade e harmonia entre eles” (Nabarro, 2022, p. 15).

O terceiro elemento do método evidencia a indissociabilidade da sua militância ácrata e a Geografia Social. A decisão soberana do indivíduo está vinculada ao “aprimoramento individual dos cidadãos e a participação popular”, de forma que essa evolução “está condicionada à sua libertação das amarras impostas pelas instituições de poder constituído (Estado, igreja e Capital) (Nabarro, 2022, p. 16).

Sendo assim, para compreender a dinâmica de análise da proposta da Geografia Social reclusiana, é preciso apreender estes elementos da realidade como uma relação. Nesse sentido, “tempo e espaço, sociedade e indivíduo, evolução e revolução são pares dialéticos envoltos a processos repletos de contradições [...] identificadas a partir da observação das transformações espaciais

⁵² Vale relembrar que o contexto do segundo quadrante do século XIX na França foi marcado pelo golpe de Estado (1851), pela derrota na guerra franco-prussiana (1870-1871) e o levante da Comuna de Paris (1871). Para além da França, destaca-se a formação da Associação Internacional dos Trabalhadores ou I Internacional (1864), que foi composta por diferentes posições ideológicas de esquerda.

ocorridas no tempo" (Nabarro, 2022, p. 16).

A partir dos pressupostos da Geografia Social, as relações espaço-tempo e sociedade-indivíduo evoluem no bojo da dinâmica social, influenciam-na e são influenciadas por ela. É esta dinâmica que irá delinear os movimentos de progresso e retrocesso, marcas do que Reclus chamou de *Evolução*. Neste contexto, a compreensão do par dialético *Evolução* e *Revolução* em Reclus é fundamental para o entendimento do aporte que sustenta a Geografia Social (Nabarro, 2022, p. 17 – grifos do autor).

Conforme a citação, todo o aporte teórico-metodológico de Reclus, evidenciado até então, precisa ser compreendido a partir da dinâmica de avanços e retrocesso, não lineares, dialéticos e contidos no mesmo processo. Reclus (2002) demonstrou que a Evolução é uma dimensão ontológica do par dialético homem-natureza. Nabarro (2022) argumentou que essa perspectiva é antagônica ao entendimento conservador de que evolução tem o sentido de desenvolvimento e, portanto, sempre positivo, e a revolução como a destruição de tudo que está posto, sempre com uma carga negativa.

Nesse sentido, a Geografia Social de base anarquista-libertária, comprehende a Evolução como a própria história do homem, permeada por contradições que hora evidenciam progressos e hora retrocessos, e a Revolução é parte indissociável desta dinâmica, podendo ser alcançada antes, durante ou depois da dinâmica da evolução. Cirqueira (2019) afirmou que esse par dialético evidenciou a maturidade dos escritos reclusianos na luta revolucionária a partir dessa distinção clara entre seu conceito de Evolução contra o evolucionismo darwiniano, rompendo inclusive com a perspectiva coletivista bakuniana⁵³.

Para Reclus, evolução é o movimento de tudo que existe, social ou natural, devendo ser analisada sempre em sua inserção no tempo e no espaço. Já a revolução, que pode preceder, suceder e/ou ocorrer paralelamente à evolução, funda os alicerces de outra organização social. Este raciocínio é a base para a compreensão da dialética de Reclus envolvendo os dois conceitos (Nabarro, 2022, p. 17).

Portanto, a partir da exposição dessa parcela da enorme contribuição teórica do anarquista Élisée Reclus (1830-1905) a ciência geográfica, corrobora-se com Nabarro (2021; 2022) quando argumentou que a sua Geografia

⁵³ Mikhail Bakunin (1814-1876) foi um teórico político, sociólogo, filósofo e revolucionário anarquista russo, influenciado por Proudhon e que compôs os círculos libertários do período, com grande influência no pensamento anarquista.

situada no tempo e no espaço, promoveu uma verdadeira renovação teórico-metodológica sobre os aportes teóricos de sua época, evidenciando um grande avanço a ciência geográfica do século XIX. E, apesar de seu apagamento político na França, sua contribuição é evidente na geografia francesa que adentra ao século XX (Berdoulay, 2017). E, conforme destaca Cirqueira (2019, p. 97), o mais importante é compreender Reclus e seu envolvimento na rede de anarquistas “imbuídos pela causa revolucionária, [que] também se aprontaram em produzir uma geografia engajada e anticolonial, que destoasse das tradicionais escritas nacionalistas [de moralismo cristão], a serviço dos Estados-Nações”.

A citação precedente de Cirqueira (2019) sobre os círculos anarquistas daquele período, remete a outra contribuição bastante interessante para o pensamento geográfico que, na esteira da contribuição reclusiana, também foi relegada na historiografia hegemônica ocidental: o geógrafo anarquista russo Piotr Kropotkin (1842-1921). Além de importantes contribuições ao pensamento geográfico da época, à educação e ao ensino de geografia desde o final do século XIX, também forneceu importantes subsídios ao próprio Reclus na redação de suas obras, principalmente nas partes dedicadas a geografia russa e outras localidades que o autor visitou (Cirqueira, 2019).

Reclus e Kropotkin iniciaram juntos o desenvolvimento de um trabalho restrito às questões metodológicas e epistemológicas da geografia, que iriam chamá-lo de *Esboços Geográficos*, mas infelizmente esse projeto nunca foi concluído. Por outro lado, a colaboração de Kropotkin com o geógrafo francês foi considerável, pois ele revisou diversas partes relacionadas à geografia física de *Nouvelle Géographie Universelle*, escreveu grande parte do volume dedicado à Rússia e aos países asiáticos e contribuiu enormemente com dados técnicos e experiências que Kropotkin fez nos países submetidos aos climas frios e polares, em especial à região da Sibéria (Cirqueira, 2019, p. 87-88 – grifos do autor).

Apesar de sua grande contribuição aos aspectos físicos da geografia, oriundo da nobreza imperial russa, Kropotkin abandonou muito cedo essa posição social e iniciou sua militância anarquista na defesa da classe trabalhadora (Paula, 2015). Os escritos de Kropotkin sempre consideraram a relação homem-meio, e, portanto, sua contribuição principal ao ensino de geografia não pode ser entendida fora dos pressupostos anarquistas.

Em uma de suas principais obras, *Ajuda mútua: um fator de evolução*, de 1902, Kropotkin, além de estabelecer um diálogo com o conceito de

evolução de Reclus, realiza uma grandiosa produção transdisciplinar e uma defesa científica que antagoniza com a tese do darwinismo social de que a evolução das espécies se dá sobre intensa competição (Kropotkin, 2009). O autor não só estabelece uma crítica contundente a essa tese, como também defende, a partir da observação dos animais e dos povos ditos “primitivos”, “tribais” ou “selvagens”⁵⁴, como sua fonte de evolução advém da colaboração e do associativismo.

Kropotkin (2009) não nega a violência estabelecida em momentos de guerras intertribais, mas verificou que em períodos de paz o fator central da sociabilidade e dos modos de produção era calcado na ajuda mútua, em uma associação comunal. Ele demonstrou historicamente como essas sociedades, e até as cidades medievais, tinham espaços de convivência comuns entre as classes, aspecto que passa a ser destruído com a formação dos Estados-Nação. Demonstrou que a partir da centralização de todos os aspectos da reprodução da vida social no Estado – burguês e autoritário por excelência – foi exortando todos pressupostos associativos comunais em detrimento do individualismo competitivo e classista que, inevitavelmente, contra a natureza do ser social, passa a ser dinamizado pela lógica do capital.

A absorção de todas as funções sociais pelo Estado favoreceu necessariamente o desenvolvimento de um individualismo desenfreado e tacanho. À medida que cresciam as obrigações para com o Estado, os cidadãos iam sendo evidentemente aliviados das obrigações de uns para com os outros (Kropotkin, 2009, p.181).

Ancorado nos pressupostos anarquistas, Kropotkin (2009) defende o radicalismo revolucionário pela superação do Estado, da propriedade privada e da acumulação individual de capital. Aproximando-se dos fundamentos anticolonialistas, o autor argumenta que as sociedades ditas “primitivas” exprimiam uma complexa organização social e familiar, um modo específico de vida. No primeiro aspecto, demonstrou a existência de uma organização judicial dentro da tribo e intertribal que demarcavam fronteiras e leis de guerra, e que diferentemente da sociedade capitalista, suas regras assentavam-se sobre outros pressupostos éticos.

Dentro da tribo, a regra do “cada um por todos” é suprema, nos casos em que a família separada ainda não tiver quebrado a unidade tribal. Mas essa regra não se estende aos clãs vizinhos, mesmo quando federados para

⁵⁴ Kropotkin reproduz criticamente e sempre entre aspas as formas espúrias de denominação dos povos não europeus.

proteção mútua. [...] Portanto, a vida do “selvagem” é dividida em dois conjuntos de ações, relacionados a dois aspectos éticos diferentes: as relações dentro da tribo e as relações com os estranhos, e a lei “intertribal” (**assim como nossa lei internacional**) difere amplamente do direito comum. [...] Essa dupla concepção de moralidade perpassa toda a evolução da humanidade e se mantém até nossos dias (Kropotkin, 2009, p. 93- grifo nosso).

Dois aspectos precisam ser destacados: 1) o primeiro refere-se à ideia basilar de superação do Estado como aparelho ideológico do capital, que historicamente é o grande responsável por suprimir violentamente toda perspectiva associativa, coletivista e comunal próprios do ser social; 2) forjou-se a superestrutura jurídica – capitalista-imperialista-colonialista como defendido nesse trabalho – e o “direito comum” para um mundo compartmentado (Fanon, 2022), segregado (Reclus, 2002), colonizado, cindido em classes e com múltiplos arranjos socioespaciais (Moreira, 2007) e culturais antagônicas.

Após os apontamentos sobre a contribuição do geógrafo-anarquista Piotr Kropotkin, deter-se-á sobre o texto que é sua principal e mais difundida contribuição à Geografia: *O que a geografia deveria ser*, de 1885 (Kropotkin, 2011a).

O autor critica a Geografia tradicional, ou encyclopédica como denominou Reclus (2011), demonstrando “quais seriam as possibilidades e os limites de uma estrutura escolar ainda largamente calcada em princípios extremamente hierarquizados” (Paula, 2015, p. 15).

Kropotkin (2011a) admite um ressurgimento de grande interesse pela geografia nas últimas décadas do século XIX. Argumenta que apesar desse período histórico não contar mais com o “alto nível de raciocínio científico e de generalizações filosóficas” (Kropotkin, 2011a, p. 34) de Humboldt e de Ritter,

(...) o rápido progresso obtido na biologia, na climatologia, na antropologia e na etnologia comparada, deram aos trabalhos geográficos um atrativo tão grande e um significado tão profundo que os próprios métodos de descrição da esfera terrestre experimentaram recentemente uma profunda modificação. (Kropotkin, 2011a, p. 34)

Nessa passagem, o autor confirma sua perspectiva quanto à necessidade analítica do par dialético homem-natureza à Geografia. Sem perder de vista a centralidade dessa perspectiva, e após investigar o desenvolvimento dessa ciência nas escolas, verificou que o ensino da Geografia “– a mais atrativa e sugestiva para as pessoas de todas as idades – [virou] um dos temas mais áridos e

mais ininteligíveis” (Kropotkin, 2011a, p. 34-35).

Admitindo que tal perspectiva também atravessa outras ciências, o autor defendeu, 1885, que “uma profunda reforma do ensino de todas as ciências é tão absolutamente necessária como uma reforma da educação geográfica” (Kropotkin, 2011a, p. 35). No entanto, a agitação das Sociedades de Geografia encontrou muitos simpatizantes das expedições colonialistas, fato que o geógrafo anarquista soube muito bem, mas não coadunava.

Nosso século mercantilista parece haver compreendido melhor a necessidade de uma reforma tão logo os interesses chamados “práticos” de colonização e de guerra se colocaram em primeiro plano. (Kropotkin, 2011a, p. 35)

Compreendendo o contexto que se insere a renovação do interesse pela Geografia, Kropotkin (2011, p. 40) discutiu uma reforma do ensino de geografia a partir de três tarefas centrais: 1) despertar o interesse das crianças pelas ciências naturais⁵⁵; 2) ensinar que todos os homens são irmãos; 3) “acabar com os preconceitos que criamos a respeito das chamadas ‘raças inferiores’”.

A primeira tarefa é uma defesa rigorosa da livre imaginação da criança como condição à criatividade. Kropotkin (2011a) critica o ensino mnemônico na geografia, que o autor considera ser a morte da imaginação da criança. Argumenta também sobre o excesso de tempo dedicado ao estudo das línguas mortas – latim e grego – e critica o argumento que defende um caráter humanista no estudo da Antiguidade grega e romana. E, por fim, sentencia o fracasso de pretensões de fazer uma mistura de educação científica e educação clássica, esta última referenciada pelo autor como escolástico medieval.

Nesse sentido, Kropotkin (2011a) sustenta que na reforma da educação a geografia tem um papel destacado no desenvolvimento genuíno do método de raciocínio científico e que esta ciência é um instrumento fundamental para o desenvolvimento autorreflexivo.

As crianças não serão grandes admiradoras da própria natureza enquanto esta não tem nada a ver com o homem. (Kropotkin, 2011a, p. 36)

Essa curta afirmação é importante para reafirmar um método de

⁵⁵ Importante compreender que naquele período histórico a geografia era considerada uma ciência natural. E, portanto, se os geógrafos comprehendem o homem como parte da natureza (homem-natureza), logo, ambos são dialeticamente inseparáveis à análise geográfica. Ou seja, “o homem é a natureza tomando conhecimento de si mesma” (Reclus, 1905, p. 4).

análise que parte da inter-relação homem-natureza. Além disso, relacionada ao método, é atemporal porque até a contemporaneidade a geografia escolar tem tratado de uma natureza distante, completamente estranha a vivência dos sujeitos em aprendizagem, atentando contra o desenvolvimento reflexivo desde a mais tenra idade.

O sentimento artístico, que desempenha um papel tão importante nos prazeres intelectuais de um naturalista, todavia é muito débil na criança. As harmonias da natureza, a beleza de suas formas ou as admiráveis adaptações dos organismos, a satisfação espiritual que produz o estudo das leis físicas – tudo isso pode vir mais tarde, mas não na primeira infância. As crianças buscam em toda parte o homem, suas lutas contra os obstáculos, sua atividade. Os minerais e as plantas as deixam frias; passam por um período em que predomina a imaginação. Querem dramas humanos e, portanto, as histórias de caça e pesca, de viagens marinhas, de lutas contra perigos, de costumes e condutas, de tradições e migrações são obviamente uma das melhores formas de desenvolver na criança o desejo de estudar a natureza. Alguns “pedagogos” modernos tentaram matar a imaginação na criança. Os melhores compreenderão que o raciocínio científico é um precioso auxiliar da imaginação. [...] A saber, que nenhum raciocínio científico profundo é possível sem a ajuda de um poder imaginativo muito desenvolvido (Kropotkin, 2011a, p. 36-37).

Em suma, essa primeira tarefa da reforma do ensino de geografia consiste em superar o ensino tradicional, escolástico medieval – assentado sobre línguas mortas e na história dos gregos e romanos, como se estes povos fossem a origem, padrão e modo de vida desejado por todos os povos do mundo – como meio de desenvolver a capacidade imaginação e autorreflexão dos estudantes pela via do raciocínio científico.

Os defensores dessa nova função do ensino de geografia demonstram que para o alcance desses objetivos na primeira infância, nada é mais estimulante do que histórias humanas e suas diferentes formas de desenvolvimento e reprodução socioespacial. Nas palavras do autor: “essa é a tarefa do geógrafo na primeira infância: por intermédio do homem interessar as crianças nos principais fenômenos da natureza, despertar-lhes o desejo de conhecê-los e compreendê-los” (Kropotkin, 2011a, p. 38).

A segunda tarefa proposta pelo geógrafo anarco-comunista⁵⁶ é o dever dos geógrafos e das geógrafas ensinar, desde a mais tenra infância, que

⁵⁶ Para sua teorização sobre as bases e princípios do novo modo de produção que se fundaria com a superação do capitalismo, o Comunismo Anarquista, ver Kropotkin (1891).

todas as pessoas do mundo são irmãos, tarefa em forma e conteúdo eminentemente anticolonialista! Este apontamento exprime a forma revolução como condição de superação do conteúdo capitalista-imperialista-colonialista e suas consequências em um mundo compartimentado, dividido em classes antagônicas, onde guerras e genocídios de toda grandeza, determinados pelos interesses de uma minoria, e onde povos, culturas e modos de vida que podem viver e subscrever a história da humanidade e aqueles que, pela diferença, são condenados à morte e o apagamento histórico. Em suma, defende a autodeterminação dos povos (Lenin, 1979), a existência de diferentes epistemologias, a condição de solidariedade do ser social.

Deve mostrar que cada nacionalidade aporta sua preciosa pedra fundamental para o desenvolvimento geral da comunidade, e que só pequenas partes de cada nação estão interessadas em manter o ódio e a indolência nacional. [...] As pequenas diferenças que observamos nos costumes e comportamentos das diferentes nacionalidades, assim como as diferenças entre os caracteres nacionais que se podem ver, sobretudo, entre as classes médias, fazem-nos esquecer a imensa semelhança existente entre as classes trabalhadoras de todas as nacionalidades – semelhança que se torna mais impressionante com um maior conhecimento. É tarefa da geografia destacar esta verdade, em toda a sua luz, em meio a todas as mentiras acumuladas pela ignorância, presunção e egoísmo. [...] Deve mostrar que o desenvolvimento de cada nacionalidade foi consequência de várias grandes leis naturais, impostas pelas características físicas e étnicas da região que habitara; que os esforços feitos por outras nacionalidades para frear seu desenvolvimento natural foram meros erros; que as fronteiras políticas são relíquias de um bárbaro passado; e que o trato entre os distintos países, suas relações e sua influência mútua estão submetidos a leis tão pouco dependentes da vontade de separar os homens como as leis que regem o movimento dos planetas (Kropotkin, 2011a, p. 38-39).

O autor afirma que esta segunda tarefa é grande, mas que a terceira também, em forma e conteúdo anticolonialista, é praticamente inseparável da anterior, e ainda maior. Consiste na tarefa de “acabar com todos os preconceitos que criamos a respeito das chamadas ‘raças inferiores’” (Kropotkin, 2011a, p. 40). Segundo seus preceitos ácratas contra todas as formas de opressão e autoritarismos, o anarco-comunista se posiciona contra todo genocídio e domínio colonial. Entende que em pouco tempo todos os povos estarão convivendo mais próximos do que nunca e, essa condição, deveria ser precursora de um ensino escolar oposto a este que imprime na cabeça das crianças a ideia depreciativa de “raças inferiores”.

Assim como a construção da Geografia Anticolonial e as possibilidades que esta assume hoje no ensino de Geografia, Kropotkin (2011a) comprehende que essa revolução histórica tem como um de seus caminhos primordiais a educação. Portanto, a Geografia, enquanto ciência natural, “assumiria, junto com a história (tanto história da arte como das instituições políticas) a tarefa de preocupar-se com o lado humanitário de nossa educação – na medida em que a escola é capaz de desenvolvê-lo” (Kropotkin, 2011a, p. 47). Mas não a escola baseada na educação burguesa, colonialista, opressora, que aliena a realidade concreta e o sujeito de si próprio a categoria de coisa, ou mercadoria. Também como Fanon (2022) e Césaire (2020), condena a soberba europeia de autoconsiderar e outorgar-se o direito e a referência de civilização e civilidade.

Um dos grandes serviços prestados ultimamente pela etnografia foi o de demonstrar que esses “selvagens” compreenderam como desenvolver altamente em suas sociedades os mesmos sentimentos humanos sociais que os europeus estão tão orgulhosos de professar, mas que praticam tão raramente; que os “costumes bárbaros” dos quais nos burlamos com grande facilidade, ou que escutamos com desgosto, são ou resultados de uma necessidade muito forte (uma mãe esquimó mata seu filho recém-nascido para alimentar os outros, aos quais cuida e atende melhor do que fazem milhões de nossas mães europeias), ou são formas de vida na qual nós, os orgulhosos europeus, ainda estamos vivendo, depois de havê-la modificado ligeiramente; e que as superstições que achamos tão divertidas quando as observamos entre os “selvagens” estão tão vivas entre nós como entre eles, só que com nomes trocados. Até agora os europeus “civilizaram os selvagens” com whisky, tabaco e o sequestro; inocularam-lhes nossos próprios vícios; os escravizaram. (Kropotkin, 2011a, p. 40-41)

A passagem marca a condenação do autor a todas as formas de “ contato” até então estabelecidos pelos europeus, baseados na expropriação violenta, busca de poder e acumulação de capital. Conforme aponta o autor, os povos ditos “selvagens” são considerados apenas um incômodo, menos quando estes podem ser usados na acumulação de capital. Assim, a reforma da educação passa invariavelmente por uma mudança estrutural, e sobretudo teórica, de todo o sistema de educação (Kropotkin, 2011a) porque somente com a reparação histórica que se impõe a reforma do ensino de geografia é que se edificará a educação integral⁵⁷, promotora de um novo humano e de outra sociabilidade.

⁵⁷ A educação integral defendida pelo autor diverge completamente das propostas atuais. Apesar do aporte marxiano, sua concepção dialoga com a perspectiva de desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Ou seja, um desenvolvimento de todas as capacidades humanas, tomando o trabalho como um princípio educativo e formador. Ver mais em: Manacorda (2000) e Pistrak (2009; 2018).

O autor faz uma justificativa, ainda muito atual, ao constatar que todas as ciências progrediram consideravelmente no século XIX, que tornaram os homens capazes de produzir todo o necessário para suprir a necessidade e o bem-estar de todos, do material ao conhecimento. Entretanto, o ensino das ciências não acompanhou o progresso. Segundo ele, “enquanto a família e a sociedade trabalharem em direções opostas [a escola somente] pode fazê-lo, pela influência pessoal dos que ensinam e pelo modo de ensinar” (Kropotkin, 2011b, p. 74).

Para isto se necessita evidentemente criar pouco a pouco novas exposições de todas as ciências: concretas, em lugar dos tratados metafísicos atuais; societárias – “associacionistas”, permita-me a palavra – em lugar de individualistas; e dos tratados “populistas”, feitos desde o ponto de vista do povo, no lugar do ponto de vista das classes acomodadas, que domina em toda a ciência atual e sobretudo nos livros de ensino (Kropotkin, 2011b, p. 74).

Segue a atualidade da contribuição do autor em outra passagem bastante elucidativa sobre o caráter da educação e da escola que dará os subsídios para o aperfeiçoamento do ensino sob as prerrogativas expostas anteriormente.

