UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROLAM - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

GISELE CARDOSO COSTA

A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar

São Paulo
2016

GISELE CARDOSO COSTA

A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Integração da América Latina.

Linha de pesquisa: Sociedade, Economia e Estado

Orientadora: Profa.Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Costa, Gisele Cardoso

C837e A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar / Gisele Cardoso Costa ; orientador Marilene Proença Rebello de Souza. - São Paulo, 2016.

114 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Área de concentração: Integração da América Latina.

1. Fracasso escolar. 2. América Latina. 3. Pobreza. I. de Souza, Marilene Proença Rebello, orient. II. Título.

COSTA, Gisele Cardoso

A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Integração da América Latina.

Linha de pesquisa: Sociedade, Economia e Estado

Orientadora: Profa.Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof.Dr._____ Instituição_____

Julgamento _____ Assinatura_____

Prof.Dr._____ Instituição_____

Julgamento _____ Assinatura_____

Aos meus velhos, Maria (*in memoriam*) e Nilson (*in memoriam*), como parte da dolorosa promessa de seguir em frente mesmo na ausência irreversível daqueles que amamos. Para minha irmã Williane, minha ligação mais próxima com minhas raízes. E para meu amigo Luiz Fernando, por não desistir de mim quando eu já tinha desistido.

AGRADECIMENTOS

São Paulo, verão do ano da graça de 2016, são exatas 03h22min quando começo a escrever essas linhas. Consta-me que deveria escrevê-las a partir de um modelo pré-estabelecido. Sem embargo, não o farei, pois as motivações que me levam aos agradecimentos foram construídas em ruptura com os padrões. Sou grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelas condições materiais que me proporcionou para desenvolver essa pesquisa, por meio da bolsa de estudos. Entretanto, sob nenhum aspecto essa pesquisa é apenas a objetividade de seus escritos, em cada frase que a compõe há apenas indícios do que ela não diz. Nasci em um dia qualquer, em um rincão árido desse subcontinente, foram então as lágrimas da minha mãe e o suor do meu pai que umedeceram minhas mãos e meus pés, e impediram que eu me tornasse um ser estéril no mais amplo sentido. Assim, o verbo agradecer é insuficiente quando o direciono à memória dos meus velhos. Aqui, há uma relação de intimidade com o sentir sentido da palavra pobreza, pois da Ciudad Juárez, passando por Bauru e chegando à Patagônia, a fome é o alimento das bocas silenciadas por séculos e séculos de opressão e exploração. E sobre esses escritos pesam as mãos calejadas dos camponeses sem terra e dos operários sem pão, de alguma maneira, esse trabalho também os pertence. Aqui também estão aqueles que me ensinaram a tirar leite das pedras encontradas pelo caminho, ou na impossibilidade de fazê-lo, usá-las como arma. Paulinho Martins, Áurea, Iraci e Eliana, esses são os amigos e camaradas, para os quais eu entrego essa dissertação como síntese de uma construção coletiva daqueles que acreditam que a ciência é a luz dos olhos da luta dos organizados para a superação da pré-humanidade. Mas iniciei essa reflexão apontando para relações não padronizadas. Foi no verão de 2014, há exatos dois anos, confesso que eu não tinha grandes expectativas quando a vi, afinal eu pisava na universidade mais elitista de um país mutilado pelo racismo e pelo preconceito de classe, e diante da minha pele escura e dos meus olhos ameríndios estava uma mulher branca. Mas felizmente eu me enganei, ela é uma espécie de antagonista uspiana, foram 24 meses em que eu descobri sua diplomacia nas propostas, sua firmeza nas ações, sua profunda generosidade intelectual para com todos, independentemente das divergências e convergências, descobri sua disposição em superar as elucubrações acadêmicas e intervir nas dores reais de uma sociedade doente. Professora Marilene, muito obrigada pela dedicação e paciência e, sobretudo por construir comigo um trabalho que toca nas veias abertas da nossa América Latina.

Aquele que não sabe, qualquer um o engana. Aquele que não tem, qualquer um o compra.

Simón Rodríguez

RESUMO

COSTA, C.C **A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela:** (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar**.** 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

As recentes políticas públicas de combate à pobreza na América Latina apresentam-se articuladas à educação escolar. E como principais programas com essa característica, destacam-se o programa brasileiro Bolsa Família e o programa venezuelano Misión Robinson. A partir do pressuposto que a pobreza é constituída por elementos multifacetários, esses programas estabelecem a escolarização das camadas populares como condição de superação do ciclo intergeracional da pobreza, direcionando seus esforços para garantir a educação básica para seus beneficiários. Entretanto, uma das dimensões da reprodução ampliada da pobreza na América Latina é o fracasso escolar, que por meio de diversos mecanismos expulsa indiretamente da escola as crianças e jovens oriundos das camadas populares, ou nega para esses os saberes mínimos e elementares, produzindo a miséria intelectual dos trabalhadores. Desse modo, o objetivo da presente pesquisa é analisar os programas Bolsa Família (Brasil) e Misión Robinson (Venezuela), com o intuito de compreender a concepção educacional presente em nesses programas e problematizar o vínculo estabelecido entre o combate à pobreza e escolarização das camadas populares, no sentido de verificar se essa articulação desdobra-se no processo de superação ou manutenção do fracasso escolar. Para tanto adotamos como metodologia a análise documental, a partir das elaborações do Estado brasileiro e venezuelano que justificam a política dos programas supracitados. Essa análise tem como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, a partir de sua contribuição latino-americana – a Teoria Marxista da Dependência, a qual compreende as questões políticas, sociais e históricas do subcontinente como singularidades indissociáveis do lugar da América Latina na divisão internacional do trabalho, ou seja, de sua relação com a totalidade do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: pobreza, fracasso escolar, América Latina

ABSTRACT

COSTA,C.C. **The pertaining to school education in the social programs of combat to the poverty in Brazil and Venezuela**: production or incipient overcoming of the failure pertaining to school. 2016. 114 f. Dissertation (Master), Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The recent public politics of combat to the poverty in Latin America are presented articulated to the pertaining to school education. From the estimated one that the poverty is constituted by multifacetários elements, these programs establish the escolarização of the popular layers as condition of overcoming of the intergeracional cycle of the poverty, directing its efforts to guarantee the basic education for its beneficiaries. However, one of the dimensions of the extended reproduction of the poverty in Latin America is the failure pertaining to school, that by means of diverse mechanisms indirectly banishes from the school the children and deriving young of the popular layers, or denies these to know elementary minimums to them and, producing the misery intellectual of the workers. In this manner, the objective of the present research is to analyze the programs Bolsa Família(Brazil) and Misión Robinson (Venezuela), with intention to understand if these programs contributes for the overcoming of the failure pertaining to school. The methodology of this research is the analysis documentary from the elaborations of Brazilian and Venezuelan the State that justify the politics of the above-mentioned programs. This analysis has as referencial theoretician the historical and dialético materialism, from its Latin American contribution - the Marxist Theory of the Dependence, which understands the questions politics, social and historical of the subcontinent as indissociáveis singularidades of the place of Latin America in the international division of the work, that is, of its relation with the totality in the way of capitalist production.

Keywords: poverty, failure pertaining to school, Latin America

RESUMEN

COSTA, C.C. **La educación escolar en los programas sociales de combate a la pobreza en Brasil y Venezuela**: reproducción o permanencia del fracaso escolar. 2016. 114 f. Disertación (Máster) Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Las políticas públicas recientes de combate a la pobreza en América Latina están articuladas con la educación escolar. Por medio del pressupuesto que la pobreza es composta por elementos multifacetários, estos programas establecen que la escuela para la clase obrera, es fundamental como condición de la superación del ciclo intergeracional de la pobreza, dirigiendo sus esfuerzos para garantizar la educación básica para sus benecifiarios. Sin embargo, una de 23las dimensiones de la reproducción de la pobreza en América Latina es el fracaso escolar, que impede la educación para los niños y los jóvenes de la clase trabajadora. De este modo, el objetivo de esta investigación es analizar el programa brasileño Bolsa Família y el programa venezolano Misión Robinson, con la intención de entender si estos programas contribuyen para erradicar el fracaso escolar. La 23metodología de nuestra investigación es un análisis documental, por medio de los documentos del gobierno brasileño y venezolanos, que justifiquen la política de los programas antedichos. Este análisis tiene como teoria referencial el materialismo histórico y dialético, y su contribución latinoamericana – la 23teoria23marxista de la dependencia, que entiende la política y 23las interrogantes sociales del subcontinente como singularidades del lugar de América Latina en la división internacional del trabajo, es decir, de su relación con la totalidad de de la producción del capitalista.

Palabras-llaves: pobreza, fracaso escolar, América Latina

LISTA DE SIGLAS

AIBF Avaliação de Impacto do Bolsa Família

BVJ Benefício Variável Jovem

CEPAL Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CNTE Confederação dos Trabalhadores da Educação

CRAS Centro de Referência à Assistência Social

CTV Central dos Trabalhadores da Venezuela

FAIS Fundo de Apoyo Integral Solidario

FMAS Fundo Municipal de Assistência Social

IDG-M Índice de Gestão Descentralizada Municipal

ICS Índice de Controle Social

ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales

INCRA Instituto de Colonização e Reforma Agrária

INE Instituto Nacional de Estatística

IPEA Instituto de Economia Aplicada

LIEPPE Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

LOAS Lei Orgânica da Assistência Social

MDS Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome

MST Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

OCDE *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* ou Econômico

PBF Programa Bolsa Família

PIB Produto Interno Bruto

PNAA Programa Nacional de Acesso à Alimentação

PROLAM	Programa de Pós Graduação Interunidades de Integração da América Latina
PSUV	Partido Socialista Unido da Venezuela
PT	Partido dos Trabalhadores
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultural – UNESCO

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO 13
II TEORIA SOBRE A POBREZA 19
2.1 Concepções liberais 19
2.1.1 A pobreza nos documentos das agências internacionais 22
2.2 A constituição da pobreza na perspectiva marxista 26
2.2.1 A formação do exército de reserva e a pobreza 29
2.2.2 O trabalho como produtor central da riqueza/pobreza 31
III AMÉRICA LATINA: DO COLONIALISMO À DEPENDÊNCIA 35
3.1 A gênese da superexploração 38
3.2 Estado, raça e pobreza na América Latina 40
IV FRACASSO ESCOLAR E SUPEREXPLORAÇÃO 49
V LUTA E ILUSÃO NA AMÉRICA LATINA: INÍCIO DO SÉCULO XXI 57
5.1 Petismo e chavismo: diferenças e aproximações 59
VI CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA 66
6.1 Estrutura funcional e elegibilidade 68
6.1.2 Distribuição em território nacional 71
VII MISIONES EDUCATIVAS NA VENEZUELA 77
7.1 Características do Programa Misión Robinson 77
7.1.2 Misión Robinson I 78
7.1.3 Misión Robinson II 79
7.1.4 Misión Robinson Produtivo 80
VIII BOLSA FAMÍLIA E A HIGIENE SOCIAL DA EDUCAÇÃO 81
8.1Escola: do direito incondicional ao dever condicionante para família 84
8.2 O progresso escolar em uma escola que vai mal 90
IX MISIÓN ROBINSON: TENTATIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR 93
9.1 A pobreza da educação para os pobres na Venezuela 99
CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAIS 110

I INTRODUÇÃO

A América Latina saiu do século XX e entrou no século XXI sob o caminhar descontente dos setores populares frente à privatização dos recursos naturais; ao aumento da pobreza e desemprego e; à precarização e mercantilização dos direitos sociais básicos. Tal descontentamento gestou a crise das forças políticas tradicionais e conservadoras e, inerentemente proporcionou a emersão de novas configurações no quadro político latino-americano, do qual a ascensão dos governos de conciliação de classes, também chamados de *governos progressistas* ou *populistas*, e suas respostas às demandas sociais são sínteses.

Nesse marco, Brasil e Venezuela foram os países que seguiram os traços gerais do processo acima citado, porém se distinguiram na radicalidade do mesmo. No caso brasileiro, a reconfiguração política foi alienada de um forte processo popular que pressionasse o governo petista para avançar no caráter das políticas públicas sociais. Ao contrário disso, na Venezuela os estratos mais pauperizados da classe média e os trabalhadores assalariados empobrecidos colocaram-se, antes mesmo da chegada do chavismo, como protagonistas da polarização da luta de classes, de tal maneira que ao mesmo tempo em que respaldaram o Governo Chávez, também o pressionaram no sentido das concessões populares.

Indissociáveis desse processo, a constituição do programa brasileiro Bolsa Família e do programa venezuelano Misión Robinson surgiram em geral como produtos do rearranjo conjuntural das forças políticas em movimentos que buscaram dialogar com as necessidades imediatas dos setores populares, todavia sem romper com os aspectos da democracia-liberal, que na América Latina é essencialmente restrita e plutocrática.

É importante destacar que a gênese ideológica dos programas de combate à pobreza não foram produtos do momento de ascensão política dos governos conciliatórios latino-americanos, em termos abstratos esse modelo de

política social já estava em processo orgânico de elaboração como parte da reação democrático-liberal desde a queda do Muro de Berlim e a derrocada dos aparatos estalinistas no Leste. Entretanto, na América Latina foi a partir da chegada ao poder das forças políticas conciliatórias, que se instituíram os programas de combate à pobreza como política pública de grandes proporções.

Aclamados por setores de esquerda e mesmo pelas frações do capital como as mais relevantes políticas sociais desse início de século, o Programa Bolsa Família, bem como o Misión Robinson, articulam-se com a educação escolar, como meio de superar a pobreza imediata em seu conjunto de manifestações materiais e intelectuais. Desse modo, almejam elevar o nível de escolaridade dos estratos sociais pauperizados como condição objetiva de rompimento do ciclo geracional de pobreza.

Sob a justificativa de que a pobreza tem um caráter multifacetário e que, portanto exige um combate global que envolva e combine uma atuação conjunta da assistência social e da educação escolar, os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela atribuem à escolaridade a tarefa de interromper a pobreza cíclica, a partir da perspectiva de que a educação socializa os conhecimentos mínimos que a médio e longo prazo desdobra na emancipação dos sujeitos frente à própria assistência do Estado.

A partir então dos objetivos expressos pelo Programa Bolsa Família e Misión Robinson e do contexto político, no qual se eles concretizam, o presente trabalho tem por finalidade analisar a concepção de educação, da qual partem os referidos programas e verificar se essas concepções respondem a um processo de superação ou manutenção de uma das mais elementares manifestações da pobreza intelectual latino-americana – o fracasso escolar entre as camadas populares.

Em correspondência com o objetivo central da pesquisa, adotamos como metodologia científica a análise documental, a qual nos permitiu um levantamento das fontes primárias produzidas no âmbito do governo brasileiro e venezuelano, bem como das agenciais internacionais como Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultural – UNESCO e, os dados da Comissão Econômica para América Latina e Caribe –

CEPAL, no sentido de por em relevo os pressupostos adotados nas políticas sociais aqui pesquisadas.