Tudo está por fazer na escola atual. Sobretudo a educação propriamente dita: isto é, a formação do ser moral, ou seja, o indivíduo ativo, cheio de iniciativa, empreendedor, valente, livre dessa timidez do pensamento que caracteriza o homem educado em nossa época; e ao mesmo tempo sociável, igualitário, de instinto comunista, e capaz de sentir sua unidade com todos os homens do universo inteiro e, portanto, despojado das preocupações religiosas, estritamente individualistas, autoritárias etc. que nos inculca a escola. (Kropotkin, 2011b, p. 73)

Portanto, se tudo ainda está por fazer na educação, na escola e na Geografia, como a Geografia Anticolonial pode ajudar nessa construção? Como construir outro ensino, que dê elementos para forjar outra mentalidade, a partir do princípio da fundação de uma sociedade-outra?

A revolução pode não estar batendo a porta como uma construção social superior no Brasil, mas sua necessidade continua evidente com milhões de pessoas na miséria, outras milhões com todos os tipos de insegurança na reprodução da sua vida e da família de forma digna. Afinal, em 2023 ainda busca-se superar o analfabetismo. É exatamente na abordagem das determinações dessas condições que fogem a compreensão teórica da classe trabalhadora – não por

ignorância, mas por projeto de sociedade – mas que não fogem da sua vida cotidiana, e isso a classe trabalhadora comprehende muito bem. Como disse Moreira (2007), a geografia serve para desvendar máscaras sociais, e é nesse sentido que a Geografia Anticolonial, pelo ensino, busca se unir a todos e todas que lutam por um Projeto Nacional autodeterminado e popular. Nesse sentido,

Ensinar Geografia nas escolas não pode partir de um conjunto de conceitos e categorias que não expressam a verdade, que ignoram a realidade. Expressar a verdade implica em apontar conceitos que são ignorados, que não são ensinados nas salas de aulas e são impossíveis de serem lidos nos livros didáticos, como poder e violência, esses dois conceitos são transformados em muitas outras coisas, mas não revelam a totalidade de sua força, de sua coação e coerção (Barbosa, 2020, p. 115).

A citação expõe uma perspectiva central para a Geografia Anticolonial: os conceitos da Geografia não foram pensados a partir da realidade da classe trabalhadora, não expressam a emergência das famílias que passam fome, não foram pensados a partir da realidade brasileira, não expressam a realidade dos catadores de recicláveis, dos povos originários. Há uma série de condições materiais que expressam múltiplas determinações socioeconômicas, culturais e morais. Portanto, “a Geografia sempre foi uma Geografia dos vivos e jamais uma Geografia dos mortos” (Barbosa, 2020, p. 115)

A Geografia dos vivos trabalha essas categorias e conceitos estranhos à realidade da classe trabalhadora e, portanto, independentes de sua realização. Esta geografia não se importa em entender as consequências mentais, sociais e materiais do uso irrefletido de bases categoriais e epistêmicas importadas, ou melhor, forjadas no bojo do movimento colonialista.

A Geografia dos mortos é aquela que precisa ser sistematicamente, consciente ou não, enterrada todos os dias. Essa geografia problematiza questões que merecem ser constatadas como vivas, abordando economia e cultura, sociedade e povo, pares dicotômicos sem respectivas determinações, nação e desenvolvimento, fronteiras e territórios, mas ignora questões perenes e estruturais ao mundo colonizado “como o desemprego real materializado nos pais dos alunos e alunas das salas de aula, nem na conta de energia que não pode ser paga, nem na água que precisa ser expropriada pelos trabalhadores e trabalhadoras” (Barbosa, 2020, p. 115). Dessa maneira,

A educação geográfica quando comprometida com a materialidade nas suas manifestações políticas tem grandes contribuições para a fundamentação crítica de sistemas políticos e econômicos, desta forma, a preferência por trabalharmos com o anticolonialismo permite avançarmos em temas e problemas ausentes da Geografia Escolar (Barbosa, 2020, p. 115).

O ensino de Geografia Anticolonial precisa pautar a realidade a partir de categorias que expressam a realidade cotidiana dos alunos e alunas. É preciso assumir a responsabilidade da negação da realidade ao não trazer para a sala de aula o espaço dos mortos. Tratar apenas da Geografia dos vivos aprofunda o processo alienante que, em última instância, reflete sobre o que está posto como uma naturalidade. Nesse sentido, é preciso “pensar o real com a dureza necessária e [cotidiana para] promover qualquer transformação da realidade” (Barbosa, 2020, p. 117).

Os conteúdos selecionados para ensinar Geografia partem da lógica coercitiva e mecanicista de mundo, pois os conceitos e as análises desses pelos alunos e alunas sempre são pautados na forma de produzir e reproduzir as relações de trabalho e de capital, com isso a natureza passou a ser matéria-prima ou recursos naturais, o povo brasileiro se tornou população economicamente ativa ou massa de desempregados, o Estado inquestionável e a espacialização dessas condições como meros projetos conceituais (Barbosa, 2020, p. 120).

Santos (2010), critica as interpretações da globalização como supressão do espaço, como encurtamento das distâncias, como um discurso ideologizado, como perversidade. Afastar os impactos sociais desse processo é afastar-se de si próprio (Fanon, 1980; 2022).

Santos (2010), esperançosamente, admite que toda construção é social e histórica, por isso, são pessoas e apoderando do movimento da história que construirão outro caminho para uma outra globalização e um novo ser.

Nesse sentido, um questionamento importante que a Geografia Anticolonial precisa colocar é sobre a origem, função e composição do Estado-nação. Como o Estado concentrador das funções sociais condicionou as relações individualistas? Por que um Estado é dividido em três poderes? Por que não em mais? Por que sua formação não foi estabelecida de outra forma? Esta organização de Estado também não está refletida organização das escolas?

Naturalizou-se o Estado como algo dado, imutável. E, como

mencionado anteriormente, essa não é uma reflexão extremamente abstrata. Os filhos da classe trabalhadora sabem como seus pais e mães sofrem cotidianamente com a força repressora e violenta do Estado. É fundamental colocar estas reflexões aos estudantes para desnaturalizarem as múltiplas escalas de violência (fome, falta de moradia e/ou a convivência com possibilidades de despejo, dificuldade para pagar as contas, e o não alcance da globalização que ideologicamente fazem a classe trabalhadora crer que é boa para todos (Santos, 2010).

A mesma perspectiva se coloca sobre a ideia, ou ideal, de democracia. O discurso liberal não desassocia o Estado e a democracia. Não só apresenta como condição à vida social, como a democracia também é condicionante da violência “legal” por parte do Estado burguês. Nesse sentido, Barbosa (2023) faz uma construção sobre a ideia de democracia e ditadura – enquanto aparato militarizado, sempre! – que precisam ser naturalizadas como oposições políticas, a partir das quais seria apenas com a efetivação da primeira que se supera a segunda. Mas o autor demonstra como essa dualidade, essa dicotomia, é forjada pelo discurso hegemônico colonialista, ideologicamente falseado. E a democracia é sempre reclamada pela burguesia dominante para os dois fins. Nas palavras do autor:

Quem cria a democracia como vivemos e a ditadura como também vivemos é a burguesia, logo o poder de criação e persuasão política da burguesia tem sua forma na ação e reação ao mesmo tempo. A democracia e a ditadura precisam ser oposições permanentes como construção ideológica, pois a burguesia colonizadora capitalista nos oferece sempre duas alternativas organizadas pela mesma:

1 – democracia – quando precisa acalmar as massas;

2 – ditadura – quando precisa acalmar as massas;

Vejam são os mesmos objetivos sempre. Como o objetivo central é o domínio integral da classe trabalhadora os momentos democráticos são assim por entenderem que precisam de um estímulo diferente para que a classe trabalhadora continue sendo apenas essa classe que vive do trabalho e pense que consiga exercer qualquer poder de decisão a partir das eleições seja votando ou sendo candidatas e candidatos. (Barbosa, 2023, p. 62-63)

Barbosa (2023) aponta como as noções de Estado e democracia estão impregnadas na consciência da classe trabalhadora, como o fim da história enquanto apogeu das possibilidades históricas de sociabilidade, escamoteando todo o poder e a violência engendrada na instrumentalização do ideal explorador, e muitas vezes fascista. Afinal, o que se reconhece na democracia burguesa como

cidadania e poder popular se limita ao exercício do voto.

Toda composição questionadora por parte da classe trabalhadora, organizada ou não, é reprimida com violência em defesa da “ordem democrática”. Principalmente da classe trabalhadora preta e pobre. Vale lembrar e questionar que em todas as constituições dos Estado-nações ocidentais trazem em suas alíneas o militarismo como poder regulador, ou seja, a moral militarizada e violenta como dinâmica moderadora da democracia burguesa.

A pobreza, portanto, é o instrumento da burguesia para dominar a humanidade, para torná-la inapta para uma humanidade sem exploração. Esse poder burguês é materializado nas instituições criadas pela própria burguesia, dentre tais à escola, a polícia, o legislativo, o judiciário e o executivo. Não tendo o povo qualquer possibilidade de interferência direta nas instituições, muito menos capazes de refletirem a destruição e/ou criação de novas instituições, isso se chama nulidade de poder (Barbosa, 2020, p. 117).

Nota-se que geografia que ensina-se nas escolas parte de categorias criadas pelas Sociedades de Geografia e experimentadas na violência colonial europeia. É preciso romper com essa naturalização e colocar a geografia a serviço da conscientização de estruturas e processos de dominação coloniais e de classe sobre uma violência orquestrada e sistematizada pela hegemonia burguesa.

(...) Geografia escolar precisa apresentar a vida espacializada e essa vida é uma contínua luta movida por diversas forças que agrupam o poder e detêm legalmente o aparato necessário para exercer a violência. (Barbora, 2020, p. 122)

Nesse sentido, a Geografia Anticolonial objetiva desvelar essas máscaras sociais e ideológicas espacializadas na vida cotidiana de alunos e alunas. Tencionar certezas inabaláveis que são organizadas pela geografia universitária a partir das categorias que operacionalizaram genocídios em África, Américas e Ásia, de tal forma que a crítica não seja vazia, que não avança sobre os limites do capital, onde o imperialismo reclama a violência colonial sempre que necessário para manter a acumulação de capital e a concentração de poder. Compreender, portanto, que o fascismo não é um fenômeno isolado na história ou a alucinação de um sujeito, mas o efeito direto dessa construção histórica e ideológica baseada no poder e na violência.

Assim, outro caminho necessário que aponta a Geografia Anticolonial é reavivar autores e autoras que se opuseram à violência capitalista-imperialista-colonialista, e que forjaram as bases da sistematização do Anticolonialismo como uma prática de superação imediata e, por esse motivo, foram apagados da formação universitária e da formação de professoras e professores, como Reclus, Kropotkin, Dresch, Marx, Lenin, Rosa Luxemburgo, Mao, Mariátegui, entre outros. E, concomitantemente, situar as consequências da produção e reprodução irrefletida de colonialista como Ratzel, La Blache, o nazista Heidegger, Dubois e até mesmo Boaventura de Souza Santos, cuja práxis comprometeu sua contribuição⁵⁸.

Elucidada as bases teóricas da Geografia Anticolonial, as consequências da historiografia hegemônica da ciência geográfica e seu comprometimento histórico com o poder burguês e a violência colonial instrumentalizada pelo imperialismo de fundamento liberal-capitalista, buscar-se-á no próximo capítulo, evidenciar o *modus operandi* desse arsenal político-econômico, cultural e ideológico à subsunção da educação pública de gestão pública brasileira a lógica do capital.

⁵⁸ Em março deste ano, o autor foi acusado formalmente de abuso sexual e de poder por um coletivo de mulheres que foram ex-alunas e ex-orientandas do professor. Bem como a líder mapuche Moira Millán, também ex-orientanda do autor, denunciou-o publicamente.

3. O NEOCOLONIALISMO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

[...] foram criadas [escolas] charters “Sem Desculpas” para crianças pobres e crianças pretas. Elas são projetadas para ‘civilizar’ as crianças. Elas são o equivalente educacional do neocolonialismo (Ravitch, 2018, s/p – tradução nossa)⁵⁹.

A citação da professora, historiadora e ativista da educação estadunidense Diane Ravitch traduz em grande medida a perspectiva aqui compreendida sobre os objetivos político-ideológicos da progressiva precarização em suas múltiplas dimensões do ensino público no Brasil. A citação é parte do relatório⁶⁰ que analisou o fechamento de mais de 200 escolas públicas em Porto Rico⁶¹ e foram entregues a iniciativa *charter*⁶² sob o projeto denominado “no excuses”⁶³ elaborado nos Estados Unidos. Ou seja, o modelo de privatização, seu programa de distribuição e a forma como são impostos é a dimensão mais concreta do neocolonialismo às classes trabalhadoras subalternizadas.

Historicamente o *modus operandi* privatista no Brasil foi determinado pela redução de investimento, sucateamento e construção da narrativa salvadora pelo investimento privado. Porém, estamos diante de um novo tipo de movimento privatista no setor educacional. A precarização ainda compõe a operação, mas o fundamental é compreender o movimento de hegemonia do capital por dentro do Estado a partir da inserção de atores/as selecionados, treinados e inseridos na estrutura do Estado burguês para difusão ideológica e domínio dos meios institucionais a realização dos serviços sociais pela iniciativa privada.

Para consecução deste movimento privatista, a institucionalização das modalidades de parcerias entre o Estado e os setores empresariais são a chave para a compreensão. A privatização de empresas públicas foi a política hegemonic

⁵⁹ No original: “[...] is that “no excuses” charters were created for poor children and children of color. They are designed to ‘civilize’ children. They are the educational equivalent of neocolonialism.

⁶⁰ Ver em: <https://dianeravitch.net/2018/04/19/puerto-rico-post/>.

⁶¹ Vale lembrar que Porto Rico continua sendo uma colônia dos Estados Unidos. O país não tem autonomia política, seus cidadãos não têm direito a voto nos EUA e sua moeda continua sendo o dólar americano. Além disso, a mudanças da gestão das escolas em Porto Rico foi uma determinação da Secretaria de Educação dos Estados Unidos (Ravitch, 2018).

⁶² São escolas públicas de gestão empresarial e privada.

⁶³ “Sem Desculpas” ou “Tolerância Zero” é uma política educacional de disciplina quase militar (Ravitch, 2018) destinada as escolas consideradas com baixo rendimento de seus estudantes. Coincidência ou não, esta política é implementada em escola com predominância de população negra e pobre ou, como demonstra o exemplo, na sua colônia.

do Estado brasileiro na última década do século XX, período reconhecido pelo avanço das políticas neoliberais mundialmente, sobretudo no mundo dependente e colonizado. A regulamentação das Parcerias Público-Privadas (PPPs) é a renovação metodológica deste movimento, visto que as privatizações via alienação do bem público ao empresariamento não cumpriu suas promessas de melhoria da qualidade geral da vida da classe trabalhadora.

Nesse sentido, destacar os institutos, fundações, ONG's e afins – organizações sociais privadas geridas, mantidas e ou financiadas por empresas privadas, seus intelectuais orgânicos e os atores/as selecionados, treinados e formados para a disseminação desse aparato ideológico – é indispensável para entender a escalada desse processo de hegemonia dentro do Estado burguês.

O último capítulo desta pesquisa buscará desmistificar parte desse processo político-ideológico que avança rapidamente sobre a educação pública brasileira. Para fins metodológicos, o capítulo foi divido em três partes. A primeira é dedicada à exposição dos marcos regulatórios que institucionalizaram os diferentes modelos e caminhos à política de privatização da gestão pública do bem público. Na sequência, evidenciar-se-á as particularidades que conformam o modelo gerencialista-empresarial no horizonte das políticas públicas para educação, na gestão do sistema escolar nos vários níveis da federação e seus processos obtusos de quantificação e responsabilização no/do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, o objetivo principal é destacar o *modus operandi* do encastelamento dessas organizações sociais privadas, seus intelectuais, servidores e parlamentares na difusão do ideário neoliberal à mercantilização do direito social à educação pública de qualidade para todos e todas, via gestão e financiamento público, no Brasil e no estado do Paraná.

3.1 – PRIVATIZAÇÃO, TERCEIRIZAÇÃO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS (PPPs)

O fim do liberalismo clássico marcado pela eclosão da Primeira Guerra Mundial (guerra interimperialista com objetivos neocoloniais⁶⁴) e a crise de

⁶⁴ Conforme Lenin (1979), a primeira guerra teve como protagonistas os países imperialistas reclamando uma nova divisão das possessões coloniais ultramarinas, condição para afirmação do poder imperial e garantir a produção e reprodução do capitalismo, agora na fase monopolista.

1929, deu origem ao neoliberalismo⁶⁵ (Wacquant, 2012).

Até sua impregnação ideológica nos anos 1980, com Regan e Teacher, o neoliberalismo experimentou o Estado de bem-estar social com as políticas desenvolvimentistas para a superação das crises econômicas. No Brasil, foi a partir das disputas ideológicas em torno da redemocratização (1988) e início dos anos 1990, que as políticas neoliberais impregnaram o tecido social. Conforme Wacquant (2012), o neoliberalismo não buscou reproduzir o liberalismo clássico, mas principalmente, ressignificar o papel do Estado.

No Brasil, o marco institucional da política de abertura da gestão pública estatal à iniciativa privada é a Reforma do Aparelho do Estado, de 1995 (Santos, 2015; Motta e Andrade, 2020). Segundo Bresser-Pereira (1998), Ministro da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (1995-1998), a ideia não era acabar com o Estado e nem reduzir drasticamente sua participação, mas dividir as funções “onerosas” da administração pública.

A reforma do Estado se fundamentou em quatro dimensões: “delimitação da abrangência institucional e redução do tamanho do Estado; demarcação do papel regulador do Estado; aumento da capacidade de governança; e aumento da governabilidade” (Bresser-Pereira, 1998, p. 49).

De maneira geral, essas dimensões e a reforma estabelecida reproduzem o receituário político-econômico neoliberal do Consenso de Washington (1989)⁶⁶ (Santos, 2015) e o Acordo Geral sobre Comércios e Serviços (GATS, 1995), no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMS) “cujo objetivo era a liberalização progressiva dos serviços em dez anos, incluindo a educação” (Motta e Andrade, 2020, p. 80).

Aos objetivos da pesquisa, destaca-se a primeira dimensão, a delimitação da abrangência institucional e redução do tamanho do Estado, na qual “estão envolvidas ideias de privatização, publicização e terceirização” (Bresser-Pereira, 1998, p. 52). Debruçar-se-á sobre esta dimensão por entender, assim como em Santos (2015) que, a partir dela, o modelo gerencial-empresarial vai

⁶⁵ Trabalha-se o neoliberalismo no sentido de uma renovação do liberalismo clássico. Para um debate mais aprofundado de seu desenvolvimento histórico, características gerais e concepções contemporâneas, ver: Wacquant (2012), Brown (2019) e Andrade (2019).

⁶⁶ Em termos gerais, o Consenso de Washington (1989) é um conjunto de “receitas” neoliberais para “ajustar” as políticas macroeconômicas dos países em desenvolvimento, ou de permanências neocoloniais, formuladas a partir de reunião entre instituições financeiras norte-americanas, o Banco Mundial (BM) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, se tornando política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1990.

institucionalmente solapar as perspectivas de gestão democrática na escola pública – e outros serviços sociais – e consequentemente a corrosão da autonomia escolar e sua comunidade.

Relativo aos termos postos nesta dimensão, o primeiro, a privatização⁶⁷, consiste na transferência total do bem público de administração pública ao setor privado (Bresser-Pereira, 1998). Este aspecto, sob a narrativa falseadora de ajustes fiscais do Estado, escamoteia a agenda neoliberal. A partir dessa lógica, o ex-presidente da república (1995-2002) Fernando Henrique Cardoso (PSDB), conhecido pela sua aderência irrestrita às políticas neoliberais, foi responsável pela privatização de empresas estratégicas à soberania nacional, com destaque a Companhia da Vale do Rio Doce (Vale), Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL) e Telecomunicações Brasileiras S.A. (TELEBRAS), entre outras.

A “publicização” das atividades, segundo o próprio Ministério da Economia (2023, n/p) é a transferência da execução de atividades desenvolvidas pela administração direta ou autarquias “para entidades privadas sem fins lucrativos conhecidas como organizações sociais” (OS). Nesta modalidade, o documento destaca os “Serviços Sociais e Científico”. Este aspecto é muito importante pois abre caminho para a privatização de diferentes tipos via financiamento estatal de OS privadas sob o discurso falseador da “filantropia empresarial” ou “terceiro setor”. Ou seja, é a transferência de serviços sociais e ciência da administração pública direta e passa a garantí-los via transferência de recurso público às OS privadas.

Por fim, a terceirização, transferência da administração direta e autarquias a prestadores de serviços privados com fins lucrativos, mas sem a venda do bem público. Aqui percebe-se a histórica prerrogativa macroeconômica de transferência de renda para o plano microeconômico, a partir da qual o Estado e as federações abrem mão da administração via contratação de servidores públicos para financiar a administração privada. A figura 1 demonstra a terceirização como meio que, atravessando todas as atividades auxiliares do Estado, tem a privatização como fim.

⁶⁷ Política institucionalizada a partir do Programa Nacional de Desestatização, Lei nº 9.491, de setembro de 1997.

Figura 1 – Delimitação da Área de Atuação do Estado.

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal		
Atividades Auxiliares		terceirização	

↓ publicização ↓ publicização
→

Fonte: Bresser-Pereira (1998, p. 63).

E a terceirização foi uma forma mais “adequada” de implementar essas políticas de transferência de renda pública ao privado. Primeiro pela não alienação do bem público, política mais branda que facilitou o trâmite político-parlamentar com os setores progressistas e frações da esquerda; segundo que, em poucos anos, o povo brasileiro percebeu que a década das privatizações de setores estratégicos em nada alavancou a situação socioeconômica da classe trabalhadora, muito menos modificou a macropolítica agromineradora de *superávit* primário e a transferência de renda.

Portanto, a Reforma do Aparelho do Estado (1995) foi a garantia institucional à implementação estrutural do receituário neoliberal imposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), via Consenso de Washington (1989), bem como aprofundou o *status* de dependência neocolonial dos Estados Unidos e dos países centrais do capitalismo mundial.

Freitas (2018), em sua obra *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, argumenta que o fim das privatizações inoperantes dos anos 1990 e a ascensão de governos progressistas marcou o fim da primeira onda neoliberal na América Latina. Nesse contexto, as forças de direita disputaram intensamente os rumos da educação no país reforçando a implementação das avaliações em larga escala – discutido desde os anos 1980 – na educação que resultaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desses embates, configurou-se uma “nova direita” que combinou liberalismo econômico com autoritarismo social que

Produziu também um efeito complementar: chamou a nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção

do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e *não ter compromisso com a democracia*, mas apenas com a instauração do livre mercado. (Freitas, 2018, p. 14 – grifos do autor).

As passagens anteriores sintetizam algumas questões tangenciais ao debate da educação, mas que são fundamentais para entender o desenvolvimento político e ideológico da segunda onda neoliberal (Freitas, 2014) no Brasil. Primeiro, a disputa de poder e a violência como *modus operandi* do liberalismo econômico clássico, que relega as desigualdades sociais enquanto não afetam seus mercados, forjando a pseudo-igualdade no “todos são iguais perante a lei”, refinando o discurso individualista e meritocrático. O que, por si só, sob o domínio do capital, é uma falácia, elevada às últimas consequências no capitalismo dependente e neocolonial sob a tutela da democracia liberal burguesa.

Freitas (2018) nos recorda, como argumentado na pesquisa, que a democracia liberal não tem nenhum compromisso com as demandas da classe trabalhadora. De tal forma que “o liberalismo econômico diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo), enquanto a democracia diz respeito a forma de manutenção do poder” (Freitas, 2018, p. 14). Dessa forma, a democracia liberal é a garantia da reprodução do capital, mas não é uma condição necessária e irrevogável à sua manutenção (Mascaro, 2022).

Outro aspecto importante a ser destacado é a “sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste” (Freitas, 2018, p. 14). Nos sentidos dados anteriormente, essa “nova direita” tem o conservadorismo reacionário na sua composição, com frações racistas e fascistas em seu interior, prontos para reduzir os direitos sociais na democracia liberal a poeira quando seus interesses são, em alguma dimensão concreta, ameaçados (Freitas, 2014; Mascaro, 2022).

A dimensão ideológica se espalha sobre a narrativa de que o livre mercado é a expressão econômica final das liberdades individuais, de tal forma que sua defesa intransigente e violenta, quando necessária, se sustenta na ideia de que os fins (legítima defesa das liberdades) justificam os meios (violência política estrutural e golpes jurídicos-parlamentar-midiático de Estado à revelia do desejo e voto popular). “E se é para tal, a subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de

Estado e golpes institucionais”, sendo estes “os métodos pelos quais se propaga e resiste” (Freitas, 2018, p. 26).

Nesse sentido, legitima-se pela “defesa da liberdade” (onde a ideia mítica fascista do “inimigo maior” encontra seus pares) a partir da judicialização da vida social em detrimento da própria política (Freitas, 2014). Nesse sentido, concordamos com Mascaro (2021) quando o autor demonstra como as conjunturas e leituras liberais do fenômeno fascista tem na dimensão jurispositivista uma perspectiva legitimadora.

Essa dimensão, enquanto uma crítica liberal do fenômeno social e histórico, ciclicamente reclamado à manutenção do poder e acumulação de riquezas pelas classes dominantes, constrói ideologicamente uma subjetividade salvaguardada na ideia de que as “instituições políticas como garantes da ordem, no direito como consagrador e garantidor de direitos subjetivos e liberdades” sob “a eterna vigilância das leis, do Estado de direito e das instituições” (Mascaro, 2022, p. 15). A forma-Estado, enquanto estrutura de poder e monopólio da violência, encontra no fascismo a forma de garantir a reprodução da forma-valor.

Expressando em boa medida a leitura de Fanon (2022), Mascaro (2022) adverte:

As instituições não salvam; a genérica subjetividade [neoliberal e fascista] é constituída ideologicamente e, portanto, forjada para a exploração, para as dominações e para as opressões, sem que reclames morais surtam efeitos decisivos. [...] Assim, os liberalismos acabam por ser ao mesmo tempo politicistas e moralistas (Mascaro, 2022, p. 14-15).

Essa complexidade subjetiva atrelada à composição política e ideológica neoliberal, ganha expressividade no Brasil a partir dos protestos de 2013, na configuração de grupos como Movimento Brasil Livre (MBL) e a “renovação” do movimento “Escola Sem Partido”. Este último, presente nas reformas constitucionais e educacionais pós-2016, dedicadas ao cerceamento da liberdade docente, reverberando assim a “paranoia ideológica que enxerga ‘esquerdismo’ e ‘comunismo’ em tudo que cheira a defesa dos interesses populares pelo Estado, flirtando com o fascismo e com o ‘darwinismo social’” (Freitas, 2018, p. 28 – grifos do autor).

Retomaremos adiante sobre o papel desses grupos empresariais, associações, ONG’s e institutos que conformam o que Farias (2021; 2022a; 2022b;

2022c) denominou de Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial (APHEs) a partir da leitura gramsciana da reforma da educação. O decisivo aqui é evidenciar a amalgama entre neoliberalismo, fascismo, racismo, violência de classe e poder na condução das transformações políticas, não só da escola e educação nacional, mas como ideologia dominante (Mascaro, 2022) do capitalismo-imperialismo-colonialismo na expropriação irrestrita do bem público para contínua e progressiva acumulação de capital: a privatização!

Como demonstrado, a privatização é objetivo máximo que justifica todos os meios possíveis a sua concretização por parte desses aparelhos ideológicos. Mas, também, como que essa “roupagem” é ideologicamente escamoteada nas narrativas hegemônicas que substitui a forma, como “publicização” e terceirização, mas o conteúdo reproduz a sua máxima. Nesse sentido, comprehende-se que as ideias de terceirização, mais bem aceitas pela subjetividade neoliberal dominante, ganha novos contornos no início do século XXI, sob a tutela de um governo popularmente reconhecido como progressista⁶⁸, com a implementação das Parecerias Público-Privadas (PPPs).

As PPPs foram instituídas no segundo ano do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), sob a Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. É possível afirmar que esse modelo de administração é uma conjunção renovada do Programa Nacional de Desestatização (Lei nº 9.491, de setembro de 1997) e das regras para concessões e permissões à prestação de serviços públicos (Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995), instituída na esteira da reforma do aparelho do Estado. Ainda que a perspectiva de privatização não seja evidente, inclusive pelo fato desta ter recebido uma série de novos mecanismos e regras à sua efetivação após a década das privatizações de FHC, e também pelo fato de o grande capital ter compreendido as vantagens da apropriação do aparelho ideológico do Estado a sua reprodução. As alíneas iniciais do texto original (2004) estabelecem:

⁶⁸ Não se compartilha dessa compreensão sobre o Partido dos Trabalhadores (PT) e sua liderança principal, Luiz Inácio Lula da Silva, presidente da república de 2003 à 2012 e, por hora, 2022 á 2025. A recondução da política de conciliação de classes via coalização política com frações golpistas, reacionárias e fascizantes em defesa da democracia liberal burguesa, bem como suas últimas providências – a reafirmação do “teto de gastos”, a inserção de presídios no plano de PPPs e a não revogação imediata da “reforma” trabalhista, da previdência e do “Novo” Ensino Médio (NEM) – não só situa o PT muito mais ao centro do espectro político-ideológico, como mantém os “fantasmas” golpistas e fascista no primeiro plano da política nacional.

Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Parágrafo único. Esta Lei aplica-se aos órgãos da administração pública direta dos Poderes Executivo e Legislativo, aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. (Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004).

Destacou-se o artigo primeiro, seu parágrafo único e o artigo segundo para sustentar a afirmação anterior. Ainda que não seja objetivo aqui esmiuçar as alíneas da legislação, é importante verificar como a lei abre as possibilidades dessas parcerias em todos os poderes e todos os serviços, atividades e administrações controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Mas não há especificação das áreas prioritárias ao estabelecimento das parcerias e nenhuma menção aos “Serviços Sociais e Científico”, como na reforma do aparelho do Estado.

A chancela político-parlamentar e jurídica que flexibilizou a relação das parcerias entre poder público e as OS, facilitando ainda mais os encaminhamentos privatistas aconteceu a partir do Marco Regulatório para as Organizações Sociais (MROSC) sem fins lucrativos (Farias, 2021; 2022c). Tal regulamentação se deu pela aprovação da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2024 que instituiu a “segurança jurídica” para as parcerias em regime de mútua cooperação (público-privado) na execução de atividades de interesse público.

Mas a especificação dos setores inclusos como prioridades nas PPPs aconteceu a partir do Decreto nº 8.874, de 11 de outubro de 2016, assinado por um dos articuladores do golpe de 2016 e até então vice-presidente na reafirmação da coalizão PT-PMDB⁶⁹, Michel Temer (MDB). O decreto supramencionado “regulamenta as condições para aprovação dos projetos de investimento considerados como prioritários na área de infraestrutura ou de produção econômica intensiva em pesquisa, desenvolvimento e inovação” (Brasil, 2016, n/p). Apesar dessa referência a “pesquisa, desenvolvimento e inovação”, a educação ainda não aparece entre as sete prioridades elencadas.

⁶⁹ Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) até 2017 quando, após apoiar o golpe de Estado em 2016, no ano seguinte, via decisão partidária, altera seu nome para Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A educação vai aparecer como uma das prioridades às PPPs no Decreto nº 11.498, de 25 de abril de 2023⁷⁰, mais uma vez protagonizado pelo progressista Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e sua coalizão formada por todos os espectros políticos-ideológicos possíveis, incluindo neoconservadores, chauvinistas e frações da direita golpista em defesa da democracia liberal burguesa contra o “golpismo de cunho fascista”. Como se percebe, um movimento imerso em contradições que Fanon (2022) alertara sobre os processos ideológicos pós-descolonização e seus políticos.

As PPPs, pelo enlace com projetos formatados pelos reformadores empresariais da educação, reproduzem as formas de avaliação em larga escala, via padronização dos parâmetros desejáveis na avaliação, destacada as competências em português e matemática, para introjeção de conteúdos à adequação da juventude ao mercado de trabalho. Freitas (2018) demonstra essa limitação a partir de amplo estudo que contemplou dezessete países partícipes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), administrado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que examinou a eficiência das PPPs na educação onde há lastro dessas experiências:

Em resumo, as escolas de PPP não estão melhorando a eficiência produtiva da maioria dos sistemas educacionais; e, na maioria dos países, eles estão reforçando as disparidades sociais, servindo desproporcionalmente os estudantes nos quintis de renda mais alta.

Essas descobertas tem implicações diretas para a política educacional globalmente. Em grande parte da literatura existente, a inclusão de PPPs em estruturas de políticas de educação é justificada pelo seu potencial para melhorar a eficiência produtiva no sistema educacional sem afetar negativamente a eficiência social. Os resultados desta pesquisa pedem cautela contra as expectativas de desempenho superior dentro dos modelos de PPP de educação. Além disso, os governos com interesse político em tais intervenções devem estar cientes dos impactos potenciais de tais programas em populações menos favorecidas socialmente (Baum, 2018, p. 23-24 *apud* Freitas, 2018, p. 73-74).

⁷⁰ O Decreto incluiu: “VII – educação; VIII – saúde; X – segurança pública e sistema prisional; XI – parques urbanos e unidades de conservação; XII - equipamentos culturais e esportivos; e XIII - habitação social e requalificação urbana. Retomar-se-á a inclusão do sistema prisional no debate sobre as consequências desses processos privatistas e a ponte estabelecida entre escola-prisão (Enguita, 1989; Freitas, 2018). Mas, cabe destacar que após nota técnica contrária assinada por 87 entidades ligadas direta e indiretamente a questão prisional, o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, na figura do ministro Silvio Luis de Almeida, se comprometeu em preparar uma nota técnica contrária a presença dos presídios na lista das prioridades de PPPs. Ver em: <https://redejusticacriminal.org/website/wp-content/uploads/2023/09/Nota-Privatizacao.pdf>.

A citação corrobora com as afirmações anteriores, as quais ganharam outra sustentação ao demonstrar a participação efetiva e estrutural de organizações sociais privadas nos rumos mercadológicos que está caminhando o sistema de educação brasileiro.

Portanto, os diversos caminhos de sucateamento do serviço público, da gestão pública do bem público e, em particular, suas consequências ao ensino público, convergem, em grande medida, às premissas do liberalismo econômico, reestruturado em um contexto de autoritarismos, golpes e militarização da vida social.

O próximo tópico, dedicar-se-á aos processos políticos das reformas da educação, as consequências das avaliações em larga escala, as padronizações dos conteúdos e métodos, a responsabilização, bem como evidenciar a participação determinante e ideologicamente “difusa” das organizações sociais privadas na determinação desses caminhos privatistas.

3.2 – PADRONIZAÇÃO, AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E RESPONSABILIZAÇÃO: O GERENCIALISMO-EMPRESARIAL E A DESTRUÇÃO DO TEÓRICO-PEDAGÓGICO

O direito a educação pública para todos os cidadãos brasileiros é muito recente. A discussão atravessou o século XX, ganhou novos contornos a partir da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e, no Brasil, ganhou parâmetros legais à universalização na Constituição de 1988 (Trezzi, 2023). Porém, a garantia da lei não reflete, necessariamente, a garantia universal do direito social à escolarização na prática. O que comprova essa afirmação é o fato de, em 2023, ainda se busca a meta de erradicar o analfabetismo, bem como, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021), ainda são aproximadamente um milhão de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola. E, é sabido que esse cenário se agravou com a pandemia da Covid-19. Corrobora Cara (2023, n/p) ao afirmar que o Plano Nacional da Educação (2014-2024) “está completamente abandonado”.

Esse período marcou o avanço insustentável da ideologia empresarial voltada à formação de mão de obra adequada à nova reorganização produtiva do capital e para extração de mais-valor via financeirização no sistema

educacional. “Não é por outra razão, que a educação se constitui em terreno fulcral para a articulação da consciência burguesa na mente das camadas subalternas” (Pereira e Evangelista, 2023, p. 69-70). É sempre importante enfatizar: para iniciativa privada, seu objetivo último, direto ou indiretamente, é o lucro.

Nesse sentido, Freitas (2018) argumenta que a participação do capital privado na educação não é uma novidade neste século. O autor traz a contribuição histórica de como esses processos ganharam forma e conteúdo no imperialismo estadunidense.

Em meados do século XX, as parcerias com instituições privadas amplamente institucionalizadas nos Estados Unidos, demonstraram que o principal objetivo, via financeirização dos estudos das camadas populares, era readequar a estrutura de segregação racial e socioespacial a partir dos protestos pelo fim das leis Jim Crow (1877-1964). É neste contexto que surge a modalidade de financiamento direto ao estudante, via *vouchers*, sob a prerrogativa falseadora da liberdade de escolha da escola que quer frequentar o estudante.

A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos”, mais tarde remasterizado também o “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”. Como veremos, a experiência mostrou que essa proposta continuou seu caminho original de ampliar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *voucher*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (Freitas, 2018, p. 18 – grifos do autor).

Argumenta o autor que o objetivo principal dos reformadores da educação é a implementação dos *vouchers* para suposta elevação da qualidade da escola. Narrativa essa que permeará toda política pública subsequente, independente de governo e sua dinâmica propriamente dita. Como visto na própria citação, ela só tem condições de ampliar substancialmente as segregações raciais, socioespaciais e econômicas, como parte de nossa herança colonial. E, na prática, ainda que não tenha esta denominação *vouchers* (talvez seja questão de tempo ou

terá outro nome por aqui), como tem na experiência neoliberal – fracassada!⁷¹ – no Chile, questiona-se: o que são, então, as bolsas de estudo para o ensino básico – e superior, mas esse é outro grande debate, mas nas mesmas alíneas deste – via fundação privada Educa Mais Brasil⁷² se não a experimentação da política dos *vouchers* – “liberdade” de escolher onde estudar – que, ao fim e ao cabo, da política de segregação social, racial e de classificação e hierarquização das escolas?!

Destaca-se um enunciado do site da Educa Mais Brasil: “O Educa Mais Brasil é uma empresa privada, no mercado há mais de 17 anos, que realiza parcerias com as melhores instituições e escolas do Brasil para conceder bolsas de estudo de até 70%” (Educa Mais Brasil, 2013). Nota-se que esta é uma empresa privada, financiada por grupos privados, de proprietários ligados ao grande capital de diferentes setores, financiando estudantes sem condições econômicas e assumindo a construção de “carreiras de sucesso e a capacitar pessoas a se tornarem líderes e agentes de mudança em suas áreas de atuação” (Educa Mais Brasil, 2013, n/p) por parte desse público. Além da promessa universalista e fetichista no ordenamento social vigente, como será visível também em outros enunciados na sequência, a formação humana integral não é um objetivo (Freire, 2022). Percebe-se também, que atua desde a legislação que instituiu as PPPs em 2004⁷³. Mas, o principal aqui é questionar, como mensuram “as melhores instituições

⁷¹ Em 2017, a Fundação Lemann patrocinou o livro que é uma verdadeira “engenharia ideológica”, para dizer o mínimo, intitulado *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. O livro é uma defesa completa de todos os aspectos neoliberais apontados até aqui: valorização de métodos quantitativos via questionários fechados padronizados; uma tentativa de justificar a inoperância dos *vouchers* implementos no Chile; a possibilidade da comparação sem mediações com as especificidades históricas e sociais, quando tem de maneira extremamente superficial. A “obra” é um engodo neoliberal de péssima qualidade que, por uma infinidade de dados estatísticos e contas matemáticas engenhosas, compara desastrosamente o modelo que defendem (privatização via *vouchers* e toda conversa falseadora que busca justificar) para educação com o modelo cubano que parte de princípios antagônicos a este neoliberal. O autor principal da pesquisa é Martin Carnoy, economista e professor da Fundação Lemann da Universidade de Stanford, codiretor do Lemann Center de Stanford e ex-presidente da Sociedade Internacional de Educação Comparada (Lemann Center, 2023 – tradução nossa). A obra contou com “consultoria, pesquisa de conteúdo e revisão técnica” (Carnoy, Gove e Marshall, 2009) de Paula Louzano, pós-doutora pela Faculdade de Educação da USP, com mestrado em Educação Internacional Comparada, pela Universidade de Stanford. Ela também é membra do Movimento Pela Base e da Associação Nova Escola, o primeiro como movimento docente liberal em defesa da padronização de currículo comum e o segundo, já mencionado, é uma plataforma digital que fornece material didático e cursos online para professores e líderes na área da educação. Ambos são financiados pelo Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial Lemann e sócios (Farias, 2021; 2022b).

⁷² Ver em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/>. Acesse em: 13 dez. 2023.

⁷³ E, de repente, uma empresa privada começa a acreditar “que o acesso à educação é um direito fundamental e que nenhum sonho deve ser limitado por barreiras econômicas” (Educa Mais Brasil, 2023) e, assim, destinar uma parcela substancial de seu capital ao financiamento de estudos. Ora, são tantas dimensões de objetivos ocultos que é difícil listar. A Reforma do Aparelho do Estado abriu

e escolas do Brasil”?

A resposta é o condicionamento da qualidade do ensino-aprendizagem às avaliações de larga escala externas à escola, definidas por sujeitos alheios à escola e ao sistema de ensino, tanto nacionais como internacionais, que vão examinar a “qualidade” do ensino e aprendizagem via desempenho em testes padronizados. Essa padronização a partir das legislações educacionais é o centro da disputa dos APHEs, que estiveram presentes desde as primeiras formulações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996)⁷⁴, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Planos Nacionais de Educação (PNE), culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 (Farias, 2021; 2022a).

A aprovação da BNCC é a grande vitória aos encaminhamentos quantitativistas com fins privatistas. Além da participação decisiva da Associação Escola Nova⁷⁵ em todas as etapas da elaboração até as últimas decisões sobre a redação (Pereira e Evangelista, 2023), cumpriu o desejo maior do grande capital de homogeneizar a educação a nível nacional. Essa condição é necessária à padronização de competências e habilidades iguais para uma sociedade amplamente desigual e diversificada sociocultural e étnico-racial (Trezzi, 2023), o que facilita também a aplicação de testes quantitativos em larga escala que nada dizem sobre a organização do trabalho pedagógico em sala de aula (Freitas, 2014), ainda menos sobre sua qualidade.

brechas a lavagem de dinheiro via empresas do terceiro setor, além de abonos fiscais por iniciativa social; o financiamento de nível básico garante a formatação ideológica para o mercado desde de muito cedo e, pela própria lógica econômica, conduzirá o estudante ao ensino privado superior, que também financia, são proprietários e continuarão garantindo a inculcação neoliberal em gerações de jovens da classe trabalhadora. Aqui, não importa se é financiamento público, se não há entrega do bem e da gestão pública, o que está posto é a segregação escolar (hierarquizar e classificar) e, no limite, a eliminação da educação pública rumo a privatização por *vouchers*.

⁷⁴ Ver em Santos (2015) o contexto político-parlamentar-partidário da disputa pelo texto final da LDB (1996). Interessante perceber na construção do autor a ausência dos aparelhos privados de hegemonia nesse contexto de disputa como forma de evidenciar que, se não por uma pesquisa mais aprofundada e consciente, a presença e determinação destes sobre a legislação fica oculta, apontando limites.

⁷⁵ A Associação Nova Escola é uma *start-up* de educação que fornece todo tipo de material e cursos online destinados, de maneira geral, a formação do professor e materiais didáticos auxiliares a estes em suas aulas, sempre alinhados as competências e habilidades da BNCC. Segundo Pereira e Evangelista (2023), está é a marca mais reconhecida nacionalmente pelos professores da Educação Básica. A Nova Escola é uma “das organizações sociais, das fundações e das instituições, derivadas sobretudo do Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial Lemann e sócios, representativas dos interesses dos diversos setores empresariais (industrial, agrário, bancário e financeiro)” (Farias, 2022a, p. 3).

É uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como *referência do que consideramos hoje uma boa educação [...]*. Procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz *das mesmas formas vigentes de organização pedagógica*, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnismo educacional, em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (Freitas, 2014, p. 1088 – grifos do autor).

Portanto, a BNCC⁷⁶ chancela ao setor empresarial as condições à padronização, testes de larga escala e *accountability* (responsabilização), que Freitas (2018, p. 77) denominou de “a dinâmica da destruição”.

A padronização dos conteúdos “garante” que não haverá “desvios” ideológicos na organização do trabalho pedagógico; “garante” o baixo custo de produção de materiais didáticos, tanto impressos – visto que os conteúdos desconsideram completamente as especificidades culturais e regionais – quanto e ainda mais na plataformaização da educação (Barbosa e Alves, 2023). É o esvaziamento da função pedagógica e criativa do professor, transformando-o para o século XXI em “um professor gerenciado” (Pereira e Evangelista, 2019, p. 70).

Os testes produzidos e pensados externamente a escola, alinhados a lógica da BNCC, buscam de forma objetiva quantificar e “qualificar” o ensino e a aprendizagem por meio de médias estatísticas de testes censitários. Nesse processo, os testes também servem como uma garantia de que o ensinado fique circunscrito ao prescrito na base comum, sempre alinhado, mas também substituem a solidariedade – que deveria ser a base do processo educacional escolar coletivo – pelos ditames empresariais da meritocracia e responsabilização (Pereira e Evangelista, 2019).