Embora a natureza dessas fontes em si apresente-se no primeiro momento em estado bruto, ou seja, sem tratamento analítico, o método da pesquisa documental permite a construção de uma análise que propõem novos aspectos do objeto estudado, de tal modo que é possível partir dos elementos fenomenológicos do objeto para compreendê-lo enquanto síntese de diversas determinações, ou seja, tomá-lo em sua aparência não como fim, mas como ponto de partida para entender o seu desenvolvimento e materialidade (LÜDKE; ANDRÉ,1986).

Para tanto, elegemos como pressupostos teórico-científicos a abordagem que nos permitiu observar o objeto em seu movimento contraditório, movimento esse que sobrepuja os elementos mais imediatos, manifestados em uma realidade não problematizada. E é nesse sentido que a metodologia empregada encontra consonância com a base teórica que delimita os aspectos políticos em sentido *lato sensu* dessa pesquisa, de tal maneira a reforçar que o fazer científico não está alienado da luta de classes e de seus componentes históricos, econômicos e sociais (KONDER, 2009).

Desenvolvido a partir do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina – PROLAM/USP em articulação com o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, a configuração desse trabalho é parte dos esforços intelectuais que se colocam com urgência para a academia latino-americana: pensar a realidade do subcontinente sem promover uma transposição teórica ultramar ou além-sul, ou seja, sem tentar encaixar na realidade da América Latina elaborações que foram desenvolvidas para a materialidade europeia e estadunidense.

Por outro lado, a particularidade das condições e relações de produção da realidade latino-americana é indissociável da totalidade, e nesse sentido entendemos que é preciso apreendê-la não em si mesma, mas como parte determinada e determinante do sistema capitalista como organizador da ordem socioeconômica, cultural e política em escala mundial.

Por meio da necessidade de romper com o academicismo recorrentemente colonial e concomitantemente não incorrer à fragmentação advinda da lógica formal, que consistiria em tomar a especificidade como o todo e o particular como o universal, a referência teórica da qual partimos é o materialismo histórico e dialético em sua forma mais desenvolvida no pensamento crítico latino-americano – a Teoria Marxista da Dependência.

Sob as contribuições da Teoria Marxista da Dependência, Paiva e Ouriques (2009 p. 133) afirmam que os entraves das políticas sociais na América Latina "*não estão restritos aos problemas de caráter orçamentários e administrativos"*, mas são indissociáveis da estrutura histórica da dependência latino-americana, na qual a classe trabalhadora não é concebida como sujeito de direito. Nessa mesma linha, Florestan Fernandes (1972 p.37) caracterizou a realidade dos povos da região como:

> (...) uma realidade sócio-econômica que não se transformou ou que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persiste e com ela o despotismo nas relações humanas, o privilégio das classes possuidoras, a super concentração de renda, do prestígio social e do poder, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente, etc.

Em convergência com autores citados e na condição de problemas sociais, a pobreza e o fracasso escolar são tratados aqui como inerentes aos múltiplos aspectos do caráter subdesenvolvido do capitalismo na América Latina. Assim, não estabelecemos uma relação causal entre a pobreza intelectual e material das camadas populares, todavia partimos da compreensão que ambas são unitárias em sua origem e desenvolvimento, enquanto alienação do trabalho e que essa condição universal da produção da pobreza no modo de produção capitalista, ganha elementos particulares na América Latina.

O fracasso escolar e a pobreza geral, bem como os programas sociais que surgem para combatê-los, são abordados como intrínsecos à natureza autocrática dos Estados latino-americanos que se desdobra também nas relações cotidianas da escola; à condição de superexploração da força de trabalho imposta pelas burguesias nacionais e imperialistas, com o agravante da opressão racial contra os afro-latinos e ameríndios; ao (sub) desenvolvimento das forças produtivas que historicamente se apresenta como um dos elementos da subalternidade latino-americana na divisão internacional do trabalho e; ao pensamento colonial-dependente imposto como *teorias modernizadoras* do Estado em geral, e em especial da educação pública.

Sendo assim, após essa a parte introdutória, o presente trabalho estrutura-se da seguinte maneira: o segundo capítulo apresenta as concepções teóricas da produção da pobreza, com destaque para as diferenças entre as concepções liberais e seus antagonismos com a abordagem marxista. No terceiro capítulo relacionamos a constituição histórica da América Latina e seu passado colonial ao seu contemporâneo desenvolvimento dependente, sob o qual engendra o caráter restrito da democracia do Estado, a superexploração do trabalho e o racismo como ordem societária constituintes da pobreza das camadas populares, em todos seus aspectos.

No capítulo quarto expomos as diversas abordagens sobre a constituição do fracasso escolar, bem como suas proposições e, em seguidas estabelecemos uma relação mediada entre o fracasso escolar na América Latina e a superexploração, a partir do avanço do capital sobre as condições de reprodução da força de trabalho, a qual inclui o tempo de estudo dos trabalhadores.

As perspectivas populares de mudanças qualitativas no quadro social e político latino-americano, a partir da ruptura gradual da ordem social capitalista-dependente e, por conseguinte das mazelas sociais da democracia restrita, são apresentadas no quinto capítulo, no qual apresentamos também o contexto de radicalização da luta de classes na América Latina, que permitiu a ascensão dos governos conciliatórios em diversos países da região, com destaque para o petismo e o chavismo, e a elaboração dos programas sociais de combate à

pobreza como mecanismo de diálogo entre tais governos e os setores mais pauperizados dos trabalhadores.

No sexto e sétimo capítulo, descrevemos respectivamente gerais do Programa Bolsa Família e do Programa Misión Robinson, a partir da apresentação de seu histórico constituinte enquanto política pública; do seu funcionamento institucional; das características público alvo e das condicionantes educacionais em cada programa.

A análise da concepção de educação presente nos programas Bolsa Família e Misión Robinson, bem como da relação entre tais programas e as determinações que configuram os mecanismos de negação (in) direta das camadas populares à educação escolar como direito social, são os eixos centrais do oitavo e nono capítulo.

Por fim, apresentamos nas considerações finais observações provisórias e limitadas pelo tempo e espaço, sobre a dualidade das políticas públicas de combate à pobreza e sua relação com a escolaridade da classe trabalhadora, no sentido contraditório que significa o Programa Bolsa Família e Misión Robinson como meios que possibilitam o contato dos sujeitos historicamente destituídos de direitos com um saber acumulado e sistematizado, todavia a partir de condições conjunturais e sob precárias condições do processo de desenvolvimento educacional em seus múltiplos aspectos.

II TEORIA SOBRE A POBREZA

2.1 Concepções liberais

A desigualdade social gerou desde o início do século XX proposições sobre a necessidade de criação de mecanismos de contenção e alívio da pobreza. A partir de então, a urgência de resposta à questão social centrada no pauperismo foi incluída na elaboração teórica, como propostas normalizadoras para adequação à ordem política e econômica ou como meios graduais de superação da pobreza nos marcos de uma econômica de mercado.

As diferentes abordagens sobre a pobreza avançaram no período de auge do Estado de Bem Estar Social na Europa, entre 1945 e 1975. A partir das mudanças provocadas pela crise de 1973 consolidaram-se em termos políticos, econômicos e sociais elas se tornaram pautas da formulação de políticas públicas do Estado por meio da influência das agências internacionais. (CHOSSUDOVSKY 1999).

Na década de 1940, as duas principais escolas liberais pautaram o subsídio mínimo como meio de atenuar a pobreza dentro de uma proposta de (re) elaboração funcional do Estado e da economia. Ou seja, propuseram que o Estado redirecionasse para o capital privado a prestação de serviços sociais de caráter universal como educação e saúde, sem, contudo desassistir totalmente os mais pobres.

A elaboração teórica de Friedman a respeito do subsídio mínimo surgiu do acúmulo de discussões que buscavam a amenização da pobreza não como via de promoção a equidade entre os indivíduos. O subsídio era concebido como meio de manter a desigualdade social entre as populações pauperizadas, uma vez que o desenvolvimento e a apropriação desigual dos recursos sociais são compreendidos como produtos da liberdade necessária na sociedade regida pelas leis de mercado, porém sem permitir que o pauperismo torne-se elemento desestabilizador da ordem política e econômica.

Entre as formulações que da escola austríaca, estava a necessidade de desregulamentação do Estado para que o capital obtivesse liberdade para operar de acordo com seus interesses e necessidades, desde que o mínimo social fosse garantido para todos como meio de evitar a destituição absoluta dos indivíduos.

Convergentes com a escola austríaca, os teóricos da escola de Chicago propuseram que o combate à pobreza, entre os que tinham menor rendimento se materializasse via imposto negativo. O imposto negativo significava que os indivíduos que trabalhassem e obtivessem rendimentos abaixo da linha da pobreza receberiam um subsídio do Estado equivalente à diferença entre seu rendimento e o limiar que separa os pobres dos não pobres. Anos mais tarde essa proposta foi apresentada por Milton Friedman (1977 p.107) como o meio mais recomendável de auxílio aos desvalidos:

> O procedimento mais recomendável em bases puramente mecânicas seria o imposto de renda negativo. Temos atualmente uma isenção de 600 dólares por pessoa em termos de imposto de renda federal. (mais um mínimo de 10% de dedução uniforme). Se um indivíduo receber renda de 100 dólares em excesso, após o cálculo de isenção e da dedução, pagará certo imposto. De acordo com nossa proposta, se a renda for menos 100 dólares, isto é, 100 dólares abaixo da isenção mais a dedução, terá que pagar um imposto negativo, isto é, receber subsídio. Se a taxa do subsídio for, digamos 50%, receberá 50 dólares. Se não tiver nenhuma renda e, para efeitos de simplicidade, nenhuma dedução, e a taxa for constante, receberá 300 dólares. Poderá receber mais do que isso, se tiver deduções, por exemplo, por despesas médicas, de modo que sua renda menos as deduções já seja negativa mesmo antes da subtração da isenção. As porcentagens do subsídio poderiam, evidentemente, ser graduadas da mesma forma que as do imposto de renda. Deste modo, seria possível estabelecer um nível abaixo do qual nenhuma renda se poderia situar. Nesse exemplo, 300 dólares por pessoa. O nível preciso dependeria de quanto à comunidade estivesse disposta a permitir.

A partir de sua ideia de imposto negativo, Friedman (1977, p.50) sustenta que a educação deve ser serviço universal, mas um serviço pago, sendo que somente nos casos extremos o Estado deva atuar:

> Se o custo financeiro imposto pela exigência da instrução fosse compatível com a situação da grande maioria das famílias de uma comunidade, ainda poderia ser factível e desejável solicitar que os pais arcassem diretamente com a despesa. Casos extremos poderiam ser resolvidos por subsídios especiais para famílias necessitadas. Atualmente há muitas áreas nos Estados Unidos onde tais condições são atendidas. Nessas áreas, seria muito conveniente impor diretamente os custos aos pais. Isso eliminaria a máquina governamental necessária para recolher os impostos dos residentes durante toda a vida e para devolver esse mesmo dinheiro a essas mesmas pessoas durante o período em que seus filhos estão na escola. Isso reduziria a probabilidade de que o governo também administrasse as escolas, assunto que discutiremos mais abaixo. (Grifo nosso)

As proposições de combate à pobreza presentes no pensamento das escolas liberais eram antagônicas às políticas sociais aplicadas nos países europeus dentro da concepção de Estado de Bem Estar Social, surgidas na década de 1930 como produtos do acirramento entre capital e trabalho.

As políticas públicas de social-assistência, no Estado de Bem Estar Social, ganharam o estatuto de dívida pública, sendo garantidas pelo Estado. Sua constituição enquanto um conjunto de direitos sociais institucionalizados e pertencentes à esfera pública estatal surgiu como desdobramento dos movimentos endógenos da luta entre capital e trabalho, mas também como resposta a pressão exógena de caráter ideológico que o bloco socialista exercia sobre a classe trabalhadora do ocidente europeu. Ademais, os direitos sociais que abrangeram parte significativa do proletariado europeu, nos anos do pós Segunda Guerra, tiveram como determinantes a necessidade de socialização dos custos da reprodução da força de trabalho, cuja finalidade era desonerar as grandes e médias empresas capitalistas do investimento em capital variável, concomitante a isso desonerar o salário direto para o consumo de massa.

2.1.1 A pobreza nos documentos das agências internacionais

A proposta de políticas de combate à pobreza como política pública é disseminada pelo Banco Mundial em um contexto mundial marcado pela crise do modelo de Estado de Bem Estar Social na Europa Ocidental; pelo endividamento severo dos países subdesenvolvidos e derrocada dos Estados operários burocratizados do Leste europeu.

As bases teóricas que subsidiaram as elaborações do Banco Mundial quanto ao combate à pobreza não foram diretamente as das escolas liberais. No entanto, a concepção liberal de Estado foi absorvida pelas agências internacionais como modelo e fórmula de redefinição da função social do Estado no final da década de 1980.

As proposições de combate à pobreza, sugeridas pelo Banco Mundial, dividem-se em dois momentos: as que estão circunscritas a década de 1990 e as referentes à primeira década do século XXI. E para além da questão temporal, apresentaram-se como abordagens diferentes as teorias que sustentam tais políticas.

No primeiro momento a base teórica que respaldou as políticas sociais de combate à pobreza foi a concepção de desenvolvimento de Theodore Schutz, conhecida como teoria do capital humano. No período correspondente aos anos 2000, as teorias dessas políticas modificam-se e as propostas do Banco Mundial sobre os mecanismos de combate à pobreza sofrem influências do pensamento do economista indiano Amartya Sen, cujos fundamentos trataremos mais adiante (UGÁ, 2004).

As primeiras formulações do Banco Mundial (1990) para o desenvolvimento de políticas focalizadas foram produzidas mediante a compreensão de que a pobreza era determinada pela incapacidade de se atingir um padrão mínimo de vida vinculado ao consumo básico como acesso à alimentação e serviços públicos. Nessa perspectiva, o combate à pobreza deveria ser mediado por políticas geradoras de oportunidades para o desenvolvimento de capacidades do indivíduo pobre, para tanto era preciso uma combinação entre oportunidades econômicas aos pobres e prestação de serviços sociais de educação e saúde, uma vez que esses serviços

potencialmente poderiam proporcionar os elementos substancias para a formação do capital humano, que segundo Schutz (1973 p.31) é o determinante principal na diferença entre a desigualdade entre indivíduos:

> Apesar do fato de que os homens adquirem habilidade e conhecimento úteis seja algo evidente, não é evidente entretanto que habilidade e conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em grande parte um produto do investimento deliberado, que nas sociedades ocidentais cresceu num ritmo muito mais rápido que o capital convencional (não humano), e que seu crescimento pode ser o traço mais característico do sistema econômico. Se observou amplamente que os incrementos da produção nacional têm sido relacionados em grande medida com os incrementos da terra, horas de trabalho e capital físico reproduzível. Mas o investimento em capital humano é provavelmente a principal explicação dessa diferença.