Estes percursos possibilitam processos comparativos violentos dentro e fora da escola (Freitas, 2018). Segundo Silva, Silva e Freire (2022), há registros de secretarias de educação que obrigaram a publicação dos resultados dos alunos dentro das salas de aula, fato que retrata a exposição violenta e

⁷⁶ Não se deterá ao conteúdo específico da BNCC, mas objetivamente as consequências política, sociais e econômicas desse alinhamento estruturante. Para mais detalhes da participação empresarial da Associação Nova Escola no processo de aprovação, ver Pereira e Evangelista (2023).

desnecessária do aluno ou aluna aos “bullyings” de toda natureza. O mesmo acontece com os pares docentes, coordenadores(as), diretores(as), bem como entre escolas, comparação que estabelece a competição no lugar da solidariedade e garante a não união de professores/as e escolas em um movimento de resistência às imposições do modelo empresarial. Esse processo de desgaste da imagem da instituição pública e do corpo docente vai conformando um potencial “vetor de privatização” (Freitas, 2018, p. 59).

Procedimentos da reforma empresarial da educação: *padronização* através de bases nacionais curriculares [...], *testes censitários* [...] e *responsabilização verticalizada*. A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “*alinhamento*” (Freitas, 2018, p. 78 – grifos do autor).

A responsabilização está atrelada à narrativa liberal do mérito individual que evidencia outros processos ainda mais graves de violência e disputa de poder. Conforme argumentou Freitas (2014), a partir do discurso meritocrático, o empresariado convive tranquilamente com a relação entre a pobreza e o baixo rendimento escolar. Defendem a tese liberal (reafirmado pela mídia hegemônica e outros aparelhos ideológicos) de que o acesso ao conhecimento “base” compensará as desigualdades sociais históricas. Ou seja, garantir o básico de disciplinas para formatar o novo trabalhador, dócil e disciplinado, ocultando a complexidade de relações culturais extraescolares e da escola com sua comunidade em torno.

Illich (1985) e Enguita (1989), demonstram como as funções da escola foram determinadas pelas modificações estruturais do modo de produção e do trabalho na história. E como essas determinações tinham como foco escamotear as desigualdades imperantes e aprofundadas pela própria dinâmica do capital, buscando dar as condições mínimas à classe trabalhadora para se inserir no mercado de trabalho sem grandes resistências. Não cabe aqui reconstruir esse processo, mas mostrar como essa argumentação evidencia processos contemporâneos da nova reorganização produtiva, portanto, novas exigências ideológicas e profissionalizantes à classe trabalhadora por meio da instrução básica escolar. Essa burguesia empresarial defende o direito de aprender e o que aprender, pois são

Os “novos colonizadores” que trarão a “boa cultura” às camadas populares imersas na pobreza, na qual mergulharam por demérito próprio ou falta de oportunidade. [...] Com isso tiram o foco da pobreza que eles mesmos geram e colocam os holofotes, primeiramente, na escola. [...] Curiosamente, os reformadores isolam o direito de aprender dos demais direitos. Isso se deve a que, na tese liberal, o direito à educação é um direito “porta de entrada” para os outros. Como o liberal esconde as desigualdades sociais na noção de mérito, ele entende que cabe ao Estado “dar a vara”, ou seja, a educação, cabendo ao aluno “pescar”, ou seja, empenhar-se e obter os demais direitos *pelo mérito*. Tendo recebido educação e não obtido os outros direitos, pelo menos na proporção em que obteve educação, a culpa não é mais do sistema social e sim do próprio indivíduo. No entanto, o que esta tese esconde é que o direito de aprender, depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte dos alunos: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde etc. (Freitas, 2014, p. 1090 e 1109 – grifos do autor).

Assim como o liberalismo econômico e seu aparato ideológico sustentou a dominação colonial e seu modo de produção escravista sob uma narrativa de inferioridade do Outro e, na especificidade brasileira, seguiu apontando moralmente este Outro como responsável pela sua condição subalternizada pós-colonialismo pleno (Moura, 2021), é o mesmo discurso renovado do neoliberalismo contemporâneo, no caso aqui estudado, à educação pública. Escamoteia-se todo complexo histórico, social e econômico que forjou a pobreza, os racismos, a barbárie burguesa na acumulação contínua e progressiva de riqueza e concentração de poder colocando a responsabilidade deste fardo histórico de segregação socioespacial na classe trabalhadora.

Nesse sentido, a problematização da realidade socioeconômica do alunado e sua família o coloca desde o início em uma condição desfavorável que não é considerada pelos reformadores da educação. Uma racionalidade forjada no projeto “*no excuses*”, de autoria norte-americana, que afirma que qualquer justificativa nesse sentido “não é desculpa”.

Conforme evidencia Freitas (2014, p. 1091), as novas exigências do mundo do trabalho e a economia mundial elevou o patamar do controle do processo de exclusão, de tal forma que na prática oferta-se toda a educação desejável às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, “mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana”.

Escamoteando o arsenal ideológico que reveste o discurso “suprapartidário” e “neutralidade” dos reformadores, a escola continua sua função excludente

não só no sentido de eliminação do aluno da escola, o que politicamente é cada vez mais indesejável, mas principalmente no sentido de generalizar a “exclusão por dentro” estabelecendo trilhas diferenciadas de progressão no interior do sistema educacional associadas às trajetórias de vida socioeconômicas, e o mais importante: fazendo isso sem perder o controle político e ideológico da escola e sem mudar as relações sociais causadoras das desigualdades primárias (Freitas, 2014, p. 1091).

A exclusão não só atravessa a trajetória socioeconômica dos alunos e alunas do ensino público como também serve como para a seleção dos “melhores” docentes. Nesse sentido, outro objetivo muito claro relacionado aos testes e à responsabilização verticalizada é a precarização do magistério em todas as suas dimensões (Pereira e Evangelista, 2019; Silva, Silva e Körbes, 2022). Além dos elementos já apontados, como a disputa pela organização pedagógica da sala de aula via padronização dos conteúdos, os professores e professoras conscientes – e com estabilidade! – conformam a grande força de oposição e resistência ao processo de desconfiguração neoliberal da escola e seus processos de ensino e aprendizagem por decisões exteriores aos mesmos e alienados do contexto sociocultural que a escola está inserida.

Desse modo, a ideia de “eficiência” típica dos meios empresariais possibilitam uma dupla violência: acabar com os concursos públicos e a estabilidade do professorado, substituindo por um regime de contratação⁷⁷ que permita demissões sumária de professores “ineficazes”; dessa lógica, permite-se também fechar as escolas “ineficientes” substituindo-as pela terceirização da gestão via OS privadas (Freitas, 2014). Ou mesmo a eliminação desta, transferindo toda a comunidade escolar para outro estabelecimento melhor “qualificado”.

Pereira e Evangelista (2023) argumentam que a BNCC conseguiu

⁷⁷ Este é um processo que caminha rapidamente na realidade escolar no estado do Paraná. Sob o regime de contratação temporária, o Processo Seletivo Simplificado (PSS) garante essa dupla prerrogativa neoliberal: este profissional só é contratado por necessidade dos Núcleos de Educação e, quando contratados, podem ser desligados tanto por “ineficiência”, por “desvios ideológicos” – com muitos casos de processos por reclamação de pais e mães e sob os mais variados contexto, como política e religião – ou mesmo pelo retorno do professor titular (QPM – Quadro Permanente do Magistério) de algum afastamento temporário. Nas palavras de Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 407) o “PSS” é um “contrato temporário [...] no trabalho destituído de direitos e nas práticas salariais desiguais entre os pares, comprometendo o trabalho coletivo, o acompanhamento dos/as estudantes e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de precarizar as condições de vida”. Vale destacar que no ano de 2023, sete anos após a eleição do governador Carlos Massa Ratinho Junior (2018 a 2024), do Partido Social Democrático (PSD), que tinha como promessa de campanha abrir concurso público para contratação de professores, lançou o Edital nº 011/2023 – DRH/SEAP com oferta de 1.109 vagas para professores e 147 para pedagogos. Segundo a APP-Sindicato (2023), o déficit de profissionais no Estado ultrapassa 20 mil vagas e que o concurso só preencherá 6% dessa demanda.

consensos entre a categoria do magistério por abarcar algumas de suas demandas. Conjuntamente com uma operação midiática construindo uma narrativa de neutralidade e, dessa forma, empurrando os professores(as) a aceitarem “o inevitável” frente à nova realidade social e sobre o pretexto de que a BNCC é um documento flexível, voltado à melhoria da função do professor e em constante reconstrução. Mas, na realidade, a imposição da BNCC sem diretrizes e disposição orçamentária – afinal, é preciso sucatear e diminuir sua capacidade efetiva para privatizar – para sua implementação é a forma como se concretizou e reorientou a escola e a função docente.

A ideia de **professor gerenciado** corresponde a uma face cruel da docência, circulando no âmbito de OM, de institutos burgueses, de ONGs, do Estado e da NE. O gerenciamento do magistério constitui-se como estratégia política sob duplo sentido: de um lado, aparece como forma de contenção da classe trabalhadora – e de seus filhos – pela via da obstacularização do que é peculiar ao magistério, isto é, dar acesso ao conhecimento científico; de outro lado, atua para tentar impedir a organização política da categoria profissional do magistério, seja para tentar inviabilizar a emergência de uma consciência de classe ampla (Pereira e Evangelista, 2023, p. 83 – grifo do autor).

Sob esse contexto de pressão e “empobrecimento teórico e a centralidade da prática pedagógica orientada para os resultados, verificáveis por avaliações em larga escala, um dos pilares da *accountability*” (Pereira e Evangelista, 2023, p. 78), foram amplamente defendidos pela Nova Escola às competências da BNCC sob a imposição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e às Competências Socioemocionais (CSE).

A primeira reafirmou legalmente um processo que já estava em curso, a plataformização da educação. Processo que em meio a todo esse contexto de rebaixamento das funções pedagógicas dos professores, ainda insere a necessidades de adaptação destes ao uso de tecnologias da informação como o “passo a frente” que a categoria precisa dar para adequar-se às exigências do século XXI, ou ao “Professor 4.0”.

As TICs consistem na inserção de plataformas digitais criadas por *start-up* privadas – como a própria Escola Nova – que, via parceria público-privada, vendem conteúdos didáticos, formação para professores, bem como *slides* prontos para “auxiliar” os professores em suas aulas (Pereira e Evangelista, 2023). Esse processo não só tem gerado novos fatores de superexploração do trabalho docente

como, conjuntamente ao rebaixamento da formação crítica nas licenciaturas⁷⁸ em geral, tem feito da profissão docente uma possibilidade de “bico” ou um emprego secundário para aqueles com alguma licenciatura ou notório saber⁷⁹. Em análise desse processo no estado do Paraná, mas que extrapola para os demais estados conforme Cara (2023), Barbosa e Alves (2023, p. 22) afirmam que a partir de contratos milionários com as OS privadas,

o estado tem investido massivamente em recursos e plataformas digitais, que revelam, por um lado, o avanço da privatização da educação que adquire maior capilaridade e amplia a indistinção do público e privado, o que movimenta uma grande disputa dos setores privados pelos recursos públicos; e, por outro lado, a plataformaização a serviço da padronização e fortalecimento de intervenções de natureza avaliativa e gestão por resultados, que acarreta na desqualificação e precarização do trabalho docente bem com no esvaziamento científico e pedagógico dos processos formativos. Com efeito, a implementação da Reforma e o uso das plataformas digitais sinalizam para um cenário de intensificação e de maior controle sobre o trabalho docente e sobre os currículos, em que as tecnologias têm adquirido papel de vigilância, o que faz emergir uma *accountability* digital e processos de hiperburocratização pela via da plataformaização.

A segunda, as Competências Socioemocionais (CSE), trazem consigo novas dinâmicas às salas de aula e às escolas. Não cabe aqui aprofundar os ditames da legislação, mas evidenciar as consequências mais gerais desse tipo de imposição pensadas fora da escola e impostas aos profissionais da educação. O disciplinamento e a obediência à cultura escolar hegemônica, ou melhor dizendo, à cultura social da classe dominante (Enguita, 1989) se impõe como modelo às classes subalternizadas, violentando histórias e as formações socioespaciais específicas de cada sujeito em formação. Assim, “tudo que for diferente do padrão cultural assumido é considerado indisciplina, ou comportamento inadequado a ser ‘corrigido’” (Freitas, 2014, p. 1101 – grifo do autor).

O objetivo é padronizar valores e atitudes dos estudantes, ou seja, é

⁷⁸ Existe um esvaziamento evidente dos cursos de licenciatura nas IES públicas em detrimento da oferta destes mesmos cursos em instituições privadas presencial ou à distância (EaD), com valor acessível a frações da classe trabalhadora que buscam uma graduação com tempo de duração e exigência da formação substancialmente menores.

⁷⁹ “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2023). A estes, fica a possibilidade de atuar nos itinerários de formação profissional e técnica.

a negação estrutural da diversidade sociocultural e econômica imperante no ambiente escolar, fruto das múltiplas experiências de vida que compartilham esse espaço, uma das principais fontes para construção de métodos e pedagogias alternativas em sala de aula.

Toda padronização social é violenta, expressão de um projeto de dominação e, na especificidade brasileira, é também racista, em que o anti-padrão ou anti-propriedade (Moura, 2021) precisa ser corrigido ou eliminado. Ou seja, é a operacionalização do apagamento histórico próprio das lógicas coloniais no horizonte do disciplinamento à subsunção cultural dominante.

A disciplina em si não é um problema, antes o contrário, como já abordado a partir de Lenin (1979). Mas a imposição disciplinar e de obediência a um modelo cultural hegemônico estranho caminha lado a lado com discursos fascizantes, bem como cria, invariavelmente, resistências. Mas a oposição, contraditoriamente a toda narrativa das competências e habilidades socioemocionais, também é uma fonte de sofrimento psicossocial. É nessa esteira que muitos dos episódios de ataques violentos a escolas são consequência, em grande medida, desse processo de exclusão por dentro (Freitas, 2014) dos “desviados” que não se “adequam” ou “subordinam-se” aos imperativos desse padrão disciplinar. Ou seja, a perspectiva que forjou as habilidades e competências socioemocionais, na realidade, se inverte! Vale lembrar que esse cenário é também produto dos discursos de ódio, racistas e fascizantes inter e intraclasse nas disputas políticas de rua de 2013, sublevadas pós-golpe parlamentar-midiático de Estado de 2016 (Silva, Silva e Freire, 2022; Cássio e Goulart, 2022) e extremadas no último governo da república evidentemente neofascista (Boito Jr., 2020).

Desse contexto de efervescência social e agudização da luta de classes no Brasil, retoma-se a proposição das escolas públicas de gestão disciplinar militar, reconhecidamente as escola cívico-militares. A partir do Decreto nº 10.004, de 05 de outubro de 2019, do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL) “fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”. Este é o artigo primeiro do decreto que, por si só, já causa no mínimo espanto, visto que organizações militares fazem um diálogo restrito e específico de disciplinamento ao ensino e aprendizagem, o mesmo vale para a gestão pública de escola pública. Outro aspecto é um senso comum que atravessa

todas as proposições dos reformadores da educação em todos os níveis da federação: “melhoria da qualidade da educação”.

Entretanto, em nenhum destes – como saliente Cássio e Goulart (2022), debatendo as consequências do “Novo” Ensino Médio (NEM) – existe uma provisão de investimento sistemático em infraestrutura escolar, contratação de professores e professoras, pedagogos, psicólogos, enfim, toda a estrutura básica para a promoção de um ensino de qualidade como sustenta um amplo e histórico debate entre especialistas, estudiosos, sindicatos e demais entidades ligados a promoção da educação pública.

Em 2022, o Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, assinado pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (PT), revogou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares a nível nacional. Porém, além da tragédia já estar em curso, a revogação não impedia a livre criação e manutenção destas por parte dos estados e municípios. O estado do Paraná é “exemplo” na adesão imediata do projeto, instituindo-o no início de 2022 via consultas públicas para referendar sua aprovação junto as comunidades escolares. Nesse sentido, afirma a Professora A⁸⁰:

Nós precisamos de uma postura firme em relação ao NEM. O que nós vamos fazer? Nós precisamos de uma postura firme em relação as escolas cívico-militares. Porque? Porque em nível federal, tudo bem, não vai mandar mais verba, só que o governo [do estado do Paraná] está criando uma situação para que se mande verba. E está criando as escolas cívico-militares integrais [...] para receber dinheiro federal. Ou seja, já que o governo federal não vai mais mandar dinheiro para as escolas cívico-militares, a gente cria estratégia para que se mande para o integral. E, ao mesmo tempo, você cria uma sociedade em que as pessoas aprendem a dizer “amém” para todas as situações, e não questionam a própria sociedade em que estão vivendo (comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023).

Como a práxis do militarismo deriva de um disciplinamento compulsório e inegociável, a violência é a marca registrada das primeiras experiências no Paraná. Os abusos vão desde impeditivos a escolhas estéticas dos alunos e alunas quanto ao corte de cabelo, violência direta com soco na cabeça

⁸⁰ “Professora A” é uma referência oculta de comunicação pessoal, realizada no dia 07 de dezembro de 2023, em diálogo com uma professora do Quadro Permanente do Magistério (QPM), com mais de 30 anos de experiência. Optou-se por não publicizar seu nome e instituição de ensino para evitar quaisquer tipos de responsabilização e ou punição por parte da SEED-PR.

acompanhado de ameaças de morte, assédio sexual, encaminhamento de resoluções de conflitos inerentes ao ambiente escolar e a juventude à delegacia, até exoneração de professora por trabalhar conteúdos sobre o dia da consciência negra⁸¹. Ou seja, violência e coerção como princípio educativo.

É neste contexto de disciplinamento militar nas escolas que Ravitch (2018), afirmou que este modelo é o equivalente educacional do neocolonialismo. Conjunturalmente, também é importante recordar, como enunciou Freitas (2018), que o neoliberalismo é a ligação do liberalismo econômico com o autoritarismo social. Assim, nega-se a diversidade cultural, instala-se a lógica da concorrência e competição, imputa-se o insucesso escolar a um comportamento “indesejado” (julgamento moral e suas consequências psicossociais) e aliena toda uma complexidade histórica e social que impôs suas “condições de vida que criminalizam milhares de jovens [que] são reduzidas a uma única condição pessoal: “não querem aprender” [...], criando uma linha direta entre as escolas e as prisões” (Freitas, 2018, p. 117).

Mesmo sob grandes protestos das comunidades escolares, forte pressão de estudos sobre a experiência norte-americana, como contribui Freitas (2018), a lógica que seduz os pais é a ideia de que a disciplina militar afastará seus filhos das “máximas companhias”, das drogas e afins, votando assim a favor do modelo. E aqui evidencia-se como os projetos burgueses se interligam: como práxis históricas da luta de classes no Brasil, a manutenção de uma instrução escolar básica e superficial à grande fração da classe trabalhadora, é condição para permanência desta à franja marginal (Moura, 2022a) da sociedade que, quando fora do padrão sociocultural dominante, descarta-se ou aprisiona-se!

Não é preciso muito esforço para compreender à qual população se dirigiu esse tipo de política disciplinar desde o Brasil colonial. Todo esse processo expõe uma conjuntura social nova que emerge racismos e racistas, que antes não precisavam expressá-los publicamente dado o fato que a histórica segregação racial mantinha a população negra marginalizada, ou seja, não estava presente na teia social dominante. Mas, com a ascensão social de uma parcela dessa população, via

⁸¹ Ver: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de-autoridade>; <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/09/03/alunos-delegacia-censura-como-funcionam-escolas-civico-militares-bolsonaro.htm>; <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/09/policial-da-reserva-ameaca-matar-aluno-em-colegio-civico-militar-no-pr-diz-procuradoria.shtml>.

luta histórica para tal afirmação como demonstrou Gomes (2017) e sua participação pública nos mais variados espaços sociais representativos, causa uma agitação entre os racistas que se rogaram o direito de expressar-se direto (falas e expressões abertamente racistas) e indiretamente (via instituições e políticas públicas estruturante, marcas contemporâneas da Lei de Terras, de 1850).

Nesse sentido, e apesar de toda pressão política e evidências práticas e científicas, ao final de 2023, o governador do Paraná, Ratinho Jr., anunciou a incorporação das escolas cívico-militares, até então mantidas pela federação, à gestão estadual e abriu novas consultas públicas em novembro onde mais de 80 colégios aderiram a este anti-modelo, chegando à marca de 194 escolas para o início do ano letivo de 2024. Em entrevista o governador afirmou: “Já anunciei que vamos aumentar para 400. Tudo está avançando bem nesse modelo”⁸² (Caldas, 2023, p. n/p).

É importante lembrar que o governador foi apoiador do projeto político de caráter fascistizante do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que instituiu a proposta, dando continuidade à transformação da escola pública do Paraná em quartéis militar.

Assentado nos casos de violência e ódio citados anteriormente, o governador afirma o processo democrático via chamamento público da comunidade escolar para que estes – com pouco ou nenhum conhecimento/informação sobre a proposta e seus efeitos em outras experiências alhures – façam a escolha sobre adesão ou não ao anti-modelo. Concomitantemente, divulga-se uma propaganda falaciosa segundo a qual os problemas da escola pública é a falta de disciplina comportamental e falta de comprometimento do professorado, forjando um senso comum de que o disciplinamento militar pode melhorar o ensino e superar o complexo problema das desigualdades sociais.

A proposta dos Colégios Cívico-Militares é ofertar uma educação básica de qualidade, o desenvolvimento de um ambiente escolar adequado e que promova a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a gestão de excelência dos processos educacionais, pedagógicos e administrativos e o fortalecimento de valores humanos e cívicos (SEED-PR, 2023).

⁸² Ver em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de-autoridade#:~:text=%E2%80%9CJ%C3%A1%20anunciei%20que%20vamos%20aumentar,relatados%20por%20pais%20e%20alunos>.

Esse tipo de narrativa, amparada em um amplo processo de afirmação social via propaganda positiva dos meios de comunicação de massa, dá sustentação social e “democrática” a processos escusos e de participação direcionada, como nos casos da escolha para o modelo, como também no processo de consulta pública para propostas e críticas à implementação do NEM no estado. É nessas prerrogativas – mas não só – que se consolida na opinião pública a implementação deste modelo de gestão escolar, assim como à projetos como o “Novo” Ensino Médio. É a violência de classe e o projeto de sociedade por parte de uma burguesia nacional saudosa do neocolonialismo e anti-povo que estruturam ambos os casos (Cássio e Goulart, 2022).

O “Novo” Ensino Médio (NEM) foi aprovado pela Lei nº 13.415/2017, mas instituído sob Medida Provisória nº 746/2016 pelo golpista Michel Temer (MDB). Tal trajeto evidencia as amarras políticas que estão por trás da proposta, estabelecendo o verdadeiro balcão de negócios da burguesia sobre a educação pública. Apesar da aprovação em 2017, sua efetiva implementação teve início somente em 2022. Agora, com dois anos do início da implementação nos estados, já é possível estabelecer a crítica sob sua prática, visto que do ponto de vista teórico e da elaboração a crítica já se fez presente desde o início.

Pode-se afirmar que do ponto de vista da crítica ao NEM já existe uma grande mobilização e produção dos setores populares em defesa da educação pública. O melhor exemplo é o dossiê *Retratos da Escola: a implementação do Novo Ensino Médio nos estados*⁸³, lançado no segundo semestre de 2022 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Como o nome indica, o dossiê traz uma série de artigos tratando das especificidades da implementação em diferentes estados da federação. No artigo de abertura, intitulado *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas de reforma ao ensino médio nem-nem*, Cássio e Goulart (2022) há uma síntese dos elementos comuns da crítica presente nos diferentes estados:

- i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance

⁸³ Ver em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>

dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata (Cássio e Goulart, 2022, p. 287).

Das promessas às realidades concretas, apontam os autores a participação limitada dos atores e comunidades escolares sobre os conteúdos relativos ao NEM, bem como na participação nas decisões sobre os itinerários formativos ofertados, solapando desde o início o suposto protagonismo juvenil na liberdade de escolha do seu caminho formativo. Nesse sentido, segundo Cássio e Goulart (2022, p. 287-288), a participação democrática da comunidade se deu por meio de “plataformas *online*, seminários, audiências públicas, consultas, *lives* ou combinações desses elementos, [...] pré-direcionados, pouco representativos e superficiais” na reflexão coletiva sobre o currículo e as possibilidades de oferta e procura dos jovens. Apesar disso, ainda segundo os autores, gestores e secretarias de educação usaram destes mecanismos para legitimar decisões unilaterais como suposto democratismo (Silva, Barbosa e Körbes, 2022; Farias, 2022b; 2022c; Barbosa e Alves, 2023).

No Paraná, estado destacado pelos autores supracitados como um dos processos menos democráticos, as consultas públicas sobre a reorganização da matriz curricular aconteceram de forma *online*. Segundo Silva, Barbosa e Körbes (2022), a elaboração e aprovação da e das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio ganhou uma roupagem democrática pela consulta pública, mas que esta aconteceu em uma dinâmica de questionário fechado extremamente limitado, sem uma reflexão mais ampla por parte da categoria e comunidade escolar.

A SEED disponibilizou uma versão preliminar do Referencial Curricular para consulta pública por meio de formulário *online*, de 2 a 28 de fevereiro de 2021 – 23 dias para a apreciação do documento com mais de mil páginas: “segundo a SEED houve mais de 2000 participações feitas a partir de um questionário que era um verdadeiro engodo, pois foi apresentado com questões fechadas, sem a possibilidade de uma participação analítica mais ampla, passando assim uma falsa ideia de democratização do processo” (APP-SINDICATO, 2021). A análise e a sistematização das contribuições da consulta pública foram realizadas no mês de março, sem a divulgação dos critérios adotados para isso. Já o CEE/PR, antes de exarar o documento final, realizou uma consulta pública sobre a minuta de Deliberação que tratou das Diretrizes e do Referencial Curricular, via e-mail, de 01 a 30 de junho de 2021, período de apenas 30 dias (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 403).

As autoras afirmam que foram muitas as resistências ao rito aligeirado imposto pela Secretaria de Educação (SEED-PR) e o Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), destacando o *Manifesto do Coletivo Humanidades, do Observatório do Ensino Médio da UFPR e do NESEF/UFPR acerca da Minuta de Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio no Paraná*. Segundo as autoras, o texto foi prontamente desconsiderado sob a alegação de que o manifesto não é uma forma de participação, portanto não caberia como forma de contribuição ao documento final.

Dessa forma antidemocrática e anti-povo, em 17 de dezembro de 2021, foi aprovada a nova Matriz Curricular para o Ensino Médio paranaense, pronto às pressas para direcionar a distribuição de aulas no início de 2022. Comum as críticas feitas desde o início do projeto em 2016, as autoras confirmam a retirada do conhecimento enquanto centralidade do processo pedagógico em detrimento de uma série de componentes sem campo científico específico, dilapidando a formação dos estudantes.

Em termos gerais, entre as principais alterações, destacamos a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios e com carga horária elevada, a saber, ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (os dois primeiros obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o último obrigatório no primeiro ano); a elevação da carga horária das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo as únicas obrigatórias nos três anos do ensino médio (além de ‘projeto de vida’ e ‘educação financeira’); e a redução considerável da carga horária não só das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, mas também de História, Geografia, Química e Física (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 404).

O segundo ponto comum verificado por Cassio e Goulart (2022), como previsível desde as reformas da década de 1990 e evidenciado até aqui, é a participação estruturante das fundações e instituições privadas em todas as fases da implementação do NEM. Segundo os atores, essa participação decisiva se deu pelo assessoramento das secretarias estaduais de educação via Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e na formação das equipes para as secretarias, bem como na produção de materiais didáticos.

Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 411) ratificam esse ponto no processo paranaense. Apesar de não focarem o debate nessa mediação dos atores privados, ou dos APHEs (Freitas, 2021; 2022a), corroboram afirmando a presença maciça destes atores na “execução de programas e até mesmo na proposição dos

documentos normativos e leis indicando que se trata de disputa por hegemonia e de rearticulação entre público e o privado” deslocando e reconfigurando o papel do Estado na promoção do direito social à educação pública e de qualidade.

os atores privados sempre estiveram sentados dos dois lados do balcão: como formuladores/as e disseminadores/as da política educacional, na qualidade de ‘sociedade civil’ benemerente e interessada na melhoria da educação nacional; e como implementadores/as e executores/as da política nas redes públicas, na qualidade de ‘parceiros/as’ dos governos estaduais e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação. Aos demais – comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos –, restou ‘participar’ nas enquetes e consultas públicas controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas (Cássio e Goulart, 2022, p. 288).

O último aspecto comum destacado pelos autores, como produto do segundo – ou como projeto societário dos atores destacados no segundo – “é o efeito indutor de desigualdades do NEM, previsto por uma profusão de especialistas em educação desde a edição da MP nº 746/2016” (Cássio e Goulart, 2016, p. 289), que agora podem ser demonstrados a partir dos parcisos dados disponibilizados pelas secretarias estaduais. Como era previsto, ampliou-se o abismo socioeconômico, a partir do qual as escolas dos/das estudantes mais pobres estão submetidas a um esvaziamento sistemático do currículo em detrimento de conteúdo sem base científica ou profissionalizantes – quando há diferentes itinerários ofertados para afirmação do “protagonismo e liberdade juvenil de escolher” o melhor para sua formação – em relação aquelas que atendem estudantes com maior possibilidade econômica.

Desse contributo, emergem perguntas centrais para esta pesquisa: quem são os reformadores da educação que conformam essa ‘nova direita’ (Freitas, 2018) na disputa da hegemonia do Estado burguês? Quais são as organizações sociais privadas, instituições, fundações, associações e afins na disseminação do ideário neoliberal privatista à educação pública? São forças externas pressionando o Estado ou forças já encasteladas no aparelho do Estado?

Essas perguntas são fundamentais para, como diz o ditado popular, “dar nomes aos bois”. Pois, apesar da extensa e fundamental contribuição do dossiê publicado na revista *Retratos da Escola* (CNTE, 2023) evidenciando as consequências desastrosas do NEM à formação de nossa juventude – sabido que este é objetivo central dos artigos que compõe o dossiê –, em sua maioria, não se

faz a discussão necessária sobre quem são esses atores privatistas e sua lógica política de atuação.

3.3 – O *MODUS OPERANDI* DA DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A MERCANTILIZAÇÃO E MERCADORIZAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E NO PARANÁ

As transformações no mundo do trabalho estão, mais uma vez, tensionando e determinando os caminhos da escolarização da classe trabalhadora. Enguita (1989) contribui à historiografia da origem da escola de massas demonstrando que esta nunca houve em seu horizonte um papel humanizador e emancipatório para as classes subalternizadas. Antes o contrário, como argumentando por Enguita (1989, p. 2) sobre a educação a serviço da reprodução do modelo de produção vigente, ou seja, descrevendo sua funcionalidade nesses diferentes estágios: da “empresa civilizadora” à “civilização da empresa”, depois “do lar à fábrica, passando pela sala de aula”, da alienação do/da trabalhador/a à “atomização do corpo social”.

A contribuição da obra do autor está na demonstração de que a gênese da escola de massa foi pensada e determinada pela transformação dos modos de produção e do trabalho. Portanto, um lugar para instrução básica de competências e habilidades à serventia do processo produtivo.

Expondo esse caminho da instrução como condição de readequação do trabalhador às mudanças na dinâmica do processo produtivo no início do século XIX, a classe dominante percebeu que o disciplinamento logo na infância “oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos produtivos” (Enguita, 1989, p. 113). Ou seja, ao menos a dois séculos a escolarização da classe trabalhadora e suas narrativas atomizadoras são, em sua forma e conteúdo, determinadas pelo modo de produção e cultura burguesa hegemônica. E, se no início houve o uso da fome ou da violência direta para atomizar os ex-colonizados,

O currículo oculto chegou a sê-lo até finais do século XIX simplesmente porque por essa época a retórica já havia cumprido sua função. Da situação de ser uma influência socializadora suplementar, a escola havia evoluído

até ser uma ativa força impositiva. Ao mudar o século podia dar-se por seguro que as escolas ofereciam uma experiência suficientemente homogênea e regimentada. O currículo oculto estava bem instalado. Só quando a visão da escola como modelação de um caráter comum chegou a seu zênite, as reformas funcionalistas abriram a porta a uma nova retórica justificatória. Só então pôde a necessidade de fornecer aos indivíduos os instrumentos para a sobrevivência econômica e social oferecer uma justificação para a escola que chegaria a rivalizar e mesmo a deslocar a necessidade de criar uma plebe homogênea (Vallance, 1977, p.601-602 *apud* Enguita, 1989, p. 145-146).

A transcrição das palavras de Enguita (1989) é importante para evidenciar como esse *modus operandi* da educação para a classe trabalhadora acompanha toda a história da organização produtiva do capitalismo, como é evidente no atual momento da educação brasileira.

Outro aspecto é a noção de currículo oculto, por muito tempo compreendido como a operacionalização das determinações do modo de produção e da sociabilidade cultural dominante desejada, hoje ele mudou de lado nessa correlação de forças. Conforme a Professora A, “*a educação tem uma coisa boa nesse sentido, que é o famoso currículo oculto, ou seja, nem tudo que me pedem eu faço. Então tem muitos iguais a mim que estão remando contra a corrente*” (comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023). Ou seja, para não reproduzir as imposições curriculares que não propõe uma reflexão crítica sob a realidade vivida, antes escamoteada e agora muito mais explícita, a professora utiliza do seu conhecimento teórico e pedagógico para subverter o currículo oculto para além dessas determinações e limitações.

Então, se a educação e o ensino estiveram no horizonte da conformação e formatação da mão de obra destinada a reprodução da ordem capitalista em última instância, quais são os atores e os caminhos para os processos que buscamos discutir nesse trabalho, que para além da atomização da força de trabalho está fazendo de todo o sistema de ensino e aprendizagem uma grande mercadoria à serviço da reprodução ampliada do capital?

Partilha-se da compreensão de Motta e Andrade (2020) de que o processo de empresariamento da educação pode ser entendido sob duas dimensões centrais: a capitalização na/da educação (que envolve a mercantilização e mercadorização) e a subsunção da educação ao empresariado. Dimensões que se separam para fins analíticos, mas na prática estão profundamente imbricadas.

A capitalização em Marx (2013) é a capacidade do capital espraiar-

se por todas as esferas da existência humana, ou seja, o processo pelo qual o capital cria as condições para sua produção e reprodução contínua. Nesse sentido, a mercadoria é o elemento central dessa composição que cria valor e potencial de extração de mais-valor. Nesse sentido, a mercantilização é atribuição de valor de uso e valor de troca à educação, reificando o processo educativo à produção de certificados. A mercadorização é a dinâmica pela qual a educação é transformada em um *nicho* de mercado (Motta e Andrade, 2020). Todo esse processo configura, de maneira resumida, a subsunção da educação pela lógica do capital (Mészáros, 2005). Nas palavras das autoras:

A capitalização inclui diversos “subprocessos”. Para expor sinteticamente o processo de capitalização **da** e **na** educação, dois deles nos parecem centrais: a *mercantilização* e a *mercadorização*. Estes processos ocorrem “**na** educação” quando os *meios* e *objetos* desse âmbito são subsumidos à lógica da mercadoria e/ou lançados no mercado como mercadorias singulares, a exemplo dos livros didáticos, apostilas, tecnologias educacionais, entre outras; são “**da** educação” quando englobam a educação enquanto *processo educacional* voltado para a *capacitação da força de trabalho*, subsumindo-a à forma-mercadoria e lançando-a no mercado como conjunto de mercadorias potenciais e/ou como mercadoria a ser necessariamente consumida pela classe trabalhadora (Motta e Andrade, 2020, p. 71 – grifos das autoras).

Nesse sentido, a ideologia burguesa que conforma as proposições liberais da lógica do empresariamento “vende” permanentemente o discurso de que consumir educação é galgar melhores condições de trabalho e vida, reificando a escolarização como um valor de uso ao trabalhador (Mészáros, 2005). Ora, pela própria lógica sociometabólica do capital que precisa da manutenção de fração da classe trabalhadora como exército industrial de reserva à manutenção da baixa média salarial, subentende-se que pelo próprio nível de desemprego na contemporaneidade essa narrativa da “capacitação, longe de reduzir a *alienação* da força de trabalho e de permitir que o trabalhador relate-se com ela como valor de uso, parece potencializar o valor de uso da força de trabalho para o capitalista” (Motta e Andrade, 2020, p. 73 – grifo das autoras).

Assim, quem são os capitalistas que estão assumindo a dianteira no processo decisório sobre as legislações educacionais, a formação dos profissionais da educação em todos os níveis, conformando sua ideologia gerencialista-empresarial na cultura e processo de ensino-aprendizagem escolar para preparação da juventude às engrenagens do processo produtivo e reprodução ampliada do

capital?

A Fundação Lemann é a mais importante matriz do projeto de conformação burguesa empresarial constituída da trama dos aparelhos privados de hegemonia, isto é, do conjunto complexo e emaranhado de institutos, fundações e organizações sociais que dirigem, financiam e executam as ações de hegemonia de uma determinada fração da classe empresarial na sociedade civil e na sociedade política constitutivas do Estado ampliado. A estrutura ideológica empresarial dos capitalistas Jorge Paulo Lemann e seus sócios Marcel Herrmann Telles e Carlos Alberto da Veiga Sicupira é reproduzida nos braços sociais das empresas, isto é, os valores e as concepções de mundo burgueses (Farias, 2020, p. 739).

Inicia-se com a afirmação/resposta de Adriana Medeiros Farias, professora-militante – nos temos de Machel (1973) – em defesa da educação pública de gestão pública de qualidade para todas e todos. A professora salienta que o acréscimo “empresarial” na frente do conceito de APH’s, de Gramsci (1891-1937), não é seu. Mas a perspectiva de conglomerado é fruto de sua pesquisa, que explicita a lógica de centralidade da Fundação Lemann (FL) na coordenação de interesses de frações empresariais dos mais diversos setores produtivos (Farias, 2021; 2022a). Fato que, por si, evidencia que a mercadorização da educação e do ensino é um projeto de retomada dos lucros no contexto de crise sistêmica do capital (Santos Neto e Félix, 2023).

Corroboram Santos Neto e Félix (2023), argumentando que a regulamentação das PPPs pavimentou o caminho para inserção desse emaranhado de organizações sociais privadas no seio do Estado burguês brasileiro. Assim, afirmam os autores que a Fundação Lemann é protagonista, diretamente ou com seus muitos braços sociais especializados⁸⁴ das contrarreformas da educação pública, que têm como objetivo fundamental “capturar a subsunção da consciência das massas destituídas da possibilidade de reproduzir sua existência objetivo-subjetiva sem vender sua força de trabalho” (Santos Neto e Félix, 2023, p. 211). Afinal, recordam Mota e Andrade (2020, p. 73), que os elementos que edificaram a “educação da força de trabalho não são apenas físicos ou cognitivos, mas também

⁸⁴ Farias (2021; 2022a) demonstra como a partir das contrarreformas, adentrando o século XXI, as organizações sociais privadas que compõe o conglomerado vão se especializando em segmentos específicos, dentro e fora do novo *nicho* educacional. Veremos na sequência do texto algumas delas, mas por exemplo, a ong. Vetor Brasil que se especializou na atração, seleção e treinamento de pessoas para atuarem no setor público, e o Instituto Gesto, especializado na formação continuada de professores, gestores e técnicos de secretarias de educação. Ver a atuação destes no estado do Paraná em Farias (2022b; 2022c) e Barbosa e Alves (2023).

moraes, éticas, emocionais e psíquicas, necessários às formas de organização do trabalho e da vida social”.

Mas quem é Jorge Paulo Lemann, o principal financiador e “intelectual” do Conglomerado de APHE Lemann e Sócio (Farias, 2021; 2022a)? Enquanto economista e intelectual orgânico do neoliberalismo, ele é defensor da narrativa de que as organizações empresariais são o melhor modelo de organização social para resolução não só das funções do mercado, como também na resolução dos problemas relacionados à administração pública (Freitas, 2014; Pereira e Evangelista, 2019; Silva, Silva e Freire, 2022). Está assentado na ideologia da meritocracia, na individualidade sob a lógica “concorrencial e na supervalorização do espírito empreendedor, enquanto chave de resolução dos males que acometem os serviços públicos, a escola pública e os partícipes do exército industrial de reserva” (Santos Neto e Félix, 2023, p. 211).

Mas, a particularidade dessa trajetória⁸⁵ que nos interessa se dá a partir da sua primeira grande aquisição, o banco Garantia (1971). Porque é a partir dessa experiência que as insígnias do gerencialismo-empresarial são colocadas em prática, evidenciando assim a matriz ideológica que atravessa todas as organizações sociais do conglomerado e tem balizado toda política educacional nacional e dos estados. Instituindo um verdadeiro clima de competitividade entre os trabalhadores, Lemann estabeleceu o seguinte perfil desejado: “pobre, esperto e com grande desejo de enriquecer”⁸⁶ (PSD), que ficou conhecida como “cultura garantia”. (Oscar, 2019; Farias, 2021; Santos Neto e Félix, 2023). Mais uma vez, este lema de que o trabalhador é a transcrição perfeita dos objetivos de toda operacionalização das organizações e o perfil daqueles sujeitos que se formaram em seus institutos e ou receberam bolsas destes e retornaram para comporem as próprias organizações ou se instalarem nos mais variados escalões da política pública.

Enveredando a cultura neoliberal à mercadorização da educação pública brasileira, a FL tem duas organizações de base desse processo, ambas constituídas no início da década de 1990: Fundação Estudar e a Fundação Educar.

⁸⁵ Para uma descrição mais completa, ver Oscar (2019). Mas, resumidamente, vale destacar que em seu primeiro emprego, na bolsa de valores, Lemann foi expulso acusado de criar um mercado paralelo de compra e venda de ações. E, seu primeiro “empreendimento de sucesso” – no stricto neoliberal – foi a super valorização dos papéis das Lojas Americanas na bolsa de valores através da demissão de 6.5 mil trabalhadores, intensificando a superexploração daqueles que ficaram. Em 2023, Lemann foi acusado da maior fraude contábil da história do capitalismo brasileiro na mesma instituição.

⁸⁶ No original: “poor, smart and deep desire to get rich”.

A primeira “trata-se de uma fundação privada com atividade econômica exercida na educação superior especializada na preparação e na seleção de jovens ‘lideranças’ para cursar a graduação e a pós-graduação com subsídios” (Farias, 2014, p. 740) e, a segunda, “na formação de lideranças expressivas no campo da política, que devem fortalecer as iniciativas e os preceitos do empreendedorismo, da inovação digital e da governança corporativa ensejada pelo mercado financeiro” (Santos Neto e Félix, 2023, p. 215). Evidencia-se o escopo empresarial na definição dos autores dessas organizações pois, de maneira geral, as definições em seus respectivos sítios partem do verniz de “formação para cidadania”, “solidariedade” e “transformar o mundo”; ainda assim acompanhados do “empreendedorismo social”, “educar para empreender”, “transformação socioeconômica” (Fundação Educar, 2023; Fundação Estudar, 2023).

Outro destaque do início dessa incursão empresarial sobre a educação pública nacional é a ISMART, segunda organização social do conglomerado (Farias, 2021), com uma linha de atuação semelhante a Fundação Estudar, mas sua seleção se dá ainda no ensino básico. Segundo o próprio site da instituição, o ISMART é uma entidade privada, sem fins lucrativos que identifica “jovens talentos de baixa renda, de 12 a 15 anos de idade, e lhes concede bolsas presenciais em escolas particulares de excelência e *online*, além de acesso a programas de desenvolvimento e orientação profissional, do ensino fundamental à universidade” (ISMART, 2023). Evidencia a impregnação do ideário neoliberal (capitalista-imperialista-colonialista) desde de muito cedo, promovendo a competição entre estudantes via seleção dos “melhores” para a conceção de bolsas.

O que esse ideário ignora aqueles que não foram promovidos “aos melhores”, que não alcançam os objetivos estipulados nas provas das próprias organizações. Outro aspecto é a seleção desse alunado no ensino público, retirando os destacados das instituições públicas transferindo-os ao ensino privado ou as escolas em PPP com a própria Fundação Lemann. Neste último aspecto, o Professor B⁸⁷ afirma ter presenciado o “*aliciamento dos bons alunos, que têm as melhores notas, para se transferirem as novas escolas cívico-militares*” (comunicação pessoal, 03 de dezembro de 2023) em Londrina, no Paraná.

⁸⁷ “Professor B” é uma referência oculta de comunicação pessoal, realizada no dia 03 de dezembro de 2023, em diálogo com um professor do Quadro Permanente do Magistério (QPM), com exatos 20 anos de experiência. Optou-se por não publicizar seu nome e instituição de ensino para evitar quaisquer tipos de responsabilização e ou punição por parte da SEED-PR.

Destaca-se estas três primeiras organizações na composição do conglomerado com objetivo de demonstrar o processo de diversificação e especialização que vai dando os contornos da articulação entre as frações de classe do empresariado, sempre na consolidação da ideologia neoliberal na promoção dos direitos fundamentais que, via de regra, são obrigações do Estado. Nesse sentido, forja-se a narrativa justificadora de que o Estado é “ineficiente e burocrático; que servidores públicos são desqualificados para os postos de gestão; e que não há transparência dos dados na divulgação dos resultados de desempenho dos alunos pelas escolas” (Farias, 2022c, p. 6).

Assim, partindo do contexto de que a educação pública tem o maior número de matrículas e unidades escolares – fato que por si já evidencia o tamanho da mercadorização à reprodução ampliada do capital – isto “permite a reprodução e a escala para produtos e serviços que podem ser fornecidos pelos conglomerados educacionais” (Farias, 2022a, p. 14).

De forma articulada o pacote de produtos educacionais inclui desde a elaboração do Referencial Curricular⁸⁸ ao sistema de avaliação dos estudantes para elevação das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também as orientações legais para implementar as contrarreformas aprovadas e normatizadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (BNCC, Novo Ensino Médio⁸⁹, Novo Exame Nacional do Ensino Médio e Novas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos) além das plataformas de controle de resultados, dos modelos de seleção e atração de gestores, dos aplicativos e da formação docente. (Farias, 2022a, p. 15).