De acordo com as formulações do Banco Mundial na década de 1990, o investimento em capital humano era o fator motriz para auxiliar os grupos sociais pauperizados na superação da condição de pobres, segundo essa abordagem é o acréscimo na “capacidade” dos indivíduos que os tornam competitivos no mercado e aptos para serem empregáveis.

Embora presentes na compreensão de combate à pobreza, os serviços públicos foram inscritos nessas políticas do Banco Mundial apenas como serviços que deveriam ser ofertados, ou seja, sua garantia aos estratos sociais mais vulneráveis não supera o aspecto do acesso, visto que em muitos países em desenvolvimento sua focalização se concretizou de duas formas: os indivíduos com renda alta ou média deveriam obtê-los via mercado, e os com rendimentos baixos usufruí-los juntos ao Estado. Destaca-se, ainda que em ambas as situações os aspectos ligados à qualidade desses serviços não eram os elementos centrais, sendo central no primeiro a lucratividade, e no segundo a redução de custos.

Fundamentada pelo pensamento de Amartya Sen, a concepção de pobreza no relatório do Banco Mundial referente ao início do século XXI, aparece com uma abordagem relacional, cuja centralidade não está mais somente na renda, mas sim em diversos aspectos que privam o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos (BANCO MUNDIAL, 2000-2001 p.2).

A abordagem de Sen relaciona questões políticas, econômicas e sociais, superando por incorporação o entendimento de que a pobreza se restringe ao seu aspecto mais imediato, ou seja, a privação de elementos básicos como alimentação. Para ele, o conceito de pobreza sobrepuja a sua característica mais aparente, a qual o autor compreende como biologizante por não apreender a pobreza para além do aspecto das privações alimentares e consequentemente dos riscos iminentes da destituição física. Nesse mesmo sentido, Sen (1992 p.314) também refuta a ideia de que a pobreza e a desigualdade se equivalem:

> Obviamente, a desigualdade e a pobreza estão relacionadas. Mas nenhum dos conceitos suprime o outro. A transferência de renda de uma pessoa de um grupo de alto rendimento a uma pessoa de um setor médio pode reduzir a desigualdade *ceteris paribus*; mas pode deixar a percepção de pobreza intacta. Ao mesmo tempo, uma diminuição generalizada da renda que não altera a medida de desigualdade escolhida pode levar a um brusco aumento da fome, da desnutrição e do sofrimento evidentemente; nesse caso resultaria fantástico argumentar que a pobreza não há aumentado.

Nessa concepção, a pobreza não é produto único da ausência de subsídios alimentares e a desigualdade com relação à pobreza não ultrapassa a condição *ceteris paribus*[1], ela aparece então determinada pela ausência de

[1]A expressão *ceterisparibus* é usada na economia para fazer uma análise de mercado da influência de um fator sobre outro, sem que as demais variáveis sofram alterações. Daí sua tradução do latim (todo o mais é constante).

um conjunto de fatores (liberdades) que se relacionam entre si: liberdades políticas (eleições e liberdade de expressão); 2 – facilidades econômicas tais como a participação no comércio e na produção; 3 – oportunidades sociais e o acesso aos serviços de saúde e educação; 4 – garantia de transparência, 5 – segurança protetora.

Com uma compreensão multifacetária da pobreza, Amartya Sen afirma que a renda tem um caráter unívoco, ou seja, instrumental que por si não resolve o problema da pobreza, o que coloca como função do Estado o desenvolvimento de estratégias que assegurem as condições de desenvolvimento. Tais liberdades proporcionariam a capacidade dos indivíduos pobres, para que esses gradativamente tornassem-se, em médio prazo independente do próprio Estado.

É significativo que esta concepção de combate à pobreza, tenha sido absorvida pelo Banco Mundial num contexto de crise social na América Latina. Durante a década 1990, o cenário de desemprego e miséria se agravou em todo subcontinente, nesse período de um total de 530 milhões de latino-americanos, 200 milhões eram considerados pobres e 80 milhões não tinham acesso a alimentos básicos de sobrevivência (GOGGIOLA, 2010).

Entre as estratégias de combate à pobreza, colocadas pelo Banco Mundial, destacam-se o fortalecimento das instituições políticas dentro da concepção de democracia liberal; inserção dos setores pauperizados no mercado como cidadãos consumidores; preservação da liberdade do capital e ampliação do acesso aos serviços sociais básicos, como saúde e educação.

Verifica-se então que as proposições do Banco Mundial não correspondem à ampliação do Estado enquanto provedor de direitos sociais de caráter universal, tal como no período de Bem Estar Social, mas são meios de contenção da crise do regime democrático-liberal, agravado pela deterioração dos direitos sociais mais elementares.

2.2 A Constituição da pobreza a partir da perspectiva marxista

Em uma sociedade dividida entre trabalho manual e trabalho intelectual, o conhecimento é concebido como produto do campo das ideias contemplativas, metafísicas ou enciclopedistas. No entanto, em essência, o conhecimento compreendido enquanto *ethos* inalienável do gênero humano está intrinsecamente ligado ao “mundo das coisas”, como produto material e intelectual.

Em qualquer atividade essencialmente humana, inclusive, nas quais as forças físicas são empreendidas com maior destaque, há desprendimento de atividade intelectual, ainda que de maneira fragmentada. A constituição da unidade entre a ação do gênero humano e (re) elaboração dessa ação, somente é possível porque não há divisão do próprio ser ontológico, a constituição do *Homo Sapiens* é, sobretudo, a constituição do *Homo Faber*.

Uma vez indissociável da materialidade do ser ontológico, portanto parte inerente da maneira pela qual se produz e reproduz a existência essencialmente humana, o conhecimento acumulado, transmitido e re-significado, não é simples reflexo da riqueza ou das relações sociais produzidas pela sociedade. O *ethos* humano constituinte dessas relações e de sua produção processual e coletiva, apresentada vulgarmente na sociedade capitalista como forma acabada em objetos circulantes de valor de uso e valor de troca.

No modo de produção baseado na generalização da venda da força de trabalho, no qual os produtores perdem a totalidade de sua produção, a expropriação da riqueza implica efetivamente na apropriação privada também do conhecimento coletivo contido nos bens socialmente produzido. Nesse sentido, a exploração de uma classe sobre a outra, provoca um duplo empobrecimento dos indivíduos que não detém os meios produtivos: a pobreza material e a pobreza intelectual.

A constituição da miséria entre os que dispõem tão somente de sua força de trabalho está umbilicalmente ligada à produção da riqueza, de maneira tal que a pobreza e a riqueza formam a unidade do diverso no processo produtivo e posteriormente é manifestada na objetificação do trabalho. Essa simbiose é descrita por Marx (2008 p.80), da seguinte maneira:

> O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

O nível de estranhamento entre o sujeito e as relações de produção, bem como consequência entre o sujeito e o produto acabado, é construído a partir de três dimensões de alienação que trazem em si os elementos de empobrecimento do trabalhador. A saber:

1) A separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho;
2) A desumanização do trabalhador frente ao processo produtivo e;
3) A alienação do homem frente à natureza.

No primeiro aspecto alienante, o objeto que é produto direto do trabalho do sujeito torna-se estranho a ele na medida em o mundo material aparentemente é regido por leis *ahistóricas* e independentes dos sujeitos produtores. Em suma, o produto é apartado do trabalhador, o tornando um dependente sem domínio da objetificação de seu próprio trabalho.

A segunda dimensão da alienação, ou seja, o estranhamento do trabalhador diante do que processo produtivo, é determinante para o surgimento da apropriação alienada do objeto, uma vez que:

> O produto é, de fato, apenas a síntese da atividade, da produção. Conseqüentemente, se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa - a alienação da atividade e a atividade da alienação. A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho (MARX, 2008, p.81)

Nesse grau de alienação, o trabalho é para o trabalhador uma atividade forçada, não em seu aspecto jurídico, mas de fato, uma agressão à natureza do sujeito, o qual ele executa como meio de satisfazer necessidades de subsistência.

O Homem é um ente-espécie, pois ao contrário do animal sua atividade vital (vida produtiva) é produzida conscientemente para alcançar toda sua natureza inorgânica (universal), ou seja, sua produção não se reduz a sua condição individual, senão para toda sua espécie. Dessa maneira, a terceira dimensão da alienação ao transformar a atividade vital humana em meio de sobrevivência provoca o estranhamento do homem com sua própria natureza, o que resulta em sua alienação consigo e com sua própria espécie – A alienação do Homem para com Homem.

Ao compreender as três dimensões interdependentes de alienação, é possível observar que a pobreza e a riqueza não estão separadas em polos opostos, mas geradas em uma mesma unidade - o trabalho alienado:

> O estranhamento do trabalhador em seu objeto é expressa pelas leis nacional-econômica, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores ele cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mas bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.[2]

[2] Ibidem, 2008 p.82

A partir da caracterização que o *ethos* humano está intrínseco a toda atividade produtiva do ente-espécie, e que esta atividade no modo de produção capitalista é irreversivelmente alienada, uma das faces da pobreza é a constituição do embrutecimento intelectual dos sujeitos frente ao próprio conhecimento do gênero humano. A constituição da pobreza material e intelectual, socializada entre despossuídos do meio de produção, possui uma gênese idêntica produzida pela própria idiossincrasia do modo de produção capitalista.

2.2.1 A formação do exército de reserva e a pobreza

Em caracterizações gerais, o Capital pode ser definido como uma produção coletiva de apropriação privada, sendo sua composição orgânica formada a partir dos meios de produção (capital constante) e capital variável (força de trabalho).

No processo de desenvolvimento do Capital, a relação entre sua parte constante e sua parte variável é assimétrica, o Capital consegue expandir-se mediante o desenvolvimento de novas tecnologias, apropriação de novos recursos naturais, conquistas e usurpação de novos territórios sem que isso necessariamente implique no crescimento congruente da ampliação de postos de trabalho. Esse é o primeiro elemento para a constituição do exército de mão de obra de reserva - trabalhadores que não são inseridos direta e regularmente na produção de mercadorias, tampouco em sua circulação.

O exército industrial de mão de obra de reserva não é homogêneo, suas variações obedecem às situações que levam os seus membros a nele ingressarem. Seus subgrupos dividem-se em três categorias:

1) População flutuante: Os proletários em condições plenas de aproveitamento pelo mercado de trabalho, mas que são dispensados pelo incremento cada vez maior do capital constante no processo produtivo;

2) População latente: Consiste em trabalhadores expulsos do campo pelo avanço capitalista sobre os setores agrícolas e;

3) População estagnada: Trabalhadores inseridos nos mercado de trabalho, mas que exercem as atividades mais irregulares.

Ao lado do crescimento do capital constante em detrimento do capital variável, a aceleração do ritmo da produção capitalista sobre os trabalhadores empregados subtraindo desses o sobretrabalho, também apresenta-se como tática do capital para produzir e reproduzir o exército de mão de obra de reserva, já que o aumento na produtividade capitalista não necessariamente corresponde ao aumento de postos de trabalhos, uma vez que o ritmo de produção pode correspondente ao aumento da exploração da força de trabalho daqueles que já estão empregados.

Pela função que assume o exército de mão de obra de reserva no sistema capitalista, ele produz para a classe trabalhadora dois contingentes de miseráveis: Os empregados, cuja remuneração se restringe ao limite de sua própria existência e os desempregados, que subsistem diante das agruras de toda ordem. Entretanto, o pauperismo é indissociável da riqueza do Capital, e o desenvolvimento de ambos é interdependente:

> Quanto maiores a riqueza social, o capital em função, a dimensão e energia de seu crescimento e, consequentemente, a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando-se a terminologia oficial, o pauperismo. Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista (MARX, 2003 p.748).

As características elementares do contingente de trabalhadores desempregados formuladas por Marx seguem legitimadas no quadro social do tempo presente, todavia nessa temporalidade histórica soma-se a elas como agravo a nova estrutura de acumulação do Capital.

2.2.2 O trabalho como produtor central da riqueza/pobreza

A partir da década de 1970 o capital entrou em uma nova crise cíclica, caracterizada pela queda de lucratividade devido à disputa inter-capitalista dos países imperialistas[3]. Essa crise colocou em questão a política econômica estatal aplicada no período pós-Segunda Guerra Mundial nos principais países do ocidente europeu e nos EUA, bem como impôs mudanças no modelo da economia e de gerenciamento do Estado.

Nesse sentido, a política de acumulação capitalista nos países do Ocidente da Europa, até então determinada pela liberalização do salário direto para o consumo, via a criação do salário indireto proporcionado pelo chamado Estado de Bem Estar Social, entrou em colapso frente à nova proposta acumulativa do capital, que passou entre outras coisas, pela destruição do modelo econômico keynesiano e a substituição do rígido modelo de produção em massa para o modelo de produção flexibilizado. (ANTUNES 2001).

A substituição do modelo taylorista/fordista para o modelo toyotista, assim como a implantação do modelo de Estado, que ficaria conhecido como neoliberal, foi aplicada para dinamizar a concorrência inter-capitalista e servir de antídoto do Capital para recuperar-se da crise. Essas mudanças não somente provocaram a ampliação do exército de mão de obra de reserva, como proporcionaram novas vicissitudes para os indivíduos que o compõem.

A redimensão das estruturas sociopolíticas, econômicas culturais e educacionais provocada pela acumulação flexível do capital, produziu novas

[3]Calcula-se que entre 1965 a 1973, somente os EUA teve uma queda de lucratividade de 40% no setor fabril e 25-30% na economia como um todo. A partir de 1973, a queda da taxa de lucros também se repete em países como Alemanha e Japão, devido aos custos de produção advindo da valorização de suas moedas em relação ao dólar. – Brenner 1999 p.13

configurações da pobreza. O conteúdo político-econômico das contra-reformas trabalhistas e sindicais enfraqueceu a organização política dos trabalhadores e produziu como objetivo e consequência a duplicação do exército de mão-de-obra de reserva nos países da OCDE, entre 1970 e 1980, a partir da concepção de “taxa natural” de desemprego (ANDERSON, 1996).

Verifica-se então entre o final do século XX e início do XXI, a movimentação do capital para provocar a diminuição do valor da força de trabalho, bem como o aumento do número de desempregados nos centros do sistema capitalista. De acordo com Meszáros (2004 apud ANTUNES, 2007). Nessa transição secular totalizou-se nos países desenvolvidos mais de 40 milhões de desempregados, sendo 50% desse total encontrava-se na Europa.

O quadro de empobrecimento do proletariado europeu consolidou-se nesse período, por meio de três características que confluíram: a) Perda ou enfraquecimento das políticas de proteção social, outrora garantidas pelo Estado; b) Retirada de direitos trabalhistas, a partir de diversos ataques contra as organizações sindicais e; c) Perda e/ou precarização do emprego.