Verifica-se que as articulações dos APHEs vão muito além da oferta de produtos e serviços específicos ao ambiente escolar e a perspectiva do ensino e aprendizagem. Antes disso, articula-se suas pautas no nível nacional a partir das políticas públicas para educação, com destaque para a BNCC e para o NEM, que são, contradictoriamente, a conformação do objetivo de padronização para quantificar via avaliações de larga escala e, na oposição, os fundamentos do processo de

⁸⁸ Segundo Farias (2022c) o Instituto Reúna foi responsável pela assessoria na elaboração do Referencial Curricular do estado do Paraná, sendo o primeiro estado a implementar a BNCC.

⁸⁹ Em 2021, a Agência de Notícias da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR) “fechou uma parceria para oferecer os cursos técnicos integrados de Administração, Agronegócio e Desenvolvimento de Sistemas. Com o objetivo de expandir as vagas do ensino técnico profissional e considerando que o conteúdo desses cursos é muito específico, as aulas serão ministradas por professores da UniCesumar, especializados nas áreas. Esse formato de ensino foi permitido pela legislação referente ao Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17)”. Somente neste contrato, segundo Barbosa e Alves (2023), foram despendidos 38,4 milhões de reais.

privatização da escola pública (Freitas, 2018; Farias, 2022a; 2022b; 2023; Santos Neto e Félix, 2023; Mota e Andrade, 2020).

Em síntese, o escopo inicial de atuação da FL pode ser definido em três grandes campos de negócios socioeducacionais: seleção e formação de lideranças (públicas e sociais); formação de gestores e plataformas de conteúdos digitais. O primeiro tem início com a concessão de bolsas de estudos (do Ensino Fundamental à Pós-Graduação) com fins de seleção e inserção de “prepostos (empregados especializados)” para atuarem, nas empresas, na gestão pública e, na atuação, desde os APHEs, na sociedade civil e nas instâncias do aparelho de Estado. O segundo campo de atuação, refere-se ao programa de formação de gestores e de professores, com o mesmo objetivo, “o foco em resultados”, o campo mais antigo e tático da Fundação, ao lado da concessão de bolsas de estudos que resultou na entrada direta nas redes públicas de ensino e de pessoas que estagiavam nas suas empresas conglomeradas e nas administrações públicas. O terceiro campo é promissor, decorrente do apoio financeiro e técnico da Fundação às organizações, assemelhadas às startups do mundo de negócios, responsáveis pela criação, pela experimentação (escalonamento) e implementação de plataformas tecnológicas de produção, de disseminação e de controle de conteúdo e também controle da vida dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação. No conjunto, somam-se às ferramentas de ensino à distância, às editoras, às revistas e aos veículos de comunicação (Farias, 2021, p. 752-753).

Para a concretização desse escopo de mercadorização da educação pública nacional, as organizações sociais privadas que compõem o conglomerado vão se especializando, uma a uma, conforme a necessidade da disputa política do momento (Farias, 2022a). Algumas mudam seus objetivos de atuação no contexto da necessidade e reorganizam sua articulação; outras são constituídas no passo das “oportunidades” de mercantilização, como o Instituto Reúna e Instituto Gesto, ambos forjados em 2021 (Farias, 2021) com direcionamento à atração, seleção e treinamento. Porém a primeira concentra na formação de gestores e secretários de educação e a outra para formação continuada de diretores e professores (Farias, 2022c).

Nesse sentido, a FL, como principal investidora e mantenedora, tende a dirigir as principais linhas de atuação política, organizando e articulando as Frentes Móveis de Ação Empresariais (Farias, 2022a) no sentido de congregar as pautas conjunturais de maior relevância, favorecendo os projetos estratégicos empresarial para educação. Segundo Farias (2022a, p. 15), as Frentes Móveis de Ação Empresariais podem ser compreendidas como

(...) o processo político-ideológico de viabilização tática de unificação e de organização coletiva para disseminação dos valores, das concepções e dos

projetos particulares das frações empresariais de diversos setores para as classes subalternas, isto é, tornar o conteúdo ideológico e moral empresarial senso comum.

É importante entender que as Frentes Móveis de Ação organizam ideologicamente uma série de atores políticos nos vários níveis do Estado. E, o que forja essa “nova direita” (Freitas, 2018) é o fato dessas frentes aglutinarem também os mais variados espectros políticos-ideológicos, movimento que, do ponto de vista popular, desorganiza os esforços de oposição e resistências aos imperativos empresariais e, ao mesmo tempo, facilita a condução de suas pautas sob uma perspectiva de neutralidade e apartidarismo.

Nesse sentido, segundo a professora Farias (2022a), o Movimento Todos pela Educação (TPE)⁹⁰ cumpre a função de intelectual orgânico coletivo, organizando e difundindo as pautas educacionais prioritárias da FL.

Em torno das grandes pautas de hegemonia articuladas pelo TPE, destacam-se as organizações sociais privadas: “Observatório do Plano Nacional de Educação; o Movimento Nacional pela Base; o Movimento Colabora Educação; Educação Já: agenda para o Brasil e Educação Já: para os municípios; o Movimento Pessoas à Frente e o Movimento Profissão Docente. para a educação nacional” (Farias, 2022a, p. 16) (Quadro 2).

Corroboram Santos Neto e Félix (2023), argumentando que o TPE foi protagonista na articulação, por exemplo, do movimento Educação Já para tensionar e pressionar o governo para aprovação do “Novo” Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2020.

O quadro 2, a seguir, é fundamental para explicitar o grau de capilaridade que o conglomerado de APHEs Lemann e sócios têm no Estado brasileiro.

⁹⁰ “O Todos foi fundado em 6 de setembro de 2006 [...]. Nossa missão é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado” (TPE, 2023). Ver em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>.

Quadro 2 – Frentes Móveis de Ação Empresariais.

Frente	Direção	Ações/Normativas e Documentos	Patrocinadores/Apoiadores
Observatório do Plano Nacional de Educação (2013)	Diretora Executiva Priscila Cruz Movimento Todos pela Educação	O Plano Nacional de Educação, Acompanhe o PNE, Educação em números e O Observatório	Associação de Jornalistas de Educação, Jeduca, Associação Nova Escola, CAPES, CENPEC, CEIPE, CEDAC, Conhecimento Social, CONSED, Fundação Abrinq, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho / Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Itaú Social, Mais Diferenças, SBPC, UNESCO, Undime, UNICEF e Universia.
		Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, de junho de 2014	
	Todos pela Educação Secretaria Fundação Lemann	BNCC e Novo Ensino Médio Observatório da implementação da BNCC e Novo Ensino Médio	Mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho. Apoio Institucional: Associação Brasileira de Avaliação
Movimento pela Base (2013)		BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018	Educacional (ABAVE), CENPEC, CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos Pela Educação, UNCME, UNDIME, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE).
Movimento Colabora Educação (2016)	Todos pela Educação	Regime de Colaboração Regulamentação do Sistema Nacional de Educação Produção e disseminação de conhecimento e advocacy junto à comunidade do campo educacional. Guia: Colabora Educação guia de regime de colaboração estados-municípios Documento: "Sistema Nacional de Educação e o regime de colaboração entre os entes federados" Apóio à institucionalização da Rede de Colaboração Intermunicipal e Publicação da Revista Colaboração	Itaú Cultural, Fundação Roberto Marinho, Movimento Todos pela Educação, Fundação SM, Fundação Vivo Telefônica, Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Instituto Votorantim, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Porticus. Mantenedores: Fundação Lemann, Movimento Todos pela Educação, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto Positivo, Instituto Ayrton Senna, Instituto Conceição Moura e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).
Educação Já (2018)	Movimento Todos pela Educação Priscila Cruz Presidente-Executiva, João	Educação Já uma Agenda para o Brasil	Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península,

	Marcelo Borges Diretor de Estratégia Política, Olavo Nogueira Filho Diretor de Políticas Educacionais, Comunicação e Mobilização, Gabriel Barreto Corrêa, Líder de Políticas Educacionais.	Educação Já municípios Painel Educação Já Municípios Novo Fundeb	Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente.
Movimento Pessoas à Frente (2021)	Fundação Lemann Programa Aliança/Vamos Transformar Pessoas no Setor Público e Terceiro Setor Fundação Lemann, República.org., Instituto Humanize.	Grupos de Trabalho: Gestão de Desempenho, Modelos de Carreiras, Matriz de Vínculos e Segurança Jurídica e Política de Lideranças Programa Aliança Vamos Transformar pessoas para o Setor	Direção Executiva: Amanda Moreira e Clarissa Malinverni Fundação Lemann; Diogo Lima – República.org; Rafaella Lopes; Instituto Humanize. Governança: Ana Paula Pellegrino, Adriano Amorim, Carlos Ari Sundfeld, Cibele Franzese, Diogo Godinho Ramos Costa, Fabricio Marques Santos, Francisco Gaetani, Gláucia Macedo, Haroldo Rocha, Humberto Martins Falcão, Joice Toyota, Leonardo José Mattos Sultani, Renata Vilhena, Pedro Pontual, Professor Israel Baptista, Tatiana Ribeiro, Tiago Mitraud, Vera Monteiro e Weber Sutti.
Movimento Profissão Docente (2017)	Haroldo Corrêa Rocha, coordenador geral.	Produção do Documento Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada	Mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Península e Instituto Unibanco. Organizações apoiadoras do Documento: CONSED, UNDIME, MEC e Fundação Carlos Chagas.

Fonte: Farias (2022a, p. 16-18).

O professor Daniel Cara⁹¹ (2023) afirma que a figura de Maria Izolda Cela de Arruda Coelho⁹², apenas não se tornou Ministra da Educação do atual governo Lula, pois, ao adentrar a um evento de articulação da FL em São Paulo, foi aplaudida e ovacionada aos gritos de “ministra!”. No contexto o presidente ainda não havia indicado os nomes dos ministérios, e afirma que se não fosse essa antecipação, “a Fundação Lemann ia nomeá-la ministra” (Cara, 2023, n/p). O autor afirma ainda que

a Secretaria Executiva [do Ministério da Educação] a Izolda Cela tem uma concepção de educação, ela e o esposo [José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, conhecido como Veveu Arruda], inclusive lideram uma organização vinculada à Fundação Lemann na cidade de Sobral, ele também tem a

⁹¹ Daniel Tojeira Cara é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2006 a 2020), hoje reconhecido como Coordenador Honorário da Campanha. Também foi um dos 22 coordenadores do processo de transição do governo Lula na pasta da Educação.

⁹² Atual Secretária Executiva do Ministério da Educação. Foi Secretaria de Educação do município de Sobral (CE), entre 2001 a 2003, foi secretária-adjunta. De 2004 a 2006 assumiu a titularidade da Pasta. De 2007 a 2014, exerceu o cargo de secretária estadual de Educação do Ceará. De 2015 a março de 2022 vice-governadora, assumindo como governadora em abril de 2022.

liderança do Centro Lemann do Brasil, que também fica na cidade de Sobral. [...] É um MEC que a política de alfabetização é antiquada, que é liderada pela perspectiva do Viveu Arruda. A política de educação integral é extremamente antiquada. A política de educação inclusiva se quer é uma política de educação inclusiva, é uma política de educação especial. Ou seja, é um pensamento antiquado em relação àquilo que o Brasil já avançou. [...] Nós temos na política de ensino superior, uma política tímida. [...] O Ministério da Educação hoje é considerado um ministério inoperante e, o que é grave, quando opera alguma coisa, opera na perspectiva das fundações empresariais. E todas elas obedecem a um economista, e elas se quer têm consciência disso. Elas obedecem a aquilo que foi formulado em 1994 a 1996 pelo Eric Hanushek, que são as reformas de educação econômica dos Estados Unidos, que é um programa de ajustes neoliberal [...] que foi exportado para vários países. [...] Se quer as fundações empresariais brasileiras tem noção disso, porque além de tudo, são provincianas. Aquilo que eles já superaram nos Estados Unidos, elas continuam insistindo no Brasil, inclusive por meio da Maira Helena Guimarães de Castro⁹³ [...] que faz uma ponte entre a gestão Paulo Renato Souza⁹⁴, que era pautada pelo Eric Hanushek, [...] com as fundações empresariais. Então ela é autora intelectual dessa reforma (Cara, 2023, n/p).

Mais uma vez, fica claro o protagonismo do conglomerado de APHEs Lemann e Sócio no MEC. Para muito além do “contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil” (TPE, 2023), fica evidente que o *modus operandi* é tomar o Estado para impor seu projeto neoliberal de mercantilização irrestrita da educação pública nacional. Vale destacar que o atual ministro da educação, Camilo Santana (PT), ex-governador do Ceará, também tem vinculação com a Fundação Lemann (Cara, 2023). Portanto, está claro que os processos de privatização de novo tipo (Mota e Andrade, 2023) caminham rapidamente.

Cara (2023) – ao responder uma pergunta sobre a que distância o país está de avançar para uma gestão escolar por organizações sociais – esse processo está a média distância, mas apenas há dois anos atrás a distância era muito grande. Corrobora ainda Cássio (2023, n/p) afirmando que, apesar de provincianas,

essas fundações comprehendem muito bem o efeito-cascata de uma reforma

⁹³ No governo federal, foi Secretária Executiva do Ministério de Educação, Presidente do INEP, Secretária Nacional de Ensino Superior, membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi membra do Comitê Diretivo da UNESCO da Agenda 2030 e do *Governing Board* do Pisa/OCDE. Presidente Nacional da UNDIME. Atualmente é Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE; Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE); membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE; membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base, conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI e embaixadora do Pisa para escolas no Brasil (Ministério da Educação – Conselhos Nacional de Educação, 2023).

⁹⁴ Ministro da Educação (1995-2002) no governo FHC.

educacional estrutural como a do Ensino Médio sobre as políticas de ensino técnico, de avaliação em larga escala, de formação docente e etc. Influenciar na pauta educacional nesse nível é influenciar de forma profunda e duradoura na organização do mundo do trabalho e na estrutura social do país.

Cara (2023, n/p), ao ser questionado sobre qual o interesse do setor privado nesse modelo de educação, afirma que: “*interessa principalmente aos secretários estaduais de educação, porque eles não querem fazer concurso público*”. E o caso do estado do Paraná é emblemático. Com déficit de aproximadamente vinte mil professores, o último certame convocou, em dezembro de 2023, sob o Decreto 4.493, apenas 1.180 profissionais. Segundo o Professor B, “*isso é politicagem! Até o final do ano que vem [2024, último ano de mandato] ele vai convocar mais alguns para usar de propaganda política, dizendo que convocou não sei quantos profissionais a mais, o dobro*” (comunicação pessoal, 03 de dezembro de 2023) do previsto.

No dia 10 de janeiro de 2024, em uma rede social⁹⁵ particular, o secretário estadual de educação do Paraná, Roni Mirando Vieira, afirmou que em maio serão convocados mais mil profissionais do concurso a pedido do governador.

O governo do Paraná se gaba de ter alcançado o primeiro lugar no Ideb, mas, como argumentando anteriormente a partir de Silva, Barbosa e Körbes (2022), essa posição foi alcançada a partir de processos decisórios direcionados, acelerados e antidemocráticos quanto à participação da comunidade escolar. Destacaram também as autoras que o *ranking* do Ideb é declaradamente o objetivo central da secretaria de educação e, para tal, a superexploração do trabalho via “processos de desqualificação, precarização, intensificação e controle do trabalho docente” (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 405) configura-se como o principal mecanismo.

Os projetos neoliberal e conservador buscam redefinir as relações entre o público e o privado, controlar os conteúdos escolares e impedir a livre circulação de ideias no ambiente escolar, com propostas de formação de empreendedores, educação domiciliar, militarização das escolas (proposta implantada em mais de 200 escolas paranaenses) e competências socioemocionais enfatizadas na BNCC. [...] Assim, deslegitimam a profissão docente, os conhecimentos fundamentados na racionalidade científica e intensificam estratégias de privatização direta ou indireta da escola pública. [...] Como desdobramentos, observamos a desqualificação docente nos

⁹⁵ Ver em: <https://www.instagram.com/p/C1473PmuHgm/>.

processos de alocação didática, com o deslocamento de professores/as das disciplinas que tiveram as suas cargas horárias reduzidas para componentes curriculares como ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’; na sujeição de parte dos/as docentes a essa atribuição didática; na indução ao uso de materiais didáticos elaborados externamente à escola. O Registro de Classe Online – RCO, *software* que substitui o Livro de Registro de Classe impresso, apresenta um módulo com planos de aula, o RCO+Aulas, com conteúdos, propostas de encaminhamento metodológico, videoaulas, *slides*, lista de exercícios, entre outros, organizados por disciplinas e séries (Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 406).

Nesse sentido, as autoras argumentam sobre o aumento expressivo na carga horária dos professores e professoras em disciplinas estranhas à sua formação. A Professora A, argumentando sobre essa inserção das tecnologias no controle do trabalho, teceu críticas profundas ao que ela denominou de “*processo de desumanização do ensino e aprendizagem*” (comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023). Discutindo a perspectiva dos *slides* prontos no RCO+Aulas⁹⁶, ela diz que “*colocaram os slides ali para facilitar nosso trabalho e atrapalhar o ensino e aprendizagem*”, já que os mesmos “*homogeneízam o processo e as pessoas, desconsiderando as especificidades*” (comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023), controlando inclusive o tempo de trabalho e aprendizagem:

Por exemplo, a aula sobre movimentos sociais que eu dava em seis aulas, diversificando autores, contrapondo ideias, a RCO manda eu dar todo esse conteúdo em apenas uma aula; porque no outro dia eu tenho que acessar e pegar os slides da próxima aula, que eles controlam nosso acesso né. O problema é que os slides o conteúdo que vem é bem raso, sem referência, com erros de escrita e concordância, um senso comum, sabe. Pra priorar, no final tem os exercícios prontos, que são dois, normalmente fechados, ou seja, é só memorizar. [...] Há uma orientação da SEED-PR para que as pedagogas fiscalizem as salas para ver se estamos usando os slides; não importa a metodologia que antes era a grande preocupação da inovação didática; elas ainda atribuem notas aos professores em 4 aspectos: produtividade, participação, pontualidade e assiduidade. O uso dos slides entra no primeiro, produtividade (Professora A, 2023, comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023).

A fragilidade do material – imposto! – pela SEED-PR é explícito em muitas dimensões, o que ajuda a explicar porque o impeditivo de serem publicizados em pesquisas científicas.

⁹⁶ O Registro de Classe Online (RCO) é uma plataforma digital para registro de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações. No RCO+Aulas os professores/as tem acesso a planos de aulas, sugestões pedagógicas, abordagens metodológicas, *links* para videoaulas de apoio, lista de exercícios e *slides* prontos.

Segundo a APP-Sindicato (2023, n/p) os slides têm “textos ruins, com erros de pontuação e até de informação tornam difícil acreditar que se trata de material de apoio pedagógico”. Os materiais de Geografia são, em particular, uma boa expressão desses múltiplos descasos. Veja o exemplo da Figura 2, extraída do material de apoio da RCO+Aulas para o 7º ano da rede pública estadual que trata da composição da população da região sul.

Figura 2 – Slide sobre a formação populacional da região sul do Brasil.

Geografando
Você sabia?
03 min.

PARANÁ GOVERNO DO ESTADO

A ocupação da Região Sul, obedeceu a um padrão um pouco distinto do restante do país. A presença do clima subtropical restringia (apesar de não inviabilizar) o plantio de cultivos típicos de clima quente, como a cana-de-açúcar ou mesmo o café. Essa característica, aliada à estratégia portuguesa de ocupação de fronteiras, atraiu imigrantes de outras localidades europeias.



- Como foi a vinda dos imigrantes para a Região Sul?
- Qual a origem destes imigrantes?

Fonte: APP-Sindicato (2023).

O material inicia com um erro crasso de pontuação, como separar o sujeito do predicado – “A ocupação da Região Sul, obdece a um padrão um pouco distinto do restante do país.” – com pontuação, situação que expõe os estudantes ao erro. Outro aspecto importante a se destacar – mas comum em muitos outros *slides* – é a designação do tempo necessário ao ensino e aprendizagem do conteúdo do material. Estipular um tempo – curto! – para compreensão de um fenômeno populacional já é, em si, complicado. Nesse mesmo sentido, aprofunda-se o problema ao designar um tempo para essa compreensão, ou seja, desconsidera totalmente as especificidades e tempos diferenciados de cada estudante. É, na realidade, a máxima expressão do gerencialismo-empresarial no ensino, a partir do qual pouco importa a compreensão do fenômeno no seu contexto histórico e sociopolítico, muito menos sua grandeza da complexidade deste.

Como se vê, o *slide* traz um amontoado de informações que

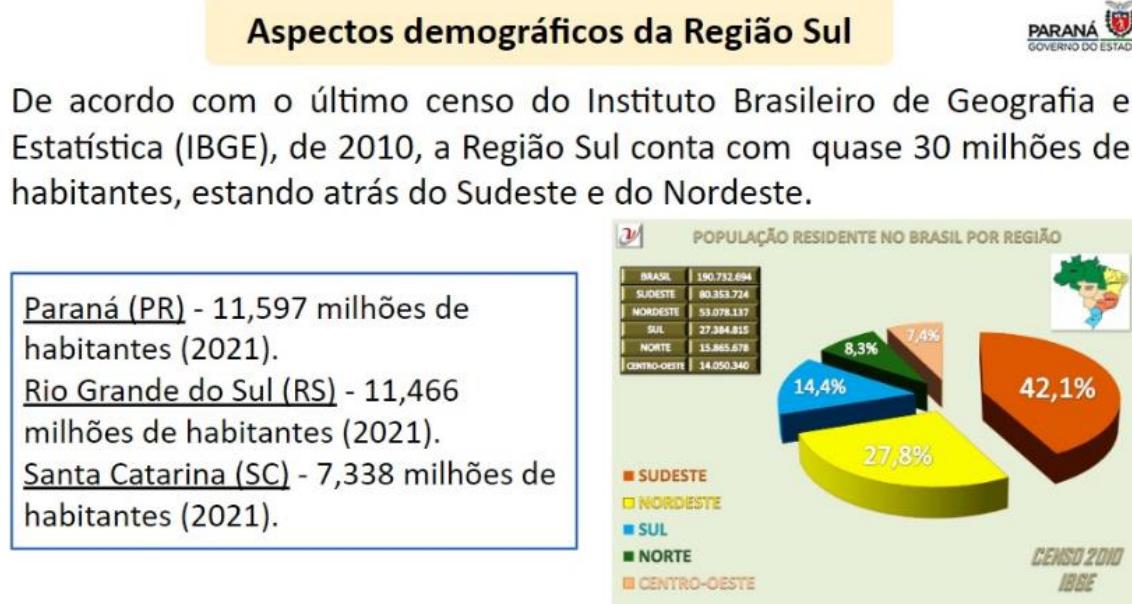
necessitariam de muito mais tempo para uma compreensão da totalidade do fenômeno. Mas os descasos publicizados não param por aí.

Figura 3 – Slide sobre a taxa de urbanização da Região Sul.



Fonte: APP-Sindicato (2023).

Figura 4 – Slide com erro matemático básico e de fonte das informações.



Fonte: APP-Sindicato (2023).

As figuras 3 e 4 seguem uma perspectiva pseudocientífica. Na figura 3, evidencia-se um primeiro erro de digitação: “Cidades mais populosas do

Sul: Curitiba (PR), Porto Alegre (RS) e Florianópolis (SC) ocupam o 2º e o 3º lugar respectivamente". Ou seja, a redação aponta que três cidades ocupam, simultaneamente, duas posições no mesmo *ranking*. Com uma pesquisa simples dos dados em fontes confiáveis na *internet*, é fácil saber, como apontou o próprio sindicato na publicação, que Joinville-SC ocupa a terceira posição. Fica evidente que a preocupação com a fidelidade científica dos dados não é o primeiro plano daquele/a que elabora o material e muito menos da curadoria que autoriza sem ressalvas a distribuição.

Vale destacar que em todos os casos apresentados, contrariamente ao apregoado aos diretores, professores e estudantes, não há a responsabilização desses sujeitos.

A figura 4 apresenta erro de cálculo básico que incorre, consequentemente, em outro erro de redação e, também, um descompasso completo dos dados/fontes utilizados.

Na redação é afirmado que "a Região Sul conta com quase 30 milhões de habitantes". Uma soma simples dos dados apresentados no próprio slide ultrapassa os 30 milhões e, portanto, não é "quase 30 milhões de habitantes", mas sim mais de 30 milhões! Além disso, a redação e o gráfico apontam o Censo de 2010 na confirmação desse dado anterior equivocado. Porém, no quadro à esquerda os dados são baseados no Censo de 2021 que não aconteceu, pois foi cancelado pelo governo federal.

Por fim, um último destaque à Geografia, que conforma toda a crítica estabelecida e expõe a necessidade de um olhar pela Geografia Anticolonial. Na figura 5, em aula sobre a composição da América Latina, o mapa que é apresentado aos estudantes é o da América do Sul. Além disso, a redação destaca acertadamente que a América do Sul é composta por 20 países – e outras 10 dependências que, na verdade, como comentado sobre Porto Rico neste trabalho, são neocolônias do século XXI – mas não lista quais sejam. Se o aluno/a for ao mapa contar, verá que no mapa exposto só constam 13 (contando um dos grandes absurdos que são as Guianas e o Suriname que não compõem a América Latina). O mapa é contraditório à quantidade enunciada e ainda insere outros três países não fazem parte do bloco latino-americano.

Vale destacar também que, ao menos no *slide* exposto para ser trabalho e compreendido em 2 minutos, não há menção sobre a colonização que é o

fundamento da definição da especificidade do bloco latino. Vide também que os dados não têm fonte e, se não bastasse, termina ainda com um questionamento que, no mínimo, é desconexo e, em alguma medida, reflete uma compreensão de mundo – ideologia – do/da formulador/a.

Outro aspecto muito importante a ser destacado é que o descaso não se concentra apenas no Ensino Médio como fruto do NEM. Ele é um elemento estruturador da imposição autoritária desse material, que em nada cria novas condições à melhoria do ensino e aprendizagem.

Figura 5 – América Latina ou América do Sul?

Geografando
Atividade
02 min

A América Latina é uma subdivisão do continente americano, composta por 20 países além de outras 10 dependências.

Agora, reflita e responda oralmente, quais tipos de regimes políticos existem na América Latina?



Fonte: Professor B (2023).

A perspectiva no ensino médio integral profissionalizante não é diferente. Quanto à precarização do trabalho docente, a Professora A (comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023) afirma que “os professores concursados estão sem aulas”, pois como já evidenciado, o estado, sob a prerrogativa da necessidade de professores especialistas na área, firmou um contrato de R\$ 34,8 milhões com o Centro Superior de Ensino de Maringá - UniCesumar⁹⁷ (Silva, Barbosa e Körbes, 2022; Barbosa e Alves; 2023) para aulas presenciais mediadas pela tecnologia, ou seja, os alunos e alunas vão até a escola para assistir aula pela TV. Para completar, segundo a Professora A (comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023), essas

⁹⁷ Wilson de Matos Silva, proprietário da UniCesumar, é um dos principais doadores individuais à campanha eleitoral do governador do estado.

aulas “s o o aplicadas por monitores que est o o no 3 o e 4 o ano da faculdade, que recebem uma bolsa de est gio pra esse servi o”, substituindo por completo a presen a tanto dos professores concursados quanto dos docentes tempor rios. Ap s mobiliza o e protestos de alunos e alunas⁹⁸, contra esse modelo “EaD presencial”, ainda em 2021, ele foi retirado e alocado em cursos de form o profissionalizantes e itiner rios espec ficos. Esse  o um dos v rios⁹⁹ investimentos esp rios que o governo do Paran  fez na aquisi o de produtos e servi os educacionais de empresas privadas em detrimento de investir todo esse montante na contrata o de professores, melhoria da infraestrutura das escolas, melhoria das condic es de trabalho¹⁰⁰ dos educadores e tantos outros fatores que historicamente s o o reconhecidos como condi o  a melhoria do ensino e aprendizagem.

Quanto ao conte udo, a Professora A (comunica o pessoal, 07 de dezembro de 2023) aportada de seu celular e usando de seu pacote de dados, porque “nessa sala aqui a internet n o funciona direito; essa conversa de que o estado fornece internet e suporte, n o acredita nisso n o”, demonstrou que no RCO+Aulas, o quarto ano do t cnico-profissionalizante n o tem conte udo espec fico. Ainda nas palavras da Professora A:

Os quartos anos, tanto as provas que o governo aplica, quanto os conte udos, s o o conte udos dos terceiros anos, dos terceiros anos do ensino m edio; n o s o o conte udos dos quartos anos [profissionalizante]. Porque n o existe conte udo dos quartos anos. Existe no planejamento, existe no PPP da escola, mas para o governo estadual, para o secret rio da educa o, n o temos que dar conte udo do quarto ano [...] n o existe os quartos anos, n o tem conte udo. [...] Eles s o planejaram, desconsiderando o ensino profissionalizante integrado. Ai eu venho aqui nas grandes velhas, porque agora tem uma nova grade, onde muda tudo para o novo ensino m edio onde o profissionalizante foi feito um balai o de conte udos que nunca esses estudantes v o o usar. Um deles  o projeto de vida, por exemplo. [...] E as provas que s o o aplicadas em todo o estado v em do mesmo jeito (comunica o pessoal, 07 de dezembro de 2023).

⁹⁸ Ver em: <https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-de-palotina-protestam-contra-a-precariedade-o-modelo-ead/>. Inclusive, uma dessas imagens ilustram a capa revista *Retratos da Escola – A implementa o do Novo Ensino M edio nos estados*.

⁹⁹ Barbosa e Alves (2023) destacam tamb m os 6,3 milh es da plataforma de quiz “Desafio Paran ” e os 12,9 milh es para a plataforma “Ingl s Paran ”, entre outros.

¹⁰⁰ A Professora A (comunica o pessoal, 07 de dezembro de 2023) recorda que al m das reposi es salariais atrasadas a anos, no per odo da pandemia o estado considerou que os professores e professoras com “inexperi cia com a rede, mas com vontade de fazer acontecer”, fazendo da “sala de casa, cozinha, banheiro, onde fosse uma sala de aula”, utilizando internet e instrumentos pr prios, n o trabalharam durante o per odo da pandemia. Portanto, s o dois anos de trabalho desconsiderados na composi o salarial e da aposentadoria. Ao inv s disso, a SEED-PR criou um “GT Tecnol gico eles falam l , que  o uma gratifica o de 800 reais pelo uso das tecnologias”.

Quanto à implementação do “Projeto de Vida” ou dos “Itinerários Formativos”, o professor Daniel Cara faz uma contribuição importante no mesmo sentido da fala da Professora A. Segundo ele, essa realidade é o aspecto mais evidente de uma violência de classe, a partir de uma dinâmica na qual o fundamento político é externo à escola, e partindo de sujeitos que não têm nenhum compromisso com a democracia e com a classe subalternizada, vão determinar o futuro profissional da juventude. Ou seja, é uma dimensão neocolonial explícita, mas escamoteada pela ideologia neoliberal do empreendedor de si mesmo, ou pela “liberdade” de vender sua força de trabalho. Trata-se, portanto, de um projeto neocolonial que desconsidera, em um grau de violência incomensurável, as vontades individuais, a cultura, os modos de vida, a realidade socioeconômica e socioespacial do povo. Além disso, desconsideram as populações do campo (indígenas, quilombolas, camponeses tradicionais etc.), que vivem em outra dinâmica.

É sempre importante reafirmar que, na especificidade da formação social de nações de histórico colonial e escravagista como o nosso país, o racismo é uma dimensão imanente, como explica Daniel Cara:

Essa modalidade de reforma que é você determinar por volta dos 15 ou 16 anos, a depender do país, ou 14 anos em alguns casos, um itinerário ou uma espécie de itinerário que o aluno vai seguir para o resto de sua vida, inclusive na universidade; esse tipo de pensamento está dando errado nos países centrais, nos países desenvolvidos que implementaram essa reforma. Para citar um caso mais próximos de nós, Portugal. [...] Para minha surpresa eles estavam revendo, discutindo, estava tendo uma greve, a maior greve da história recente de Portugal, entre outros motivos por conta desse tipo de lógica da reforma. Porque? Porque mesmo nos países centrais esse tipo de escolha do estudante por um itinerário que vai ser para o resto da vida, considerando a realidade sociológica dessa geração de estudantes, é uma escolha que se dá de forma precoce e irresponsável. Agora mesmo nesses países, é importante frisar, os alunos não têm direito de escolha efetiva, porque em algumas regiões, [...] você não consegue oferecer todas as opções de itinerários para todos os estudantes. [...] O que aconteceu no Brasil? Os estudantes foram ter contato com os itinerários formativos – eu vou contar casos que eu vivi, que eu vi presencialmente. No Piauí, uma estudante que me procurou chorando em uma atividade que fiz no início do ano no Piauí, dizendo que no ‘meu município só tem itinerário formativo de educação profissional em língua portuguesa e meu sonho é ser médica’. Fui pro Ceará – Ceará de Camilo Santana – que oferecia uma disciplina chamada “Bora de Uber!” no itinerário formativo, uma menina toma o pódio da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará completamente lotada e ela fala com todas as letras: ‘eu sou obrigada a cursar um itinerário formativo que eu não quero!’ Então, não existe a possibilidade, considerando as condições das escolas brasileiras, de oferecer os itinerários formativos por um motivo simples: a maior parte das escolas públicas brasileiras de ensino médio, elas têm possibilidade de oferecer duas

salas de aula para cada ano. [...] O que que acontece? Os itinerários formativos no mínimo são cinco. [...] O problema é que se tornou ainda pior, porque as secretarias estaduais de educação, para tornar a situação mais caótica, elas têm secretarias como a do Espírito Santos que tinha mais de cem itinerários. [...] Basicamente os itinerários correspondem a cinco áreas: educação profissional; matemática; língua portuguesa; ciências humanas; ciências da natureza. Essas eram as possibilidades estruturais que estão na LDB. O problema é que as secretarias estaduais consideraram que qualquer pessoa poderia lecionar. [...] Na hora que eles constituíram o itinerário formativo, por exemplo, tinha disciplina chamada, por exemplo, ‘Bora de Uber’ no caso do Ceará. Ou ‘Brigadeiro gourmet’, que ficou mais convencionada no debate público. Ou ‘O que rola por aí’. Ou a disciplina que é praticamente uma provocação aos professores, ‘Educação financeira: torne-se um milionário’. [...] Interpretar essas reformas neoliberais que a ideia de educação na função social da escola é determinar uma educação em que o indivíduo acredite que ele é um empreendedor de si mesmo, e é exatamente o que foi implementado no Brasil. Nos outros países isso é escamoteado, no Brasil isso é explícito (Cara, 2023, n/p).

A passagem é a expressão mais evidente do descaso absoluto com a formação humana e o direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido. É a luta de classes em uma de suas faces mais perversas.

No Paraná, uma demonstração desse processo na formatação ideológica neoliberal (lógica da responsabilização – para o trabalho explorado desde a mais tenra idade de nossa juventude, que ganhou repercussão nacional) foi um *slide* fornecido pela SEED-PR à disciplina “Educação Financeira”, direcionado ao 6º ano da Educação Integral. Se por si a ideia de educação financeira para crianças de 11 e 12 anos da escola pública brasileira já é, no mínimo, um escarnio, o *slide* listando as “Principais diferenças entre pessoas de mentalidade RICA e mentalidade POBRE” (Figura 6) é a máxima do desprezo pelo povo. Mas, para piorar, há um segundo *slide* que ainda tenta justificar esse absurdo (Figura 7)¹⁰¹.

Segundo APP-Sindicato (2023), imediatamente após a repercussão, a SEED-PR informou a retirada do material, que passaria por uma revisão. Em nota, justificou que: “Os slides não refletem a visão da secretaria sobre educação financeira. A ideia é educar financeiramente os alunos, não rotular, julgar ou dividir as pessoas” (APP-Sindicato, 2023, n/p).

A secretaria somente reconheceu o “equívoco” do material, mas a lógica de uma disciplina de educação financeira no ensino integral para o 6º ano não entra em discussão, quiçá pensar, nesse imbróglio ideológico, qual é a perspectiva de educação financeira da SEED-PR para esses jovens.

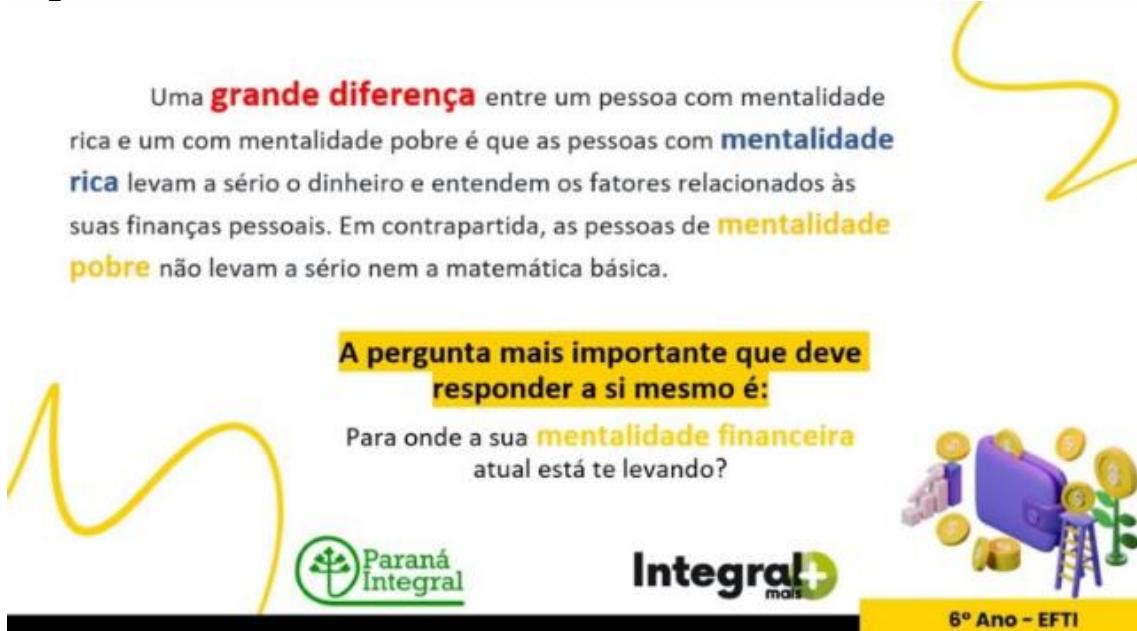
¹⁰¹ Ver em: <https://appsindicato.org.br/criticas-da-app-viralizam-e-seed-retira-material-de-apoio-para-aulas-de-educacao-financeira/>.

Figura 6 – Slide de apoio à disciplina “Educação Financeira”, 6º ano Integral.

Mentalidade RICA	Mentalidade POBRE
Assume os próprios erros	Culpa os outros e o Governo
Vê as adversidades como aprendizado	Vê as adversidades como insuperáveis
Tem ânsia de aprender	Acha que já sabe tudo
Fala de patrimônio e negócios	Fala de itens supérfluos
Planeja o futuro	Não planeja o futuro
Sente-se merecedor do dinheiro	Não se sente merecedor do dinheiro
Sonha, planeja e realiza	Apenas sonha
Foca nas oportunidades	Foca nas adversidades
Admira pessoas de sucesso	Despreza pessoas bem-sucedidas
Faz o dinheiro trabalhar	Trabalha pelo dinheiro

Fonte: APP-Sindicato (2023).

Figura 7 – Consumando a violência de classe



Fonte: APP-Sindicato (2023).

A APP-Sindicato (2023, n/p), publicou que a dimensão da “violência de classe, econômica, cultural e social [do slide] é imensa. A responsabilização do pobre pela sua pobreza, ideologia sendo inculcada em crianças e adolescentes sem estruturas teóricas para enfrentar ou contrapor”.

Nos sentidos da violência de classe, modo pelo qual esse modelo de sociabilidade se estrutura e se manifesta, é preciso destacar outro aspecto que ajuda a explicar o alcance do primeiro lugar no Ideb. De acordo com os professores entrevistados, desde que o objetivo central da secretaria é alavancar o Ideb do estado a qualquer custo, muitas operações no mínimo intrigantes foram postas em práticas. Por exemplo, quando ele fala que “*notas que eu lancei de alguns alunos foram mudadas sem a minha permissão*”, ou então “*os alunos que não estão frequentando as aulas, ninguém mais quer saber o porquê, eles simplesmente somem dos registros*” (Professor B, comunicação pessoal, 03 de dezembro de 2023). Nesse mesmo sentido, argumenta a Professora A:

Essa é uma outra questão que o ministério público precisa verificar o que que está acontecendo. Porque que o aluno desaparece, a escola tira ele dali né, sob orientação da própria SEED, e depois no final aparece o nome dele ali para fazer o ‘Se Liga!’¹⁰². Se ele aparece para fazer o ‘Se Liga!’, ele faz e passa. Se ele não aparece o nome dele desaparece de novo. Essa questão do ‘Se Liga!’ é complicado. Porque assim, o professor tem que fazer um relatório né do ‘Se Liga!’, mas se o professor reprova, no mês de fevereiro vai aparecer as pessoas do núcleo [regional de educação] aqui para saber porque teve tantos números de reprovação. ‘Nós queremos saber o que o senhor fez professor no transcorrer do ano para o aluno reprovar? O que que o senhor fez para o aluno reprovar? Quais foram as medidas que o senhor tomou para que ele não reprovasse? Que conteúdos o senhor deu?’ Lembra que os conteúdos estão ali dados. ‘Como que o senhor trabalhos esses conteúdos? Quais as metodologias que o senhor utilizou?’ E os professores não querem isso porque vai dar mais trabalho ainda. Então compensa mais o aluno apareceu, da qualquer coisa e o aluno está aprovado. Os professores comprometidos sofrem com isso (comunicação pessoal, 07 de dezembro de 2023).

A exposição da conversa com os professores reflete um debate frequente da categoria. Não é difícil conversar com algum profissional da educação pública estadual do Paraná e perceber que esse é um *modus operandi* da secretaria do estado para alavancar a nota do Ideb. Mais uma vez, o que fica claro é que não há nenhuma preocupação com a formação científica e humana dessa juventude majoritariamente pobre e negra. Nem mesmo com a formação técnica, nos moldes do neotecnismo (Freitas, 2018). É um esvaziamento que reflete também uma

¹⁰² Segundo a SEED-PR (2023, n/p – grifo do autor), o “**Se Liga!** é uma ação de intensificação de aprendizagem voltada para a recuperação da aprendizagem. Cada instituição de ensino tem autonomia para designar o professor que será alocado para as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. A Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR) acompanha a frequência e a evolução de resultado dos alunos participantes”. Essa última frase é fundamental para refletir junto a fala da Professora A e o objetivo final de verdade do “Se Liga!”.

formação de outro tipo que, talvez, reflita mais um modelo neocolonial de instrução básica e limitada ao aprender a ler, a escrever e realizar operações básicas de matemática.

Na perspectiva de Enguita (1989), o espaço escolar está mais para adequação e formatação desses sujeitos à cultura dominante, cuja sociabilidade burguesa introjeta ideologicamente como modelo de cidadão desejável, do que para a sua função social de transmissão do conhecimento historicamente acumulado nos sentidos de emancipar os sujeitos. Nessa conformação, aos que se ‘destacam’, há uma ‘oportunidade’ de bolsa via uma das organizações do conglomerado empresarial. Aos que não se adequam, uma ponte para a prisão (Freitas, 2018). E não é por um acaso que as PPPs em presídios caminham concomitante com o movimento de sucateamento da educação pública.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar o *modus operandi* do empresariamento da educação pública no Brasil e no estado do Paraná. Ao final, foi possível compreender que o processo de privatização de novo tipo em curso passa pela entrega da gestão pública do bem público ao setor privado via Parceiras Público Privadas, com as organizações sociais geridas, financiadas ou apoiadas pela Fundação Lemann e seus intelectuais orgânicos. Nesse sentido, é possível afirmar que a Fundação Lemann (FL) é a matriz organizativa do projeto neoliberal de formatação da educação pública ao modelo gerencial-empresarial, conformando assim o Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial Lemann e Sócios.

Para as questões do setor educacional, o principal braço da FL é o Todos Pela Educação (TPE). Concentrando o poder econômico de fração do empresariado nacional, mobilizando diversas outras organizações sociais com suas respectivas especialidades de atuação, bem como a participação de parlamentares de variados espectros político-ideológicos, aglutina em si os interesses de diversos setores produtivos sobre os rumos da educação pública brasileira. Assim, o TPE foi protagonista na proposição e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do “Novo” Ensino Médio (NEM).

As legislações supracitadas são a expressão mais avançada do empresariamento da educação nacional, padronizando o que deve ser ensinado em todas as regiões do país, impondo como deve ser feito e à qual tempo/ritmo empregar, desconsiderando toda diversidade histórica, sociocultural e econômica do povo. Determina-se um padrão, como no processo produtivo, logo é possível de ser mensurado, reforçando as avaliações censitárias de larga escala, orientadas pela base, determinando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por resultados quantitativos.