Esses elementos econômicos, políticos e sociais que constituíram a base da relação entre capital e trabalho nos chamados países desenvolvidos, em parte só foram possíveis mediante a transnacionalização do capital que absorveu sob precárias condições enormes contingentes de trabalhadores nas regiões da periferia do sistema, remunerando-os abaixo do valor socialmente necessário para sua reprodução enquanto força de trabalho. Dito de maneira direta, as características atuais da exploração efetuada contra a classe trabalhadora nos países centros, está intrinsecamente ligada ao aumento da superexploração da classe trabalhadora dos países periféricos.

Observa-se em escala global a desfiliação do trabalho assalariado enquanto propulsor da garantia de subsistência, uma vez que a marca central desse tempo histórico é o rebaixamento do valor pago para a reprodução do trabalho a partir da expansão e estruturação do exército de mão de obra de reserva, mediados pelas transformações do Estado e pelo incremento de novas tecnologias de produção (capital constante) em detrimento do capital variável. Nas palavras de Silva (2005 p.72-73):

> Em cerca de 25 anos (1950-1975) (...) a estabilidade e acumulação capitalista, baseada na acumulação fordista, estruturou-se em "três séries" de formas institucionais: o trabalho *assalariado* como forma predominante de inserção social e de acesso à renda; em relação ao nível monetário e financeiro, um ambiente internacional estável; a existência de Estados com instituições fortes para impor o capital privado mecanismos e disciplina em seu funcionamento. Essas formas institucionais constituídas ao longo daquele período foram destruídas. O modo de produção demonstra na atualidade sua incapacidade de gerir a existência do trabalho assalariado como forma predominante de inserção social e de acesso à renda. Depois de ter destruído o campesinato e boa parte dos artesões urbanos, desertificando regiões inteiras, apelando para o exército industrial de reserva dos trabalhadores imigrantes, criando concentrações urbanas desumanas e inadministráveis, ele condena milhões de assalariados e jovens ao desemprego estrutural, isto é, à marginalização, passando facilmente à decadência social.

A partir das transformações das relações laborais acima citadas, surgiram desde o início dos anos de 1980diversos círculos intelectuais que questionam o caráter do trabalho abstrato enquanto criador elementar da riqueza. Desses círculos, destacamos as posições de Jürgen Habermas (1984) que apreende as transformações produtivas como negação do trabalho enquanto o elemento organizador da sociedade:

> Eu não considero fundada esta tese, segundo a qual o que estamos assistindo é a irrupção de uma época pós-moderna. O que está mudando não é a estrutura do espírito da época, não é o modo de disputa sobre a possibilidade de vida no futuro. Não é que as energias utópicas estão se retirando da consciência histórica. O que estamos assistindo, é o fim de uma determinada utopia, da utopia que no passado cristalizou em torno de uma sociedade do trabalho (...). Pois bem, esta utopia do trabalho perdeu sua força de convicção, sobretudo porque perdeu seu ponto de referência na realidade: está decrescendo a força que o trabalho abstrato tem de formar estruturas e configurar a sociedade.[4]

[4] [4] El Fin de Una Utopia, Madri, *Jornal El País* – Edição 09 de dezembro de 1984.

Como alternativa ao suposto desaparecimento do trabalho enquanto eixo central de valorização do capital e da organização político-social, Habermas aponta a ciência como o novo propulsor de valorização da produção. A negação do trabalho como eixo organizador-produtor foi também defendida por Agnes Heller (1984) e desdobrada por ela como impossibilidade de transformação social por meio da organização coletiva do proletariado.

No sentido oposto da perspectiva de Habermas, compreendemos que o trabalho não desapareceu, tampouco perdeu sua centralidade enquanto força motriz da criação de riqueza. Entretanto, é seguro que o trabalho enquanto eixo produtor e reprodutor da sociedade capitalista foi mediado por diversas mutações. Entre as quais destacamos aquelas apontadas por Ricardo Antunes: aumento da produtividade fabril a partir da diminuição do número de operários em todo mundo; fim da estabilidade no emprego e aumento de assalariados em condições de trabalho precários; aprofundamento da divisão social do trabalho a partir do gênero.

Nesse sentido, o tempo presente supera por assimilação as caracterizações de Marx quanto às relações entre exército de mão de obra de reserva e a constituição da pobreza. Com destaque para expansão da pobreza estrutural para os países centrais, visto que apesar dos ajustes, privatizações, destruição das legislações trabalhistas, o modelo neoliberal mostrou-se ineficaz para retomar as taxas pregressas de crescimento do capital antes da crise de 1970[5]

Para além dos elementos colocados por Antunes, é importante acrescentar uma importante característica que segue como decisiva para o sistema capitalista enquanto ordem planetária: a divisão internacional do trabalho.

O avanço científico produzido nos países desenvolvidos, dos quais a robótica, a automação e microeletrônica são expressões, ocorreu mediante a totalidade social e internacional do trabalho, cujas características elementares são a manutenção dos países periféricos como produtores de matéria-prima e

[5] Cf. ANDERSON, P. 1996 p. 16

o deslocamento de um contingente centrípeto da força de trabalho – da periferia para os países centrais, por meio das imigrações.[6]

A ciência (trabalho morto) produzida nos países centrais é também uma produção de riqueza e pobreza em escala planetária. Sua materialidade e funcionalidade nos países centrais só podem ocorrer mediante a superexploração do trabalho vivo em regiões subdesenvolvidas e subjugadas pelos grandes monopólios internacionais, de maneira tal, que o desenvolvimento das forças produtivas dialeticamente só é possível mediante o embrutecimento e "atraso" intelectual dos países periféricos.

A partir da elucidação das mudanças sofridas pelo trabalho, bem como de sua manutenção enquanto eixo da divisão internacional da reprodução do capital, que o trabalho vivo (humano) segue como elemento determinante das relações capitalistas, das quais engendram a disputa pela forma de produzir e de apropriar-se da riqueza.

III AMÉRICA LATINA: DO COLONIALISMO À DEPENDÊNCIA

A América Latina enquanto projeto histórico, político e econômico surgiu e desenvolveu-se conectada com a expansão do capitalismo mercantil no processo de sua escalada planetária, no século XVI. Sua condição primária de colônia fornecedora de produtos agrícolas e metais preciosos, a inseriu na dinâmica capitalista a partir das especificidades que surgiram no subcontinente.

A primeira especificidade da formação e desenvolvimento do capitalismo na América Latina está relacionada à criação exógena, ou seja, de fora para dentro dos objetivos capitalistas na região.

[6] É importante destacar aqui dois movimentos migratórios importantes que são oriundos da periferia para o centro. O primeiro corresponde à chamada "fuga de cérebros" ou *braindrain* (termo em inglês), caracterizado pela emigração de mão de obra qualificada para os países desenvolvidos. Já o segundo aspecto da imigração da periferia ao centro é determinado pela saída de trabalhadores para a execução de tarefas braçais nos grandes centros capitalistas. Como exemplo, os *gastarbeiters* na Alemanha, os *lavoro Nero* na Itália, os *dekasseguis* no Japão e os *chicanos* nos EUA.

Ainda na condição colonial, o subcontinente latino-americano serviu de plataforma para o aumento do fluxo de mercadoria e expansão dos meios de pagamento. Esses elementos, dentro de períodos seculares, proporcionaram a acumulação primitiva do capital, que por sua vez contribuiu para o desenvolvimento do sistema manufatureiro e posteriormente da grande indústria.

Enquanto as leis gerais do sistema capitalista se desenvolviam, impulsionadas e sustentada pelo triângulo continental – Europa-África-Ámerica, nas colônias latino-americanas os objetivos mercantis eram assimilados a partir da singularidade regional.

Na crítica dirigida a José Carlos Mariátegui e a Rodolfo Puiggrós, sobre o caráter da engenharia colonial na América luso-ibérica, o intelectual argentino Nahuel Moreno aponta duas características elementares e indissociáveis: extração de matéria-prima para valor de troca e não valor de uso e; organização da produção em larga escala.

O objetivo primeiro do colonialismo português e espanhol foi essencialmente capitalista, visto que estava caracterizado pela busca de ouro e prata para comercializá-los no mercado mundial, bem como organizar a produção e exploração da terra para esse mesmo fim – circulação internacional de mercadorias. Assim, de acordo com Moreno (2001 p. 12):

> A colonização espanhola, portuguesa, inglesa, francesa e holandesa na América foi essencialmente capitalista. Seus objetivos foram capitalistas e não feudais: organizar a produção e os descobrimentos para efetuar lucros prodigiosos e para colocar mercadorias no mercado mundial. Não inauguraram um sistema de produção capitalista porque não havia na América um exército de trabalhadores livres no mercado. Assim os colonizadores para poder explorar na forma capitalista a América, se veem obrigados a recorrer à relações de produção não capitalistas: a escravidão ou semiescravidão indígena. Produção e descobrimento por objetivos capitalistas; relações escravas ou semiescravas; formas e terminologias feudais (como no capitalismo mediterrâneo), são os três pilares, no qual se assentou a colonização na América (tradução nossa)

Esse traço capitalista da exploração colonial exigiu mediações nas relações de produção que foram exercidas a partir de relações de trabalho não capitalistas, combinando assim elementos do modo de produção capitalista com elementos de modos de produção pretéritos, como a escravidão negra e a servidão indígena.

A relação totalidade-singularidade da formação capitalista latino-americana, defendida por Moreno é apresentada também pelo pensamento do peruano Aníbal Quijano (1970), que afirma que o modo de produção capitalista jamais foi transportado para os países submetidos à dominação, ao passo que as estruturas produtivas prévias, ou modos de produção pregressos dessas regiões dominadas, foram utilizados e reorganizados em função das necessidades da dominação capitalista.

Na dialética que se constituiu por meio da relação totalidade-singularidade, ao passo que a condição da América latina como plataforma exportadora aportou para o acúmulo primitivo do capital, necessário para o desenvolvimento capitalista na Europa, a existência do mercado mundial proporcionou no subcontinente a formação de um grupo social autóctone e *sui generis* – A burguesia agrária *terratenente*.

O surgimento da classe burguesa latino-americana como a principal força orgânica, de abrangência política, social e econômica, é outra peculiaridade que marcou a origem do desenvolvimento do capitalista na América Latina. Ao contrário dos países europeus e dos Estados Unidos da América pós Guerra da Secessão (1861-1865), o desenvolvimento burguês latino-americano prescindiu por três séculos da formação de um proletariado livre. Essa condição provocou um descompasso secular na formação e acúmulo de forças das classes sociais, e consequentemente incidiu como um dos elementos determinantes para o caráter antipopular dos Estados republicanos na América Latina.

3.1 A Gênese da superexploração

O advento do republicanismo latino-americano coincidiu com o desenvolvimento da Revolução Industrial na Inglaterra. Não por acaso, a economia inglesa substitui as antigas metrópoles europeias, enquanto zona de influência sobre os países da América Latina.

Mais do que influência, a dialética que se estabeleceu entre do subcontinente e o centro-original da industrialização, foi fundada sob a confluência assimétrica que substancia a divisão internacional do trabalho.

Ao caracterizar o papel da América Latina na divisão social do trabalho, Ruy Mauro Marini aponta que a localização subalterna da região na produção mundial é indissociável das relações internas de produção que a burguesia latino-americana impõe sobre os trabalhadores:

> O que importa considerar aqui é que as funções que cumpre a América Latina na economia capitalista mundial transcenderam a mera resposta aos requisitos físicos induzidos pela acumulação nos países industriais. Mais além de facilitar o crescimento quantitativo destes, a participação da América Latina no mercado mundial contribuirá para que o eixo da acumulação na economia industrial se desloque da produção de mais-valia absoluta para a de mais-valia relativa, ou seja, que a acumulação passe a depender mais do aumento da capacidade produtiva do trabalho do que simplesmente da exploração do trabalhador. No entanto, o desenvolvimento da produção latino-america, que permite à região coadjuvar com essa mudança qualitativa nos países centrais, dar-se-á fundamentalmente com base em uma maior exploração do trabalhador. É esse caráter contraditório da dependência latino-americana, que determina as relações de produção no conjunto do sistema capitalista, o que deve reter nossa atenção (MARINI, 1973, p.5 tradução nossa)

É dessa dinâmica da economia da América Latina, apontada por Marini como troca desigual de mercadorias, que surge a especificidade da pobreza da classe trabalhadora latino-americana: a superexploração da força de trabalho.

A troca desigual de mercadorias ocorre como mecanismo prático de transgressão às leis de troca, que no campo teórico opera como troca de

mercadorias equivalentes, determinadas pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção.

No caso da relação comercial da América Latina com os países centrais há troca de natureza mercadológica distinta: os países latino-americanos exportam trabalho vivo (alimento e matéria-prima) e importam trabalho morto (manufatura e tecnologia avançada).

É a partir dessa relação que a Teoria Marxista da Dependência (TMD) compreende que a troca desigual e a consequente assimetria na relação periferia-centro não correspondem exclusivamente à queda dos produtos primários frente aos produtos de industrialização avançada. A condição de produção tecno-industrial que permite aos países centrais burlarem as leis de valores e venderem aos países de economia primária ou/e semi-industrial, seus produtos a preços superiores a seu valor real (MARINI, 1973 p. 6).

A troca entre de países de natureza mercadológica distinta é também a apropriação desigual de mais-valia entre as burguesias periféricas e os grupos transnacionais, cujas matrizes estão nos países centrais. Desse modo, a burguesia latino-americana é obrigada a ceder gratuitamente parte do valor produzido em suas unidades produtivas, bem como recorrer à intensificação das condições de produção nessas unidades para obter a compensação do valor transferido de forma gratuita aos países de industrialização avançada, ou seja, superexplorar a classe trabalhadora na América Latina.

Para extrair mais-valia absoluta, como meio de compensação de suas perdas no mercado mundial, os grupos dominantes latino-americanos impõem à classe trabalhadora a intensificação da jornada de trabalho e a redução dos meios de subsistência.

Os desdobramentos do ritmo intensivo de trabalho e do rebaixamento das condições de subsistência atingem não apenas o aspecto imediatamente econômico da pobreza, mas também acarretam na precoce destruição física e intelectual dos sujeitos, uma vez que o tempo de existência do trabalhador é o tempo de sua intensa jornada de trabalho e, as condições de sua sobrevivência são mediadas pelo subconsumo das necessidades mínimas de reprodução de

sua força de trabalho, que também não oferecidas pelo Estado, como veremos a seguir.

É importante destacar que o processo de industrialização dos países latino-americanos não alterou essa dinâmica subsequente e dialética de dependência, troca desigual e superexploração da classe trabalhadora. Em primeiro lugar, porque o processo de industrialização do subcontinente ocorreu sob uma dupla subordinação: a dependência do setor agroexportador e; a dependência tecnológica frente aos países de industrialização avançada (BAMBIRRA, 2012).

Por não ser um produto de transformações radicais da produção, apesar de sua especificidade, o setor industrial junto ao setor agroexportador na América Latina, se mesclam e se complementam em uma relação de conflitos e antagonismos, que não impedem seus compromissos e interesses comuns, sob os quais se assenta o sistema oligárquico-burguês nos países da região, que sobrevive da superexploração da força de trabalho.