Seguindo a cartilha neoliberal, é preciso responsabilizar os/as atores/as do processo, culpabilizando alunos/as, professores/as e comunidade escolar nos casos de insucesso na ótica resultadista desumanizadora. Esse processo, que evidencia a mercantilização e mercadorização da educação, expande as possibilidades de testes e venda de produtos e serviços em larga escala aos sistemas de educação, constituindo valor à um novo nicho de mercado e garantindo

a reprodução ampliada do capital via subsunção da educação à lógica empresarial. É a destruição do teórico-pedagógico, fundamental para a formação humana na garantia de acesso ao conhecimento historicamente produzido, em detrimento da oferta de instruções básicas orientadas por competências e habilidades desejadas ao novo/a trabalhador/a.

A FL consegue direcionar as ações das organizações no nível tático e estratégico conformando organicamente como classe para si entorno dos seus interesses capitalistas no interior do Estado. Ela concentra progressivamente o poder de determinar as políticas públicas para educação por meio dos seus intelectuais na estrutura do Ministério da Educação, compreendendo muito bem o efeito cascata da ação política programática aos estados e municípios.

Na operacionalização nesses níveis da federação, destaca-se a inserção dos quadros formados pela FL no Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

No Paraná – primeiro estado a implantar as normativas da BNCC, praticamente uma cópia desta, e, de maneira ainda mais aligeirada, o NEM – é possível verificar a presença das organizações sociais desde a seleção de secretários/as estaduais e municipais de educação, passando pela oferta de cursos de formação continuada para diretores/as, coordenadores/as e professores/as, sempre na reafirmação da lógica produtivista pautada na BNCC e NEM. Também há a oferta de uma variedade de produtos e serviços de toda natureza, principalmente tecnológicos, sob a falsa ideia de que esses instrumentos por si podem alavancar o processo de ensino e aprendizagem, inclusive diminuir a evasão escolar pelo aumento do interesse dos/as alunos/as.

Um dos resultados desse complexo contexto é a superexploração docente, com a ampliação substancial da carga de trabalho por uma série de exigências, acabando com os concursos públicos e com a estabilidade da categoria – processo fundamental para solapar a organização sindical e uma resistência estruturada – que passa a ser contratada por meio de contratos precários, culminando em processos de adoecimento, afastamento temporário e desistências da carreira docente.

Aos alunos/as, o resultado não é diferente! Ainda que as avaliações apontem o contrário, há uma série de movimentos institucionais autoritários no

sentido de mascarar os resultados das avaliações via modificação das notas atribuídas no sistema – uma plataforma digital adquirida pelo estado – e até a exclusão sumária do nome daqueles/as que por uma imensidão de fatores históricos, sociais, econômicos não alcançaram os resultados esperados ou evadiram. A produção de mercadorias padronizadas não tolera desvios! Tudo o que possa diminuir a nota do estado nas avaliações nacionais e internacionais é omitido e/ou alterado.

Ainda na particularidade do estado paranaense, destacam-se os casos de investimentos bilionários na compra de produtos e serviços de instituições privadas, como caso mais emblemático do gasto de mais de R\$ 30 milhões com uma universidade privada – parceira da FL – para aplicação de aulas online, via televisão dentro das salas de aula, a partir do qual o/a professor/a mediador/a foi substituído/a por um/a estagiário/a em formação.

Outro processo extremamente preocupante, e em pleno avanço no estado do Paraná, é a transformação das escolas com “baixo desempenho” e/ou localizadas em regiões ditas violentas, no antimodelo cívico-militares.

A militarização é a expressão histórica que mais aproxima educação e neocolonialismo, como tratado pelos autores sobre a educação em países africanos em processo de libertação.

A lógica privatista, via precarização do magistério, é tão evidente que na última consulta pública para aceitação ou não do antimodelo, algumas das escolas que estão entre as trinta melhores no *ranking* do Ideb no estado, foram colocadas para consulta junto à comunidade escolar. Contradicoriatamente, algumas aceitaram o modelo, evidenciando o desconhecimento por parte da comunidade tanto do modelo em si, quanto da falsa ideia de que a escola não estaria tendo um bom desempenho. Evidencia também que o desempenho da escola no Ideb não é a única justificativa para a proposta de mudança, dissimulando outros interesses.

A contribuição da Teoria Anticolonial foi fundamental no desvelar desse complexo processo de privatização da educação pública de gestão pública. Para a teoria, o colonialismo não acabou com o fim do modo de produção escravista, muito menos por determinações burocráticas geopolíticas e internas. Compreende-se, portanto, que seus instrumentais de violência, dominação e desumanização do Outro mudaram as formas de atuação, mas sua essência segue se reproduzindo no espaço e no tempo nos países dependentes e neocoloniais. Buscou-se demonstrar

isso evidenciando o século das guerras neocoloniais, invasões territoriais pela “democracia” e a formatação da ideologia nazifascista, a qual a reprodução do capital não encontrou barreiras.

Dessa formulação pautada na contribuição teórico-prática dos/as revolucionários/as nas suas lutas de libertação, outro objetivo foi subsidiar a proposta da Geografia Anticolonial.

Ciência colonizada de maneira geral, a Geografia foi protagonista no auxílio às dominações coloniais do século XIX e XX. Por isso, partindo da necessidade de descolonizar os pressupostos teóricos e conceituais dessa ciência, a Geografia Anticolonial parte das premissas anticapitalista, anti-imperialista, antifascista, antirracista e contra todas as formas de opressão experimentadas e lastradas pelo colonialismo. Portanto, entende-se a necessidade imediata e irrevogável da superação da tríade opressora capitalismo-imperialismo-colonialismo para a construção de uma sociedade alicerçada em outra sociabilidade, que supere todas as formas de exploração do humano pelo humano.

Desse aporte teórico-prático para o ensino de Geografia, mas também como fundamento à construção de novas composições de luta da classe trabalhadora, sendo o espaço o elemento orgânico da reprodução das sociedades, buscou-se compreender o mais próximo possível da totalidade dos processos de constituição social, econômica, cultural, ética e estética da formação socioespacial brasileira. Condição para melhor entender como a lógica empresarial-privatista conforma a lógica colonial de negação da humanidade do Outro, bem como elucidar que a questão étnicorracial é central à especificidade da luta de classes brasileira.

A afirmação prática da Lei 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, indígena e afro-brasileira é uma emergência. Nesse sentido, a abordagem da questão indígena, que não pode ser dissociada da luta antirracista, é um limite claro neste trabalho e um primeiro apontamento sobre a necessidade urgente de avançar nessa lacuna de pesquisa.

Desse entendimento, debruçando-se sobre a investigação da educação, considera-se que não estamos diante de um retorno ao neotecnismo, pensado desde os anos 1980, considerando que este ainda instrumentalizava minimamente parte da classe trabalhadora à inserção – ainda que em empregos precários – no mercado de trabalho. Há um retorno à educação colonial, exprimindo ainda mais a parcela da classe trabalhadora que conseguirá garantir sua reprodução

material via trabalho subordinado, em contrapartida determinando o futuro de grande parte de nossa juventude trabalhadora à livre escolha de inserir-se no exército industrial de reserva ou tornar-se um *lumpemproletario*, mercadoria à garantia do mais-valor nas prisões que também estão no horizonte das privatizações via PPPs.

Diante do exposto na pesquisa, pontua-se três questões que são, ao mesmo tempo, uma lacuna da pesquisa e uma proposta de ação anticolonial imediata e necessária ao enfrentamento da desmantelamento da educação pública de gestão pública, do magistério e do futuro da maioria da juventude trabalhadora desse país: 1) verificar e fomentar a contribuição nas licenciaturas das universidades públicas à proposição de diretrizes, abordagens e mesmo planos de aula sobre as questões etnicoraciais, enfatizando a questão indígena ainda mais relegada; 2) verificar a contribuição dessas e fomentar a reestruturação das licenciaturas à preparação do/as professores/as que estarão na linha de frente no enfrentamento e resistência a esse complexo engodo neoliberal – novas tecnologias, plataformação, militarização, planos de vida e itinerários formativos, etc. – sobre a educação; e 3) construir uma plataforma nacional e comum que concentre e compartilhe experiências teórico-práticas de abordagens de ambas as questões – etnicoraciais e uma formação mais próxima da realidade da escola pública – pelas licenciaturas das mais diversas áreas do conhecimento, assim como experiências de grupos de estudos e extensão, movimentos sociais, atores/as militantes antirracistas e sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo: a renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan. 2019.

APP-Sindicato. **Em defesa da escola pública**. 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

_____. **Slides para aula de Geografia disponibilizados pelo governo trazem erros crassos de conceito e gramática**: textos ruins, com erros de pontuação e até de informação tornam difícil acreditar que se trata de material pedagógico. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/slides-para-aula-de-geografia-disponibilizados-pelo-governo-trazem-erros-crassos-de-conceito-e-gramatica/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. Organização de impacto social sem fins lucrativos. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ARROYO, Miguel González. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 01-26, 30 set. 2023. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>.

BARBOSA, Túlio. **Manual de Teoria Anticolonial**. Uberlândia, Vol. I, 2023 (no prelo).

_____. A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, n. 24, p. 01-02, jan./dez. 2020.

BAUM, Donald (2018). The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: A quasi-experimental evaluation of 17 countries. **Education Policy Analysis Archives**, 26, 105. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3436>

BERDOULAY, Vincent. **A escola francesa de geografia**: uma abordagem contextual. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BOITO JR., Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascista. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 50, p. 111-119, mar. 2020.

_____. O lugar do conceito de fascismo na teoria marxista do Estado. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 53, p. 11-32, ago. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, v. 98, n. 45, p. 49-95, out. 1998. Acesso em: 13 set. 2023. Disponível em: <https://pesquisa->

eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_a_reforma_do_estado_dos_anos_90.pdf.

CALDAS, Ana Carolina. **Escolas cívico-militares são marcadas por casos de abuso de autoridade:** Seed diz que para todos os casos foram tomadas medidas cabíveis e defende modelo. Seed diz que para todos os casos foram tomadas medidas cabíveis e defende modelo. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de-autoridade>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARA, Daniel Tojeira. O MEC virou cercadinho da Fundação Lemann. [Entrevista concedida a] Luís Nassif. **TVGGN 20 Horas**. São Paulo: 19 dez. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_CoTsiB3mGk. Acesso em: 23 dez. 2023.

CÁSSIO, Fenando; GOULART, Débora Cristina. A implantação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, abr. 2022.

CÁSSIO, Fernando. Governo terceiriza a política do Ensino Médio para fundações, o 'centrão da educação': o MEC e bancada petista precisam decidir se vão lutar pelas agendar do direito à educação ou pela reforma do ensino médio de Michel Temer. **Carta Capital**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 01-07, 18 dez. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/governo-terceiriza-a-politica-do-ensino-medio-para-fundacoes-o-centrao-da-educacao/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Publicização de atividades. Brasília: Ministério da Economia. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/transformagov/catalogodesolucoes/publicizacao-de-atividades>. Acesso em: 13 dez. 2023.

Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Presidência da República. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ministério da

Educação. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

. Decreto nº 10.004, de 05 de outubro de 2019. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim**. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Ministério da Educação. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Seab)**. Brasília: MEC/Inep, 1990. Acesso em: 13 set. 2023.

. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros **Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 13 set. 2023.

. **Lei nº 9.491, de setembro de 1997**. Altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Acesso em: 13 set. 2023.

. **Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995**. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Acesso em: 13 set. 2023.

. **Decreto nº 8.874, de 11 de outubro de 2016**. Regulamenta as condições para aprovação dos projetos de investimento considerados como prioritários na área de infraestrutura ou de produção econômica intensiva em pesquisa, desenvolvimento e inovação, para efeito do disposto no art. 2º da Lei nº 12.431, de 24 de junho de 2011, e revoga o Decreto nº 7.603, de 9 de novembro de 2011. Acesso em: 13 set. 2023.

. **Decreto nº 11.498, de 25 de abril de 2023**. Altera o Decreto nº 8.874, de 11 de outubro de 2016, para dispor sobre incentivo ao financiamento de projetos de infraestrutura com benefícios ambientais e sociais. Acesso em: 13 set. 2023.

. **Bases Nacionais Comum Curriculares**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 set. 2023.

. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 21 jul. 2015.

Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019. Tradução de: Mario Marino e Eduardo Altheman Santos.

CÁSSIO, Fernando. **Governo terceiriza a política do Ensino Médio para fundações, o ‘centrão da educação’:** o MEC e bancada petista precisam decidir se vão lutar pelas agendas do direito à educação ou pela reforma do ensino médio de Michel Temer. o MEC e bancada petista precisam decidir se vão lutar pelas agendas do direito à educação ou pela reforma do ensino médio de Michel Temer. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/governo-terceiriza-a-politica-do-ensino-medio-para-fundacoes-o-centrao-da-educacao/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CASTRO, Fidel. **Discurso pronunciado pelo Comandante-em-Chefe Fidel Castro Ruz, Presidente dos Conselhos de Estado e de Ministros e Presidente do Movimento de Países Não Alinhados, perante o XXXIV período de sessões da Assembleia-Geral das Nações Unidas, realizado em Nova Iorque, a 12 de outubro de 1979.** 1979. Disponível em: <http://www.fidelcastro.cu/pt-pt/discursos/discurso-pronunciado-perante-o-xxxiv-periodo-de-sessoes-da-assembleia-geral-das-nacoes>. Acesso em: 13 set. 2019.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber; MARSHALL, Jeffery. **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

CIRQUEIRA, José Vandério. Élisée Reclus e o círculo de geógrafos anarquistas (1872 – 1890). **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 84-99, dez. 2019.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (org.). **Geografia e Giro descolonial:** experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15-36.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica.** 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro, 2010.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Contra el colonialismo interno. [Entrevista cedida a] Verônica Gago. **Anfíbia/UNSAM**. San Martín. Ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistaanfibia.com/contra-el-colonialismo-interno/>. 13 set. 2022.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. In: ALMEIDA, Sílvio Luiz de (org.). **Marxismo e questão racial**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 11-22.

DRESCH, Jean. Reflexões sobre a Geografia. *Geousp - Espaço e Tempo* (Online), v. 20, n. 1, p. 207-214, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

EDUCA MAIS BRASIL. **Quem somos?** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/quem-somos>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva.

ESTADOS UNIDOS. Department of Defense of United Estates of America. **BASE STRUCTURE REPORT FISCAL YEAR 2018 BASELINE: A SUMMARY OF THE REAL PROPERTY INVENTORY DATA**. 2018. Disponível em: <https://www.acq.osd.mil/eie/Downloads/BSI/Base%20Structure%20Report%20FY18.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

Carta ao Ministro Residente. In: FANON, Frantz. **Em defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980. p. 57-60. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fanon/1969/defesa/05.htm>. Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

_____. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 735-765, 17 set. 2021. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>.

_____. ESTADO AMPLIADO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 01-24, 22 jul. 2022a. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>.

_____. O empresariamento da educação pública: consórcio de

desenvolvimento e inovação do norte do Paraná. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 634-652, out. 2022b.

_____. O Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e sócios na “seleção pública” de pessoas para a gestão educacional do Estado do Paraná. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, n. 10, p. 1-27, jun. 2022c. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v18.20670.002>.

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle ideológico do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Marcos Cézar de. **O integralismo**: fascismo caboclo. São Paulo: Ícone, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 32 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FUNDAÇÃO EDUCAR. Acreditamos na educação para a cidadania como estratégia de transformação socioeconômica. Disponível em: <https://fundacaoeducar.org.br/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FUNDAÇÃO ESTUDAR. Líderes estudar. Disponível em: <https://lider.estudar.org.br/programa-de-bolsas-lideres-estudar/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

Fundação Gilberto Freyre. Descrição do livro Casa-grande & senzala. Disponível em: <https://fgf.org.br/loja/produto/livro-casa-grande-senzala/>. Acesso em: 13 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes dói. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 27 abr. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>.

_____. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. 2012.

_____. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Editora Veneta, 2019.

IASI, Mauro Luis. Nossa guia na floresta de papel: o artífice da palavra clara. In: KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. Prefácio. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985. Tradução de: Lúcia Mathilde Endlich Orth.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2001.

KAERCHER, Nestor André. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 53-60, 2004.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KROPOTKIN, Piotr. **Comunismo Anarquista**: sua base e princípios. S/L: Núcleo de Estudos Autônomo Anarco Comunista, 1891. Disponível em: <https://bibliotecaanarquista.org/library/piotr-kropotkin-comunismo-anarquista-sua-base-e-principios.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

_____. **Ajuda mútua**: um fator de evolução. São Sebastião: A senhora Editora, 2009.

_____. O que a geografia deveria ser. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Editora Terra Livre, 2011a. p. 07-26.

_____. Carta de Kropotkin a Ferrer. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Editora Terra Livre, 2011b. p. 73-78.

KUSHI, Sidita; TOFT, Monica Duffy. Introducing the Military Intervention Project: A New Dataset on US Military Interventions, 1776-2019. 4 ed., vol. 67, College Park: **Journal of Conflict Resolution**, 2022, p. 752-779.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

LEMANN CENTER. Martin Carnoy e Paula Louzano. Disponível em: <https://lemanncenter.stanford.edu/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. Porto: Firmeza, 1974.

_____. **Obras escolhidas:** em três tomos. Tomo 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

_____. **Imperialismo, fase superior do capitalismo:** ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LOSURDO, Domenico. **A não violência:** uma história fora do mito. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

_____. **Guerra e revolução:** o mundo um século após outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Colonialismo e luta anticolonial:** desafios da revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2020a.

_____. **Liberalismo:** entre civilização e barbárie. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020b.

MACHEL, Samora Moisés. Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria. Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo. **2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura - DEC, o Presidente da FRELIMO, Camarada Samora Machel:** Colecção «Estudos e Orientações» nº 2, novembro de 1973. Disponível em: <<https://www.anticolonialismo.org/o-que-%C3%A9-geografia-anticolonial/biblioteca-virtual#h.q0z8z01wo7wx>> Acesso em: 13/09/2022.

_____. Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder. Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo. **5ª Sessão do Comitê Central do Partido FRELIMO DEC, o Presidente da FRELIMO, Camarada Samora Machel:** Maputo, Colecção «Estudos e Orientações, Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO, Julho de 1979. Disponível em: <<https://www.anticolonialismo.org/o-que-%C3%A9-geografia-anticolonial/biblioteca-virtual#h.q0z8z01wo7wx>> Acesso em: 13/09/2022.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** 2 ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital.** Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

- _____. **Crítica do fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- _____. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- _____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Introdução.
- MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Geografia**: pequena história crítica. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **O que é Geografia**. Brasília: Coletivo Território Livre, 2012.
- MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n.14, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- _____. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020a.
- _____. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Anita Garibaldi. 6ª ed., 2020b.
- _____. **O Negro, de bom escravo a mau cidadão?** 2 ed. São Paulo: Dandara, 2021.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, 2020.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra: 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05 nov. 2002.

- _____. **Negritude**: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NABARRO, Sergio Aparecido. Os pressupostos ácratas de Élisée Reclus. **Revista da Anpege**, [S.L.], v. 16, n. 31, p. 91-100, 8 mar. 2020.
- _____. Élisée Reclus: movimento ácrata, educação e ensino de Geografia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e214993, 2021.
- _____. Élisée Reclus: pensamento libertário e Geografia Social. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 42, n. 1, 6 set. 2022.
- OLIVEIRA, Dennis de. Estado, racismo e materialismo. In: ALMEIDA, Sílvio Luiz de (org.). **Marxismo e questão racial**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 23-36.
- OSCAR, Naiana. Jorge Lemann: conheça a trajetória do bilionário dos resultados. *Seu Dinheiro*, 17 jan. 2019. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2019/jorge-paulo-lemann/jorge-paulo-lemann-bilionario/>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- PARANÁ. **Se liga! - que é?** Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR). Curitiba: SEED-PR, [s/d]. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Programa-Se-Liga>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- _____. **Educação fecha parceria para ofertar três cursos técnicos do Ensino Médio Profissional**. Agência Estadual de Notícias. Curitiba: SEED-PR, 2021. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-fecha-parceria-para-ofertar-tres-cursos-tecnicos-do-Ensino-Medio-Profissional>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- PAULA, Amir El Hakim de. A crítica anarquista de Piotr Kropotkin e Eliseé Reclus à geografia escolar no final do século XIX. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracajú, v. 3, n. 3, p. 9-21, 9 jun. 2015.
- PEREIRA, Jennifer Nascimento.; EVANGELISTA, Olinda. Quando O Capital Educa O Educador: Bncc, Nova Escola e Lemann. Movimento - **Revista de Educação**, V. 10, p. 65-90, 2018.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.
- RAVITCH, Diane. **Does Puerto Rico need “no excuses” charter schools?** [2018]. Acesso em: 13 set. 2023. Disponível em: <https://dianeravitch.net/2018/04/19/puerto->

rico-post/.

RECLUS, Élisée. **L'Homme et la Terre – tome I – Les Primitifs et Histoire Ancienne.** Paris: Librairie Universelle, 1905.

_____. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista.** São Paulo: Expressão & Arte editora, 2002.

_____. Prefácio d'O Homem e a Terra. In: RECLUS, Élisée. **Da Ação Humana na Geografia Física / Geografia Comparada no Espaço e no Tempo.** São Paulo: Expressão e Arte, 2010, p. 45-50.

_____. O ensino da geografia. In: RECLUS, Élisée; KROPOTIKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia.** São Paulo: Editora Terra Livre, 2011. p. 07-26.

RETRATOS DA ESCOLA. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados [Dossiê]. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce/CNT) – v. 16, n. 35. Brasília: CNTE, mai./ago. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. **Por uma Geografia Nova.** 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Gilson Silva. **Educação geográfica, estética e epistemologia anticolonial.** 2022. 308 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SANTOS, Renan Rosa dos. **As políticas de branqueamento (1888-1920):** uma reflexão sobre o racismo estrutural brasileiro. uma reflexão sobre o racismo estrutural brasileiro. 2019. Disponível em: <https://www.pordentrodafrica.com/educacao/as-politicas-de-branqueamento-1888-1920-uma-reflexao-sobre-o-racismo-estrutural-brasileiro>. Acesso em: 13 set. 2023.

SANTOS, Vinícius Augusto Marques dos. **A gestão democrática e as políticas públicas para Educação no contexto da 'Reforma' do Aparelho do Estado.** 2015. 27 f. Monografia (Especialização) - Curso de Ensino de Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SANTOS, Vinícius Augusto Marques dos; NABARRO, Sergio Aparecido. Geografia anticolonial e a pedagogia do Movimento: notas introdutórias sobre um diálogo possível. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 28, e236936, 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a6936>.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos; FÉLIX, Tatiana Lyra Lima. A inserção privatista da Fundação Lemann na educação pública brasileira. **Em Pauta:** teoria social e

realidade contemporânea, Rio de Janeiro, v. 21, n. 52, p. 210 - 223, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rep.2023.76094>.

SEED-PR. **Colégios Cívico-Militares.** 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. Reforma do ensino médio no Paraná. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 15 set. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09562, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.9562>

TREZZI, Clóvis. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p. 942-959, 23 set. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362022003003552>.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **A Revolução Vietnamita**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, set./dez., 2012.