3.2 Estado, raça e pobreza na América Latina

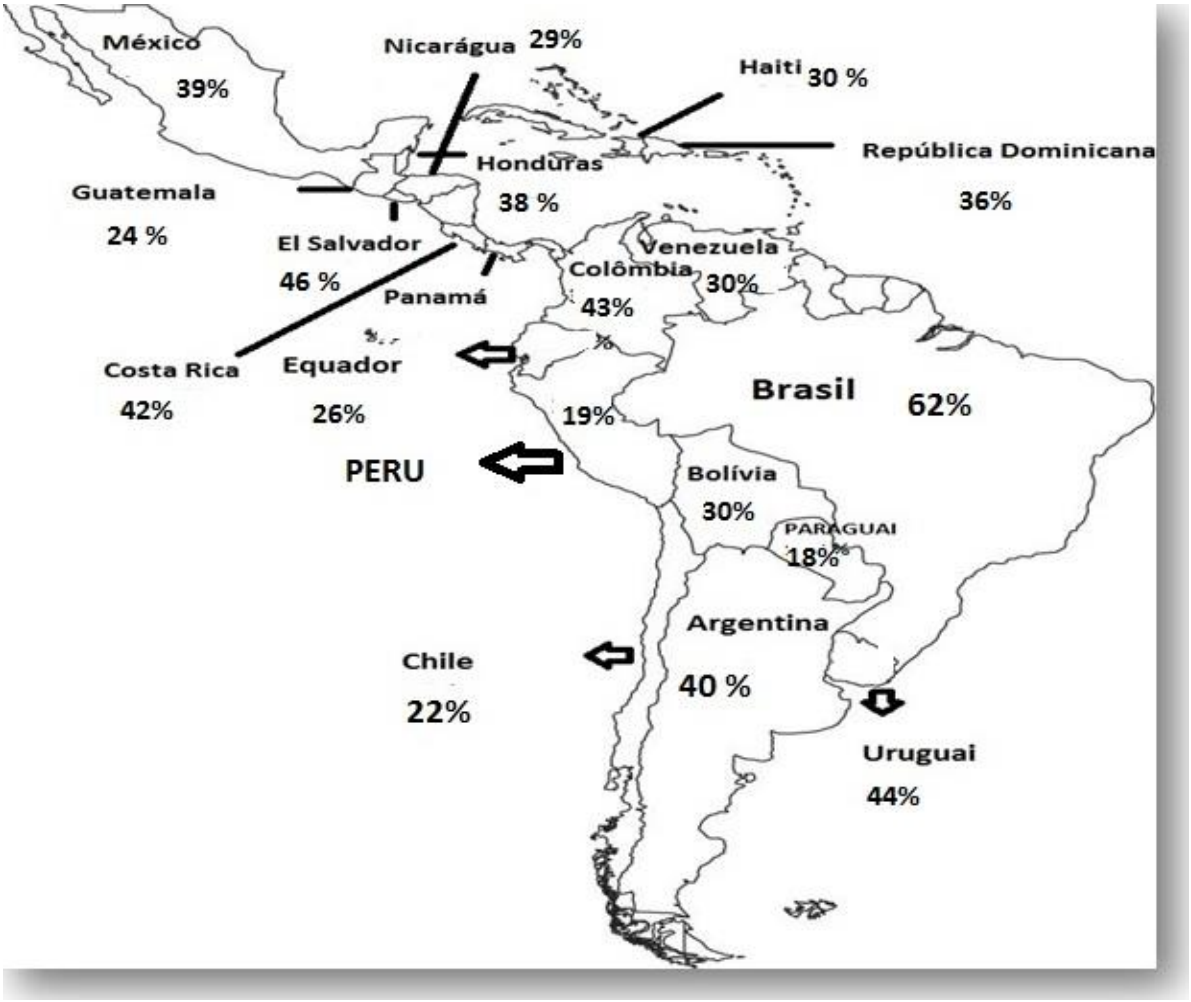
O valor excedente produzido na América Latina pela superexploração da força de trabalho e, que em geral é o restante da subtração entre a totalidade da produção social e os custos necessários para a realização dessa produção, é dividido no subcontinente por três forças distintas, mas convergentes: a burguesia regional; o capital estrangeiro e; o Estado. Aqui, centraremos na parte do excedente que fica com o Estado.

Embora a dependência latino-americana tenha engendrado as características elementares do Estado na região, o aparelho estatal se desenvolveu como instrumento indispensável para a lógica de reprodução ampliada da própria dependência. E dessa condição dialética, corresponde o funcionamento do Estado nas mais diversas áreas, entre as quais, a área social.

Na medida em que o desenvolvimento das principais forças capitalistas na América Latina não passa pelo mercado interno, tampouco pelo desenvolvimento da capacidade produtiva da força de trabalho, o Estado não

atuará como eixo de valorização do capital, no sentido de provedor das condições de reprodução do proletariado.

O valor excedente apropriado pelo Estado é canalizado para o financiamento da acumulação e reprodução do capital, por meio de investimentos em infraestrutura para a exportação, isenção ou redução de impostos que favorece ao capital interno e externo, transferência de recurso para os centros capitalistas, por meio do pagamento da dívida pública e seus juros, bem como pela liberação quase absoluta da remessa de lucro ao exterior. Para tanto, o Estado promove, por meio do valor excedente, um financiamento relevante nos aparatos militares para garantir a segurança dessa ordem.



Mapa 1 - Dívida Pública em % sobre o Produto Interno Bruto na América Latina. Fonte: Panorama fiscal de América Latina y Caribe, CEPAL, 2015

Com a prioridade de gasto realizado por meio do valor excedente apropriado pelo Estado, apresentam-se dois elementos centrais sobre os recursos estatais destinados às áreas sociais são escassos: 1) São escassos e ineficientes, o que corrobora para transformar a superexploração força de trabalho em pobreza endêmica entre as camadas populares latino-americanas; 2) Os poucos recursos que o Estado destina para as políticas públicas na América Latina, não políticas de construção do salário indireto, que libera o rendimento dos assalariados para o consumo, mas produto da luta de classes, na disputa entre capital e trabalho para a apropriação do excedente. Dessa maneira, se a pobreza dos setores populares aparece em todo o processo do

desenvolvimento latino-americano, a revolta da classe trabalhadora também surge como uma constante:

> Assim, no caso latino-americano, é parca a fração do excedente econômico do capital utilizado para sustentar o financiamento das políticas públicas. Por esse motivo, a grande maioria das alternativas estratégicas para a expansão das garantias e direitos sociais no continente sempre atendeu à intensa e demorada luta política das massas. A concreta intervenção estatal, por meio de políticas sociais, e qualquer possibilidade de conquista social que pudesse significar melhoria nas condições de vida do povo latino-americano sempre foram produtos da luta de classes. A insurgência, a insubmissão, as lutas e demais processos políticos também foram uma constante no desenvolvimento da América Latina (PAIVA; ROCHA; CARRARO, 2010 p. 165).

Apesar dessa característica de disputa político-econômica pelo valor do excedente, e dela advir as poucas políticas de proteção social na América Latina, o Estado manteve sua capacidade de institucionalizar os conflitos de classes por meio de concessões temporais, que no momento seguinte se apresentam insuficientes frente ao caráter depredador da superexploração da força de trabalho, de tal maneira que essas conquistas trabalhistas encontram-se o limite de sua evolução dentro da institucionalidade democrático-liberal dependente.

Os desdobramentos da política neoliberal na maioria dos países latino-americanos, na década de 1990, são exemplos da limitação das concessões do Estado capitalista e dependente latino-americano.

Nos anos de 1980, a crise da dívida externa dos países da América Latina produziu várias proposições sobre as formas de renegociação entre os países da região e os credores internacionais. Destacaram-se naquele período três planos de reestruturação e adequação das economias locais às necessidades da “comunidade financeira internacional”: Plano Baker (1985), Plano Brady (1989) e Consenso de Washington (1989).

O Plano Baker caracterizou-se pela proposta de redução de inflação via políticas estruturais e macroeconômicas determinadas por ajustes no balanço de pagamentos, reforma tributária, incentivo ao Capital estrangeiro e liberação

comercial. Ao contrário do previsto, o Plano Baker fracassou porque seus desdobramentos foram o aumento dos juros da dívida e à aquisição de novos empréstimos para pagar a própria dívida.

Em 1989, Nicholas Brady – secretário do tesouro norte-americano naquele período –, colocou a redução da dívida dos países pobres como mediação imprescindível para o retorno ao mercado mundial. Conhecido como Plano Brady, as proposições do então secretário estadunidense baseavam-se na redução da dívida por meio da liberação de capitais e mercadorias, privatização, reforma de Estado e elevação dos juros.

A conversão da dívida junto aos investidores internacionais transformou-se em instrumento de privatização de empresas e bancos estatais latino-americanos. Entretanto, o Plano Brady não conseguiu atingir seu objetivo que era promover o crescimento econômico dos países da região, porque os investimentos do capital internacional foram incapazes de proporcionar reservas para o pagamento da dívida.

O balanço das aplicações do Plano Baker e Plano Brady foi realizado no final do ano de 1989 na cidade de Washington (DC), capital dos Estados Unidos (EUA). A partir da caracterização desse balanço, agências internacionais em conjunto com o governo dos EUA propuseram o alinhamento das políticas econômicas que já estavam em curso na América Latina. Esse alinhamento ficou conhecido como Consenso de Washington:

> O Consenso, portanto, implicou na padronização do receituário que se seguiu na década de 1990. Os 10 pontos do receituário foram os seguintes: cortes nas despesas com políticas sociais e investimentos, com o objetivo de “equilibrar” o orçamento estatal; prioridade ao pagamento fiscal; flexibilização do mercado financeiro para a presença de bancos internacionais; equiparação de moedas nacionais ao dólar; eliminação das restrições ao investimento estrangeiro; programa de privatização; desregulamentação de atividades estratégicas (mineração, transporte, prospecção) e das relações trabalhistas (reformas); nova lei de patentes, de acordo com exigências internacionais (SILVA, 2006 p.190).

Para Silva, as propostas do Consenso Washington não foram capazes de solucionar o problema da dívida dos países da América Latina. Ao contrário desse propósito, elas aumentaram a dívida externa, que cresceu de US$ 467 bilhões em 1990 para US$ 745 bilhões em 1999.

A privatização de empresas estatais e a desnacionalização foram os eixos principais da reestruturação do Estado exigidos pelo Capital. Nas três principais economias latino-americanas essa política representou os seguintes dados:

> A partir da análise baseada em relatórios do Banco Mundial, Martins (2006: 996-7) verifica que, entre 1990 e 1998, as privatizações de empresas públicas na América Latina representaram US$ 154 bilhões. Esse, no entanto, não gerou liquidez econômica na região, porque assumiu a forma de liquidação de títulos da dívida externa (SILVA, 2006 p.191).

Nesse período, os poucos serviços públicos sociais, produtos dos longos e intensos conflitos de classes, foram precarizados e a crise social agravada pelo aumento da pobreza entre as camadas médias e populares. De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), mais de 50 milhões de pessoas ingressaram nos bolsões da pobreza, no subcontinente, entre 1980 a 2002.

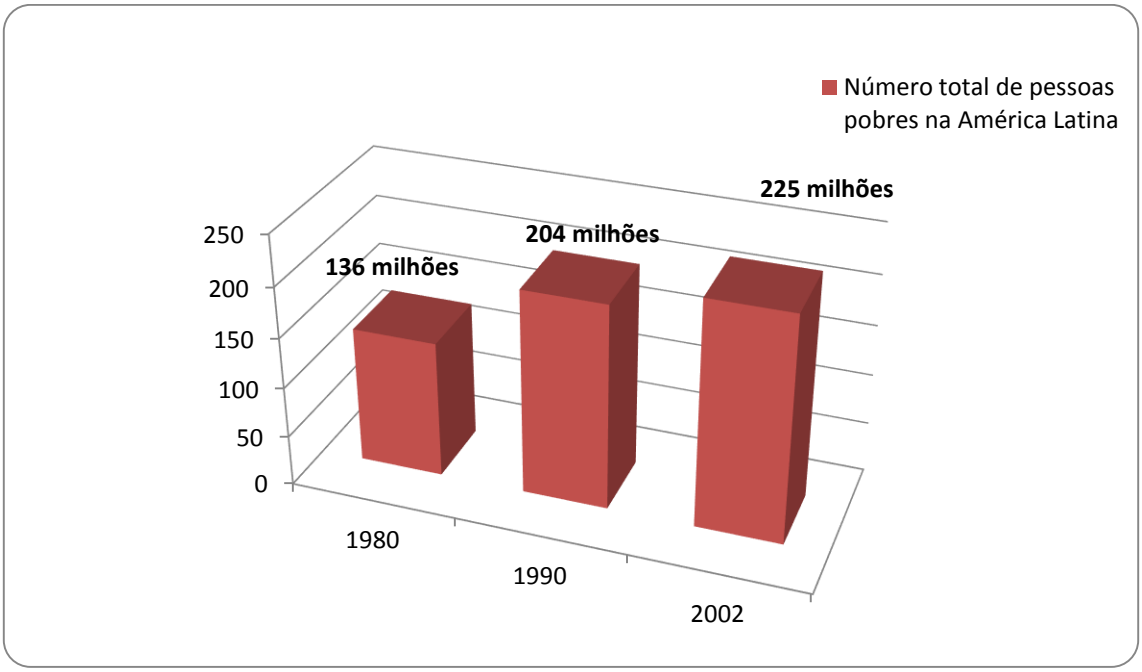


Gráfico 1 – Número absoluto de pobres na América Latina entre a década de 1980 e a primeira década do século XXI. Fonte: Panorama Social da América Latina, 2013 – CEPAL

O parco recurso econômico destinado às políticas públicas sociais é combinado com outro elemento histórico, que forma o caráter hegemônico dos Estados Nacionais na América Latina: o conservadorismo político, produto da herança colonial.

Construído e apropriado por grupos oligárquicos, o Estado republicano na América Latina secularmente (re) produziu o comportamento sociocultural das elites locais, bem como os interesses dos grupos estrangeiros, aos quais se submeteram e ainda se submetem a classe dominante latino-americana.

Nas três primeiras décadas do século XX, o Estado na maioria dos países latino-americanos não desenvolveu a chamada autonomia relativa, por meio da qual pudesse dialogar econômica, social e culturalmente, ainda que de forma desigual, com todas as classes e frações de classes (FALEIROS, 1980).

Produto das relações sociais, o aparato estatal institucionalizou no subcontinente, a inclusão excludente das camadas populares na política pública. Entretanto, é importante ressaltar que a postura do Estado frente às demandas sociais não ocorreu, bem como não ocorre, apenas por

determinações de caráter econômico, cuja expressão é o (sub) financiamento das políticas públicas estatais destinadas às áreas sociais.

Ao analisar a relação que se estabeleceu entre o Estado e as camadas populares na América Latina, é necessário considerar que foram institucionalizadas também as relações concretas de arbitrariedade e violência simbólica e direta, sobretudo de cunho racial contra negros, indígenas e mestiços, e que tais relações no cotidiano e na memória histórica latino-americana misturam-se à subjugação de classe.

Ao citar o racismo destinado à população negra no Brasil, Darcy Ribeiro (1995 p. 221-222) o caracteriza não como conjuntural, mas como permanente e como uma ideologia que ultrapassa a mera questão étnico-racial, para tornar-se um problema étnico-classista:

> As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam diante do negro a mesma atitude de desprezo vil. Para seus pais, o negro, o forro, bem como o mulato, era mera força energética. Como um saco de carvão, que desgastado era substituído facilmente por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características de raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformadora é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa. A nação brasileira comandada por gente dessa mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a construíra. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudesse educar seus filhos e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão.

Apesar da descrição de Ribeiro referir-se sobre a constituição temporal e institucional do racismo brasileiro, o autor traz elementos que não circunscrevem somente ao Brasil, mas a toda América Latina, abrangendo o

pensamento racista contra os povos originários ou em alguns casos contra negros e indígenas.

Atribuir aos ameríndios e afro-latinos o atraso econômico, social, cultural e político foi parte do pensamento hegemônico dos círculos político-intelectuais de diversos países latino-americanos. Na Venezuela, por exemplo, Arturo Uslar Pietri, considerado um dos maiores intelectuais daquele país e ministro durante o governo de Isaías Medina Angarita (1941-1945) não hesitou em defender o desenvolvimento venezuelano sob uma política de substituição étnica:

> O índio foi ainda mais incapaz de se valorizar para os espanhóis . Ele nunca teve a capacidade nem a resignação a um trabalho sistemático . Falando do índio , a palavra preguiça e vício constantemente surgem da pena dos cronistas coloniais. O aparecimento do negro na América foi uma consequência do mesma incapacidade do índio. O negro, por sua vez, não constitui uma contribuição que podesse beneficiar a raça ... Isto significa que se você não modificar significativamente a composição étnica da nossa população será quase impossível mudar o curso da nossa história e fazer deste país um Estado moderno. (PIETRI, 1937 p.640)

A partir dessa prerrogativa da teoria do embranquecimento, que culpabiliza os indivíduos não brancos por seus infortúnios, o Estado se autoabsolveu da responsabilidade social para com um grande contingente da população pobre, majoritariamente formada por povos ameríndios e afro-latinos, ao mesmo tempo em que justificou o financiamento público estatal da exclusão dos negros e indígenas do mercado formal de trabalho, perseguiu, camuflou e posteriormente caricaturou a contribuição cultural e histórica desses grupos étnicos.

O racismo institucional é uma demonstração que embora a superexploração atinja toda a classe trabalhadora latino-americana, ela não atinge igualmente todos os trabalhadores, tampouco sua permanência advém unicamente do mesmo fator – econômico. A intercausalidade entre fatores econômicos e extraeconômicos, tais como a questão racial e de gênero, pesam sobre a manifestação da pobreza entre os diferentes estratos da força de

trabalho. Não por acidente, no subcontinente 38,8% dos pobres são ameríndios e 22% afro-latinos[7].

IV FRACASSO ESCOLAR COMO PRODUTO DA SUPEREXPLORAÇÃO

No escopo teórico liberal, a escola supostamente é um espaço de igualdade de oportunidades, e a partir desse pressuposto, ainda no campo da suposição, as condições de aprendizagem e conteúdos igualariam os indivíduos, independentemente de sua origem de classe e cultura.

A dissimulação ideológica que localiza a escola como *lócus* igualitário de redenção social, desdobra-se nas explicações individualistas, biologicistas e ahistóricas sobre o desempenho considerado insatisfatório dos sujeitos frente aos conteúdos escolares. Em geral, essas explicações atribuem às próprias crianças e aos jovens, bem como aos seus núcleos primários, a responsabilidade pelo seu insucesso educacional. Dessa maneira, o que se convencionou a chamar de fracasso escolar como sinônimo das dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, em especial daqueles que são oriundos das camadas populares, é (in) diretamente desdobramento do liberalismo intelectual e político.

A aproximação entre a educação escolar e a literatura positivista das ciências biológicas conferiu ao sistema educacional sua isenção frente às contradições existentes em seu próprio âmbito, reforçando a tendência da educação hegemônica, que responsabiliza os indivíduos pelo seu desempenho escolar:

> Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social – a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata

[7] CEPAL - Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y Caribe, 2015 p.28.

> medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais (PATTO, 1999 p. 58)

Até os anos de 1960, as análises sobre o fracasso escolar se concentravam nas perspectivas biológicas, por meio de concepções de “indivíduos capacitados” e “indivíduos não capacitados” intelectualmente. No entanto, na segunda metade do século XX, as análises sobre o desempenho escolar das crianças das camadas populares deslocaram-se das caracterizações da concepção biológica para a concepção psico-sociológica. Nesse contexto surgiu uma nova elucubração teórica sobre o chamado fracasso escolar – a Teoria da Carência Cultural.

Ao contrário das ciências biológicas, a Teoria da Carência Cultural não se preocupou em diagnosticar os indivíduos “aptos” ou “inaptos” para a escola. Sua preocupação estava voltada para as supostas causas extraescolares que proporcionava o desempenho desigual de aprendizagem.

O objeto de estudo da Teoria da Carência Cultural era o ambiente familiar e suas implicações no (sub) desenvolvimento intelectual de crianças e jovens. De acordo com essa concepção, o núcleo de sociabilidade primária (família) seria responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos em fase de aprendizagem, uma vez que o ambiente familiar da classe trabalhadora não proporcionaria as condições de aprendizagem e de aquisição conhecimento.

A partir de um materialismo contemplativo (feuerbachiano), a Teoria da Carência Cultural partiu de duas realidades objetivas: o embrutecimento real da classe trabalhadora e indissociável associação entre aprendizagem e afeto. Entretanto, se no primeiro momento tal teoria parte da realidade objetiva, sua incidência sobre essa realidade é feita a partir de distorções sobre as determinações do problema. A abordagem psico-sociológica da Teoria da Carência Cultural não direcionou suas críticas ao sistema escolar, mas atribuiu ao modo de subsistência das camadas populares a responsabilidade pelos infortúnios escolares das crianças e jovens, sem problematizar que o

embrutecimento das famílias trabalhadoras é próprio da sociedade de classe, na qual a riqueza material e intelectual é inerente à bestialidade e miséria dos trabalhadores.

As teorias de cunho biológico, bem como a Teoria da Carência Cultural como representações ideológicas que partem de preconceitos e estereótipos contra as camadas populares, assim Patto (1999 p.412):

> A abstração e a inversão ideológica operadas pela criminologia também estão presentes na psicologia educacional: nela, como no discurso criminológico, aparentemente tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado através das secretarias de Educação; nela, características da porção mais pobre da população trabalhadora são tomadas como sinais de predisposição ao fracasso escolar; nela, características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: "a criança malsucedida não se interessa pela aprendizagem", o "multirrepetente é apático ou agressivo", a "criança de classe baixa aprende num ritmo mais lento", são exemplos desta inversão.

Para além das críticas às teorias caracterizadas como preconceituosas e etnocêntricas, a autora apresenta como proposição a necessidade de compreender o fracasso escolar sob a ótica das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos sociais na escola. De acordo com a autora, essas relações arbitrárias e hierárquicas dificultam a superação das práticas cotidianas e estranhadas (alienantes), sobretudo as práticas docentes e sua transformação em práxis. Entretanto, para ela a arbitrariedade e hierarquia não são impeditivos permanentes de transformação das relações escolares.

É evidente a convergência teórica de Patto com a condição dialética e contra-hegemônica da escola. Entretanto, consideramos que é necessário pensar que na condição de problema social, o fracasso escolar tem suas determinantes nos âmbitos intra e extraescolares, e que no caso latino-americano ele não pode ser desvinculado da especificidade do caráter da

escola, que não conseguiu cumprir plenamente nem mesmo os objetivos capitalistas para a educação.

No caso da América Latina, é necessário pensar o fracasso escolar a partir da totalidade social e histórica que forma a educação escolar do subcontinente e como essa formação está inserida nos aspectos mais gerais do modo de produção capitalista *sui generis.*

A educação escolar moderna é produto da combinação histórica das necessidades da burguesia europeia do século XIX, dos novos paradigmas advindo do desenvolvimento da grande indústria e das reivindicações de um forte proletariado organizado.

O desenvolvimento do Estado-nacional moderno exigiu uma grande quantidade de técnicos-burocratas e de quadros políticos destinados à expansão e funcionamento do aparato estatal. Concomitante ao desenvolvimento do Estado, o avanço industrial só pôde completar-se mediante a formação de um relevante quadro de cientistas, técnicos, administradores que fossem formados a partir da concepção laico-burguesa em detrimento do pensamento obsoleto nobre-conservador.

Em nenhum desses processos, acima citados, estava colocada a educação para a classe trabalhadora, a socialização massiva da educação escolar para o proletariado somente veio depois de grandes lutas organizadas pelos próprios trabalhadores e o entendimento de uma parte da burguesia, que via na escola uma forma de contenção social e desenvolvimento da capacidade produtiva da força de trabalho. Por essa razão, de acordo com Carlos Vergel (2008 p.66):

> Ao mesmo tempo em que a luta dos trabalhadores pela educação foram crescendo, os capitalistas aumentaram as exigências mínimas de formação necessária para incorporar a força de trabalho à produção. Em outras palavras, o sistema educacional contemporâneo é, em primeiro lugar, o resultado do desenvolvimento de dois componentes antagônicos: a luta de classes e a necessidade da indústria.

Dessa contradição, a educação escolar constitui-se por duas características antagônicas: o caráter humanismo emancipador e o

instrumentalista conservador. Entretanto, tais características apresentam-se de maneira desigual e combinada nos países periféricos, de modo a (re) produzir as condições gerais desses países no sistema capitalista mundial. É nessa perspectiva que analisaremos a educação escolar latino-americana.

Nos países capitalistas em que a industrialização atingiu o grau de tecnologia avançada, a educação escolar assumiu uma dupla tarefa hegemônica: a instrumentalização dos indivíduos enquanto força de trabalho e a imposição ideológica da ordem burguesa. O papel ideológico da educação escolar não ocorre apartado da instrumentalização para o trabalho, em geral ambas as tarefas são executadas para o mesmo fim – a reprodução do capital.

Na condição de (re) produtora e difusora de ideologias sobre as relações sociais extras e intraescolares, a escola é parte inerente da sociedade civil que legitima o bloco histórico no poder, ou em terminologia marxiana, ela é parte da superestrutura. Entretanto, como caracteriza Costa (2013), a escola pública pertence também à sociedade política no sentido gramsciano, uma vez que sua organização está vinculada ao aparelho do Estado e, reproduz o aparelho estatal na sua organização e funcionamento.

É por meio da resignificação da ação pedagógica para além do seu aspecto discursivo que a escola inicia o processo de transformação do aluno em força de trabalho. Na concepção hegemônica de educação, a própria categoria aluno é interescolar, pois trata-se de uma transformação do sujeito em mercadoria no contexto posterior – extraescolar. É nesse momento que a escola deixa de operar somente um aparelho ideológico para agir na estrutura do modo de produção.

Ao contrário dos pretéritos modos de produção, o desenvolvimento da força de trabalho no capitalismo exige uma relação mediada na preparação dos indivíduos para a divisão social do trabalho. Essa relação é executada pela escola, que além de instrumentalizar tecnicamente, termina por produzir e agregar valor à mercadoria específica – Mercadoria força de trabalho. Entretanto na América Latina, a educação não pôde desenvolver a plenitude de essa característica, tal como se desenvolveu nos países centrais, ainda que sua atuação e funcionamento sejam, em última instância pautada pelos interesses dos países imperialistas, por meio das agências internacionais.

A dependência econômica, o colonialismo cultural e político da América Latina produziram no subcontinental uma educação idiossincrática, que se relaciona com as leis gerais da educação capitalista, mas concomitantemente contém as marcas da singularidade da formação da região e de seu subdesenvolvimento.

Embora uma das tarefas histórica da educação capitalista, no sentido mais interesseiro e utilitário, seja sua relação com a estrutura produtiva, nos países latino-americanos, cuja matriz econômica é primária ou/e de industrialização de baixa tecnologia, a educação escolar não foi constituída para desenvolver os meios de produção e a força de trabalho.

A lógica da dependência, que incorporou de forma subalterna a burguesia latino-americana no mercado mundial, e a superexploração que consiste no rebaixamento das condições de subsistência dos trabalhadores, impossibilitaram a geração da capacidade produtiva do trabalho no subcontinente e consequentemente o desenvolvimento de uma educação escolar que minimamente acompanhasse a agregação de tecnologias aos meios de produção e à força de trabalho.

Ao referir-se à educação escolar argentina, entre o final do século XIX e a metade do século XX, Cirigliano (1967 p.79-81) fez a seguinte uma caracterização:

> Nossa educação (...) formava ‘dependentes’, indivíduos submetidos aos limites de um país exportador de matéria-prima e importador de produtos manufaturados, no marco da divisão internacional do trabalho. Para esse esquema econômico era óbvio que a educação somente deveria formar intermediários ou burocratas (...). A escola primária prepara indivíduos que só sabem, quando, sabem ler e escrever, que não podem valer por si mesmos e que vão ser a mão de obra barata no campo, nos frigoríficos e nas ferrovias (tradução nossa).

Essa situação não se limitou em tempo e espaço somente à Argentina, com diferenças entre os países, sobretudo entre aqueles, nos quais a educação foi estruturada nos primeiros anos da república, a caracterização de Cirigliano pode estender-se a toda América Latina do tempo presente.

Donoso-Romo (2014) aponta que a partir da década de 1960, a escolarização começou a ganhar impulso na América Latina como resposta às lutas estudantis e também ao projeto desenvolvimentista que um setor da burguesia local almejava. Entretanto, essa expansão a qual a autora se refere, não deve ser entendida como permanência massiva dos trabalhadores na escola, visto que no âmbito escolar significativa porcentagem dos matriculados eram obrigados a abandonar os estudos.[8]

Apesar da expansão do ensino básico em quase todo o subcontinente, a interrupção dos estudos esteve presente como uma tendência em todos os momentos da história recente da educação latino-americana. Mesmo a partir da década de 1980, quando o acesso massivo à escola era uma realidade nos principais países da região, a tendência da interrupção dos estudos não desapareceu. E a América Latina entrou no século XXI com uma das maiores taxas de abandono escolar em escala global, onde 37% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade não completavam seus estudos. [9]

Para além do fato do desenvolvimento do capitalismo subdesenvolvido na América Latina não precisar instruir minimamente a força de trabalho, o problema da superexploração também se relaciona a esse quadro de constante expulsão dos alunos do âmbito escolar.

Como apontamos no capítulo anterior, a gênese da pobreza latino-americana é a superexploração da força de trabalho, caracterizada por Rui Mauro Marini como o avanço do capital sobre as condições mínimas de reprodução dos trabalhadores.

E aqui é necessário destacar que a superexploração não corresponde somente ao salário, mas também aos bens sociais que os mecanismos de superexploração, tais como as prolongadas jornadas de trabalho ou a intensificação do ritmo de produção, impedem o trabalhador de usufruí-los, e nesse aspecto está incluída a educação sistematizada, não por acaso no Brasil

---

[8]De acordo com o Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (SITEAL) apenas 1 em cada 10 pessoas que nasceram na década de 1960 completou a educação básica. E o mesmo estudo aponta que na década de 1970, no Peru e no Brasil, apenas 2 em cada 10 pessoas matriculadas no ensino médio, abandonaram a escola antes de concluir os estudos. Disponível em http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin_02.pdf Acesso em 24/09/2015.

[9] Cepal Panorama Social de América Latina y Caribe, 2002.

18,7 milhões de pessoas economicamente ativas têm menos de 8 anos de escolaridade[10]. Segundo Jaime Osorio (2003 p.44), isso ocorre porque a superexploração apropria-se também do tempo de reprodução da força de trabalho:

> Isso é assim porque, ainda que possa acessar a quantidade necessária (e inclusive maior) de bens que formam os meios de vida para assegurar a reprodução do trabalhador, este não pode alcançar as horas e dias de descanso necessários para repor o desgaste físico e mental de longas ou intensas jornadas. Quando isso ocorre, o salário extra somente compensa uma parte dos anos futuros que o capital se apropria com jornadas extenuantes ou trabalho dobrado. (tradução nossa)

Nesse sentido, a superexploração produz também a pobreza intelectual, o fracasso escolar sob a perspectiva dos trabalhadores, já que ela é empecilho concreto para o tempo de humanização. Dessa maneira, não é possível então atribuir exclusivamente à escola a resolução do problema do fracasso escolar, uma vez que a própria educação é atingida pela totalidade das determinações que produzem a superexploração, bem como também é afetada por esse caráter peculiar da exploração quando esse avança sobre os aspectos sociais da reprodução existencial dos indivíduos.

Pela idiossincrasia da formação social capitalista no subcontinente latino-americano, o fracasso escolar é parte indissociável da espoliação, a qual está submetida a classe trabalhadora. Na negação do direito à educação escolar é possível (sub) entender que aos trabalhadores foram destinadas somente as extenuantes jornadas de trabalho que lhes rouba o tempo do pensar e elaborar, ou então as precárias escolas que lhes instrui a adaptar-se a superexploração.

Esse pensamento, que nada mais é do que herança escravocrata serve não apenas ideologicamente a burguesia nacional, em sua parceria assimétrica com o capital internacional. Aos donos dos meios de produção não interessa dividir o tempo de existência dos trabalhadores com a escola, de modo que os mecanismos de expulsão, aos quais eufemisticamente chamamos de fracasso

[10]Dados disponíveis em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br Acesso em 04/01/2016

escolar, vão ao encontro da possibilidade de aproveitar a força de trabalho cada vez mais precocemente e dela retirar a mais-valia que a burguesia nacional perde na divisão internacional do trabalho. Então, se para o marxismo em geral, a pobreza material é também a pobreza intelectual, na particularidade latino-americana, o fracasso escolar é a característica mais acabada da superexploração.

V LUTA E ILUSÃO NA AMÉRICA LATINA: INÍCIO DO SÉCULO XXI

As vicissitudes estruturais da América, agravadas pela radicalização do liberalismo provocaram profundas revoltas e resistência nas camadas populares. O primeiro grande descontentamento diante do aprofundamento da pobreza na América Latina se expressou no conflito social iniciado em 1989 pela revolta popular de grande proporção na cidade de Caracas (*Caracazo*). E no final da década de 1990 e início dos anos 2000, a aplicação irrestrita dos programas de ajustes estruturais resultou no acirramento da luta de classes em outros principais países latino-americanos.

A crise social significou conflitos sociais causados, sobretudo, pelos anos ininterruptos de privatização das empresas estatais, recursos naturais e arrochamento salarial, cortes de verbas em áreas sociais e fechamento de postos de trabalho.

Como produto desse quadro, a crise social se desdobrou, no início do século XXI, em conflitos sociais causados, sobretudo, pelos anos ininterruptos de privatização das empresas estatais, arrocho salarial, cortes de verbas em áreas sociais e fechamento de postos de trabalho. Na Argentina, por exemplo, o desemprego chegou a 20% e o subemprego a 40 % somente no ano de 2002 (ITURBE, 2003).

Nesse cenário de luta de classes, as camadas populares, com destaque para a América Andina (Equador e Bolívia) provocaram um processo de crise institucional com insurreições abertas. No Brasil e no Uruguai, embora o

descontentamento dos assalariados, desempregados e dos movimentos sociais não tenham causado crises “anti-sistêmicas”, os efeitos sociais dos ajustes estruturais colocaram esses países no quadro da crise do modelo neoliberal.[11]

O contexto de enfrentamento dos movimentos sociais contra os planos de ajustes, consequentemente contra os governos de caráter conservador que os aplicaram, abriu no início do século XXI na América Latina um novo contexto políticos marcado pelas duas seguintes características: Levantes de movimentos sociais híbridos e; - novas formas de tratamento das agências internacionais para a questão social.

Destaca-se que os grupos que protagonizaram as mobilizações sociais dos anos 2000 foram formados por novos atores sociais como os desempregados e estratos médios (professores e médicos) na Argentina, pequenos agricultores endividados no México, movimentos de combate às opressões e movimentos consolidados como os campesinos brasileiros e mexicanos e os povos originários na Bolívia e Equador.

Assim como os próprios movimentos protagonistas desse panorama social não foram uniformizados, as direções dessas mobilizações também não unificaram seus projetos políticos, sendo elas canalizadas para os espaços institucionais que referendam o Estado Democrático de Direito. Entretanto, apesar de diluídas em instituições políticas convencionais, os governos que vieram direta ou indiretamente desse processo foram obrigados a constituírem formas diferentes de governança dos seus predecessores tradicionalmente conservadores.

Foi no contexto acima citado, que ascenderam governos conciliatórios, com estruturalmente não significavam o rompimento com o capital, porém expressavam a ampla reivindicação popular por mudanças sociais, econômicas e políticas. Em geral, as principais lideranças de tais governos eram elas próprias originadas dos movimentos sociais, sindicais e de resistência popular,

[11] É nesse contexto que está a queda do presidente dos ex presidentes equatorianos Jamil Mahuad (2000) e Lucio Gutiérrez (2005); do ex presidente boliviano Gonzalo Sánchez de Lozada (outubro de 2003); do argentino Fernando de la Rua (2004); da ascensão de Chávez na Venezuela (1998); da ascensão de Lula no Brasil (2002); e Tabaré Vásquez no Uruguai (2005).

tal como Lula no Brasil, Hugo Chávez na Venezuela; Evo Morales na Bolívia; Pepe Mujica no Uruguai e Daniel Ortega na Nicarágua.

5.1 Petismo e chavismo: diferenças e aproximações

No findar do século XX e início do século XXI, o acirramento da luta de classes na América Latina, a explosão das rebeliões étnicas e múltiplas reivindicações populares, produziram em diversas regiões do subcontinente condições objetivas de mudanças políticas, econômicas e sociais. Esse período caracterizou-se por experiências desiguais interligadas em um mesmo contexto.

A ascensão do chavismo na Venezuela, com a eleição de Hugo Chávez Frías em 1998 e do petismo no Brasil em 2002, por meio da primeira vitória presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, são expressões desiguais do processo de correlação de forças entre Capital e trabalho, mas que guardam em si combinações históricas.

A chegada de Hugo Chávez ao poder executivo da Venezuela não significou por si a abertura de um novo processo político na Venezuela marcado pela participação popular, ao contrário, foi a subversão das camaradas populares nas ruas, seus enfretamentos com os aparatos repressivos e suas reivindicações diretas desde 1989 que possibilitaram o ascenso do chavismo como alternativa à ausência de um polo organizativo próprio dos trabalhadores.

A crise econômica mundial do final dos anos de 1970 penetrou na Venezuela pela queda do preço do petróleo, aumento da inflação, elevação do custo de vida e aumento do desemprego. Diante do quadro econômico de instabilidade as medidas neoliberais iniciadas no Governo de Luis Herrera Campíns (1979-1984) foram aprofundadas por seu sucessor Carlos Andrés Pérez (1989-1993).

As medidas de Pérez, tais como reajuste de 100% nos preços da gasolina, o arrocho salarial e a deterioração dos serviços públicos provocaram

uma imensa reação popular que seguiu nos anos subsequentes, definida por Rosa da seguinte maneira:

> Os protestos populares marcaram o início dos anos de 1990, mantendo um caráter violento e confrontacional. Os protagonistas eram os mais variados: os moradores dos bairros das grandes cidades reclamavam a falta de serviços básicos; os motoristas do transporte coletivo questionavam o encarecimento dos custos de seu trabalho; os empregados do setor judiciário, os policias, os funcionários da saúde e da educação denunciavam a falta de infraestrutura nos locais de trabalho e a defasagem de seus salários; os estudantes universitários e secundaristas exigiam melhorias na educação; os aposentados demandavam melhores condições de vida; e os ambulantes queriam respostas à sua situação precária. (ROSA 2014 p. 39)

As mobilizações populares iniciadas no Caracazo inauguraram uma nova cultura político-pedagógica: "*política de la calle".* A nova metodologia política, marcada pelo sobrepujo das camadas populares a sua condição de sujeitos assujeitados, determinou o quadro de lutas que seguiram: greve geral (1991) e grandes manifestações contra o governo Pérez. (LÓPEZ, 2002). Foi nesse cenário que surgiu a figura política do então tenente-coronel Hugo Chávez Frías, líder da tentativa de golpe executada por oficiais militares.

A radicalidade das camadas populares, bem como a oposição do bloco do capital (monopólios estrangeiros e burguesia nacional rentista), foram responsáveis pela localização política nacional do Governo Chávez e seu desdobramento no âmbito internacional.

Para Casanova (2009), o núcleo intelectual da versão moderna do bolivarianismo, do qual surgiu Chávez, era constituído por grupos universitários que ia desde os populistas até os marxistas e por militares de baixa patente. Entretanto, essa base social sofreu modificações substancias a partir de 1998.

O projeto político defendido por Hugo Chávez passou a representar diversos setores dos trabalhadores, parte da classe média e setores empresariais nacionais. Segundo a autora, a amálgama que unificou setores

tão diversos, estava no descontentamento produzido pela aplicação dos ajustes estruturais neoliberais.

É importante salientar que diferentemente de muitos governos conciliatórios que surgiram no início do século XXI, o Governo Chávez não cooptou a principal organização de trabalhadores da Venezuela – a Central dos Trabalhadores da Venezuela (CTV). Todavia, as razões que impediram a cooptação da CTV não estavam ligadas à independência de classe, ao contrário, foi justamente o atrelamento dessa central com as organizações patronais, tais como a Fedecamarás, que a localizou no polo de oposição de direita.

A organicidade da oposição do Capital na Venezuela foi manifestada nas greves patronais e na tentativa de golpe de 2002. Composta por grupos imperialistas norte-americanos, setores empresariais nacionais ligados aos monopólios estrangeiros e pela CTV, a oposição tinha por finalidade retomar o controle do Estado e lucrar por meio da renda do petróleo.

A explicitação das fissuras do Governo Chávez com o então governo estadunidense (George W. Bush), bem como as permanentes pressões internas da oposição golpista, exigiram do projeto chavista no campo externo uma maior aproximação de países como Cuba, Irã e Rússia, e no âmbito externo, a consolidação das bases sociais que o defendeu contra a tentativa de golpe de Estado. É nesse marco que devem ser compreendidos o reordenamento dos Círculos Bolivarianos e a implementação das *Misiones.*

A constituição do Programa Misión Robinson, desde sua metodologia organizativa até sua proposta pedagógica, é uma fração da totalidade do contexto político interno e externo, no qual esteve envolvido o Governo Chávez a partir de 2002.

A Venezuela, ao contrário da maioria dos países latino-americanos, entre os quais o Brasil, não adotou o modelo do Banco Mundial para a implementação de seus programas sociais. No caso específico do Programa Misión Robinson, sua base ideológica e metodológica foram importadas de Cuba. A organização política do público alvo e participação popular ativa na execução do programa sob o comando do Estado, também se destacaram

como outra diferença substancial desse programa em comparação com demais programas latino-americanos que vinculam a educação ao combate à pobreza.

Pelo exposto, verifica-se que as características impressas no Programa Misión Robinson não correspondem exclusivamente ao programa bolivariano, mas as determinações das correlações de forças nos primeiros anos do governo chavista. Essa mesma lógica também operou na implantação do Programa Bolsa Família no Brasil. Dessa maneira, antes de entendê-lo como simples política pública de combate à pobreza, é necessário localizá-lo como produto histórico em conexão com a conjuntura do país, bem como as relações que buscava estabelecer o sujeito político organizativo, nesse caso o Partido dos Trabalhadores (PT) com os sujeitos sociais – as camadas populares brasileiras.

A ascensão política do PT ao poder executivo é uma síntese histórica, conjuntural e política. Essa síntese tem como determinantes concretos a luta dos trabalhadores que dedicaram suas vidas na construção desse partido como instrumento classista e organizativo de suas reivindicações; a conjuntura neoliberal que desgastou os partidos tradicionalmente de direita junto às camadas populares abrindo espaço para alternativas políticas e; as próprias mudanças político-programáticas do Partido dos Trabalhadores, tornando-se adaptável ao capital e as regras institucionais do Estado Democrático de Direito.

Em meio à ditadura militar e o processo de crise econômica da década de 1970, a fundação do Partido dos Trabalhadores foi uma necessidade histórica do movimento operário brasileiro em sua fase de ascensão que combinou com a luta popular no país que envolvia outros setores.

A luta pela redemocratização do país constituiu uma relação dialética no processo democrático que foi a própria fundação do PT. Esse processo esteve intimamente ligado às forças sociais que convergiam com a construção de um partido classista e popular, por isso a construção do PT envolveu como pilar os trabalhadores fabris, mas também os movimentos organizados, tais como: o movimento negro, movimento sindical, comunidades eclesiais de base, movimento rurais organizados pela Pastoral da Terra, movimento pela anistia e direitos humanos, etc. (GARCIA, 2012).

Esse processo permitiu ao Partido dos Trabalhadores a formação de uma base social sólida que o acompanhou mesmo depois de sua adaptação institucional e sem a qual dificilmente os governos petistas conseguiriam ascender como governos de conciliação de classe.

É seguro que essa base social do PT não se diluiu ao longo da década de 1990, mantendo-se fiel ao partido. Porém, de acordo com James Petras e Henry Veltemeyer, naquele período a base política petista sofreu diversas mudanças que foram ao encontro da adaptação partidária nos aparatos institucionais:

> A segunda transformação básica ocorreu na composição do partido e seus Congressos. Em meados dos anos noventa, a grande maioria do aparato do partido era composta por profissionais do partido, advogados, professores universitários e outros empregados de classe média e classes inferiores. Os ativistas "voluntários" desapareceram ou foram marginalizados à medida que o partido substituía as lutas de massas pela busca de postos oficiais e pelos conchavos com grupos empresariais e financeiros e com uma série de partidos de centro-esquerda e centro-direita. O último Congresso do PT, antes da eleição de Lula, foi esmagadoramente de classe média (75%), composto, sobretudo por funcionários de gabinetes e ocupantes de cargos nos governos e com uns poucos sindicalistas, representantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) e líderes de direitos humanos. Decididamente, o PT havia deixado de ser um "partido dos trabalhadores", fosse em sua composição, nos seus delegados ao congresso ou em sua relação com os movimentos sociais antes das eleições (PETRAS; VELTEMEYER 2003 p.30)

As mudanças político-programáticas do PT possibilitaram a ampliação de sua base de apoio no início dos anos 2000, dialogando não somente com os setores populares, mas estratos da classe média e da burguesia nacional e internacional. Esse diálogo foi mediado pela promessa de desenvolvimento social sem rupturas com o mercado, tal como demonstra a "*Carta ao povo*

brasileiro"[12] assinada por Lula na iminência de sua primeira vitória para presidente:

> A crescente adesão à nossa candidatura assume cada vez mais o caráter de um movimento em defesa do Brasil, de nossos direitos e anseios fundamentais enquanto nação independente. Lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um projeto de mudança do Brasil. Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país (...) O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. (grifo nosso)

Embora a vitória de eleitoral de Lula, em 2002, tenha expressado o rechaço dos trabalhadores e da classe média empobrecida às políticas neoliberais aplicadas pelo governo de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, ela não foi uma combinação de forças substanciadas em uma situação *anti-sistêmica*, como no caso venezuelano.

Os sucessivos governos petistas tiveram como característica elementar o caráter preventivo diante de uma possibilidade de transformação do descontentamento popular em subversão contra a ordem institucional. Nesse sentido, o Programa Bolsa Família enquanto política pública que se materializa em uma realidade dinâmica entre os sujeitos políticos e sociais, trouxe consigo as características desse período.

O espaço político propagandístico que o PBF ganhou nas gestões petistas está relacionado com a capacidade mediadora do programa no processo de recuperação da credibilidade popular na sociedade política. Isso

[12] *Leia íntegra da carta de para acalmar o mercado* Jornal Folha de São Paulo 24 de junho de 2002. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml Acesso em 20 de maio de 2015.

porque há uma resposta concreta, embora não suficiente, por parte do Estado a um problema social imediato.

Ao ter o caráter de governos conciliatórios preventivos, diferentemente do chavismo, o PT não teve a preocupação de organizar politicamente os usuários do PBF, e na medida em que os beneficiários do programa correspondem predominantemente ao setor de trabalhadores desorganizados, sua relação com Estado cristalizou-se nos últimos anos como assistencial. Entretanto não é possível afirmar que o programa não incidiu sobre os movimentos sociais, de acordo com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), das 945.405 mil famílias assentadas 339.45, ou seja, um em cada três assentado recebe o benefício do PBF (INCRA, 2011)[13].

A institucionalização dos movimentos populares não se explica somente pelo caráter ideológico de seus programas, mas, também pela relação material que o aparato estatal estabeleceu com os movimentos. O programa Bolsa Família, por exemplo, cadastrou cerca de 226 mil famílias acampadas, sendo a grande maioria pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)[14]. Observa-se ainda que durante o primeiro mandato do governo Lula o número de famílias que ocuparam terras no Brasil caiu de 65.552, em 2003, para 44.364, em 2006.

A contribuição do PBF para a confiança política das camadas populares no Partido dos Trabalhadores reforçou o caráter preventivo dos governos petistas. E é importante ressaltar que essa confiança não se restringiu aos beneficiários do Programa Bolsa Família, mas alcançou também o mercado que se beneficiou da estabilidade política para continuar operando. Não por outra razão, o programa foi idealizado nos moldes propostos pelo Banco Mundial, além de receber dessa instituição as primeiras verbas para sua implementação.

---

[13]Disponível em: http://www.incra.gov.br/index.php/noticias-sala-de-imprensa/incra-na-midia/12728-jornal-reforma-agraria-nao-atendera-a-todos-que-sonham-com-terra acesso em: 23/04/2015.

[14]"Defendemos todas as políticas públicas que contribuam para resolver os problemas emergenciais das famílias de trabalhadores pobres do campo e da cidade, como a cesta básica e o programa Bolsa Família.". Declaração do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, 06 de julho de 2009. Disponível in: www.mst.org.br/node/6873. Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

VI CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Em 2001, no final do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Programa Bolsa Família (PBF) foi apresentado como produto de convergência entre ONGs, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos e institutos de pesquisa. Enquanto acúmulo de debates e consenso a respeito das características básicas de funcionamento do programa, essas organizações partiram da compreensão que o combate à pobreza deveria ser multifacetário[15], e ter como eixo articulador um programa que centralizasse as diversas ações correspondentes à erradicação da miserabilidade (INSTITUTO CIDADANIA, 2001).

Naquele momento a proposta do programa estava submetida a uma proposta mais abrangente que se constituía na elaboração do Programa Fome Zero, todavia a partir de sua institucionalização, entre 2003 e 2004, no primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Bolsa Família passou a ser o eixo prioritário do programa Fome Zero.

Sancionado pelo Governo Lula por meio da lei 10.836, de janeiro de 2004, o Programa Bolsa Família tecnicamente trata-se de mecanismo condicional de transferência de recursos lotado no Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS). Esse programa oferece auxílio monetário às famílias pobres e extremamente pobres segundo critérios do Banco Mundial (U$, 1,25 por dia), mediante condicionalidades[16] ligadas à assistência social, educação e saúde com vistas a combater por diversos meios a pobreza estrutural presente nas camadas mais vulneráveis da sociedade. Locado no MDS, o PBF traz proposições que sintetizam as

[15]O conceito multifacetário utilizado pelo Banco Mundial deriva do entendimento que a pobreza é constituída por diversos fatores, sendo os principais: renda e dificuldade de acesso aos serviços sociais básicos. Dessa maneira, o combate à pobreza deve incluir a distribuição de renda condicionada a frequência dos beneficiários aos serviços de assistência social, educação e saúde.

[16]As condicionalidades dos programas de transferência de renda constituem-se em obrigações que os beneficiários devem cumprir. Em geral, essas condicionalidades são frequências regulares aos serviços de saúde e educação como no caso do programa brasileiro Bolsa Família e do programa boliviano *Bono Juancito Pinto.* De acordo com a formulação de cada programa, a condicionalidade pode consistir na inscrição e frequência dos usuários em cursos de capacitação de "geração" de renda como no exemplo do programa argentino *Plan Nacional Familias.*

concepções de pobreza presente nos programas sociais compensatórios que foram implementados no Brasil desde a década de 1990. Entre os objetivos inerentes e explicitados do programa, destacam-se as seguintes diretrizes (BRASIL, 2010 p. 6):

I) Combate imediato da fome e desnutrição presentes em núcleos familiares ameaçados constantemente pela destituição social.

II) Atacar a pobreza como produto multifacetário e intergeracional, por meio da garantia do acesso a serviços públicos de saúde, educação e assistência social.

III) Promover a cidadania de grupos considerados pobres e extremamente pobres pela via da apropriação destes aos bens de consumo.

O Programa Bolsa Família caracteriza-se por ser uma política pública de distribuição de renda, no entanto por ter condicionalidades ele diverge da concepção dos programas de renda básica universal, nos quais há o entendimento que todos os indivíduos, independentemente da condição socioeconômica têm o direito a renda subsidiada pelo Estado. Ademais, por não se tratar de um direito constitucional, o PBF não pode ser reclamado juridicamente, uma vez que a inscrição no Cadastro Único do Governo Federal (CadÚnico) por si não garante o recebimento do benefício que depende do orçamento anual e convênio entre os entes federados.

6.1 Estrutura operacional e elegibilidade

A constituição do programa obedeceu à centralização de quatro programas sociais focalizados que o precederam: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – Bolsa Escola; Programa Nacional de

Acesso à Alimentação – PNAA; Programa Nacional de Renda Mínima, vinculada à saúde; Bolsa Alimentação; Programa Auxílio Gás. As operações de gestão e administração do programa são mediadas pelo Cadastro Único do Governo Federal que promove o levantamento das características do domicílio, composição familiar, identificação e documentação de cada componente da família, qualificação escolar de todos os membros do núcleo familiar, qualificação profissional, inserção no mercado de trabalho e remuneração e despesas familiares do público alvo dos programas focalizados.

Os valores monetários distribuídos pelo Programa Bolsa Família variam de R$77,00 a R$ 336,00, divididos entre características distintas dos beneficiários. Dessa maneira, a focalização do programa obedece a critérios ligados à renda familiar mediante cálculo *per capita* sendo que o Benefício Básico de R$ 77,00 é pago aos núcleos familiares considerados extremamente pobres, cuja renda mensal não ultrapassa R$ 77,00 por pessoa, ainda que essas famílias não tenham crianças, adolescentes ou jovens. Por sua vez, o Benefício Variável distribui R$ 35,00 às famílias classificadas como pobres, cujo rendimento mensal tem como teto até R$ 140,00 por pessoa, e que tenham crianças e adolescentes de até 15 anos, gestantes e/ou nutrizes. Cada família pode receber até cinco benefícios variáveis, ou seja, até R$ 175,00. O programa ainda prevê o pagamento de R$ 42,00 vinculado ao Benefício Variável Jovem (BVJ) para núcleos familiares compostos por adolescentes de 16 e 17 anos frequentando a escola, sendo que nesse benefício cada família pode receber até dois benefícios variáveis vinculados ao adolescente, o que totaliza em até R$ 84,00.

RENDAFAMILIAR MENSAL		VALOR DO BENEFÍCIO
R$ 77,00	U$18,98	R$77,00 mensais
Até 35,00	U$ 8,6	Pode incluir até cinco crianças e jovens de 0 a 15 anos de idade.
Até 42,00	U$10,35	Pode incluir até dois jovens de 16 e 17 anos de idade.

Quadro 1 - Condições para ingresso no Programa Bolsa Família (PBF)
Fonte: MDS, 2016

O núcleo primário (família), ao ser incluso no programa, compromete-se em cumprir as condições impostas, e simultaneamente o poder estatal representado pela União, Estados e Municípios responsabilizam-se em ofertar acesso aos serviços públicos para que tais condicionalidades sejam cumpridas.

As condicionalidades presentes no programa estão ligadas aos serviços de saúde, educação e assistência social como parte da compreensão de que a pobreza está determinada por diversos fatores sociais distintos, mas que se relacionam entre si. Outro aspecto relevante que o programa traz para impor as condicionalidades é a perspectiva que a formação social dos indivíduos ao longo prazo possa localizá-los em outros estratos sociais que não necessitam de assistência.

SAÚDE	EDUCAÇÃO	ASSISTÊNCIA SOCIAL
Acompanhar o calendário vacinal, crescimento e desenvolvimento de crianças menores de 7 anos	Frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos.	Frequência mínima de 85% da carga horária relativa aos serviços socioeducativos para crianças e adolescentes de até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil
Pré-Natal de gestantes e acompanhamento de nutrizes na faixa etária de 14 a 44 anos	Frequência escolar mínima de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos.	

Quadro 2.- Condicionantes impostas aos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Fonte: MDS, 2016

Centralizado na União em nível de elaboração e investimento, o PBF envolve os municípios como co-participantes em termos de execução e fiscalização por meio dos diversos Centros de Referência à Assistência Social (CRAS). Sendo assim, além do processo de seleção, é também de responsabilidade dos municípios monitorarem o cumprimento das condicionalidades por parte dos beneficiários, apontar falhas do poder público quanto à garantia de acesso aos serviços previstos no programa, como também orientar ações do poder público para o acompanhamento das famílias mais vulneráveis em contato permanente com a União. Para que tal interlocução ocorra, os municípios socializam as informações referentes às condicionalidades por meio de sistemas específicos para cada área na rede mundial de computadores.

O não cumprimento das condicionalidades exigidas pelo programa pode se desdobrar em uma consequência mínima como advertência ao beneficiário, bem como na penalidade mais rígida como o cancelamento do benefício. Segundo os materiais de acompanhamento das condicionalidades, essas não se tratam de punições com fim em si quanto aos usuários:

> O objetivo da aplicação dos efeitos gradativos sobre o benefício financeiro não é o de punir a família ou o jovem em descumprimento de condicionalidades, mas identificar os motivos do descumprimento e direcioná-los a ações sociais específicas, que possam contribuir para reduzir o grau de vulnerabilidade social identificado e estimulá-los a superar, por meio de estratégias de acompanhamento familiar realizadas pelos municípios, as situações que os impedem de cumprir os seus compromissos na área de Saúde, Educação e Assistência Social. (BRASIL, 2010b, p.25).

A falta de oferta dos serviços públicos em saúde, educação e assistência social não se configura como descumprimento das condicionalidades por parte do beneficiário. Porém, não há garantido no PBF qualquer política específica deliberativa que deva ser aplicada junto aos Estados e municípios, de modo que a única orientação para entes federados, quando esses são negligentes quanto à cobertura dos serviços, é uma genérica menção a mobilidade estatal para que tal problema seja solucionado.

6.1.2 Distribuição em território nacional

O financiamento do programa corresponde a verbas destinadas desde a União para os municípios; ele permite que a relação entre estes órgãos federados supere o caráter meramente informativo ou fiscalizador. O programa coloca-se para parcela significativa dos municípios brasileiros como meio de sobrevivência econômica.

A articulação entre Governo Federal e municípios e os critérios de inclusão em todo território nacional são um dos principais responsáveis pelo enraizamento do programa em todo país, ao ponto de tornar-se na última década a principal política pública social. De acordo com o MDS (2011), em números absolutos sua política alcançou cerca de 52 milhões de pessoas correspondendo a 13 milhões de núcleos familiares, no total investido de R$ 76 bilhões de reais.[17]

Apesar de sua abrangência significativa, verifica-se que o Programa Bolsa Família não aparece focalizado somente em termos do critério de renda dos núcleos familiares com prioridade aos estratos mais pauperizados. A focalização do programa, ainda que não de forma institucionalizada, ocorre também em nível de investimento por região, de modo a garantir maiores subsídios para regiões afetadas pela pobreza crônica. A região Nordeste por concentrar historicamente circuitos de pobreza -59% do total da população extremamente pobre do país- sobressai em termos de famílias atendidas, bem como de recursos recebidos por parte do Governo Federal.

[17] Portal MDS: *Programa Bolsa Família Completa 8 anos com investimento de R$ 76 bilhões.* Disponível em: <http://www.fomezero.gov.br/noticias/bolsa-familia-completa-8-anos-com-investimentos-de-r-76-bilhoes/?searchterm=familia> Acesso em: 29/05/2014

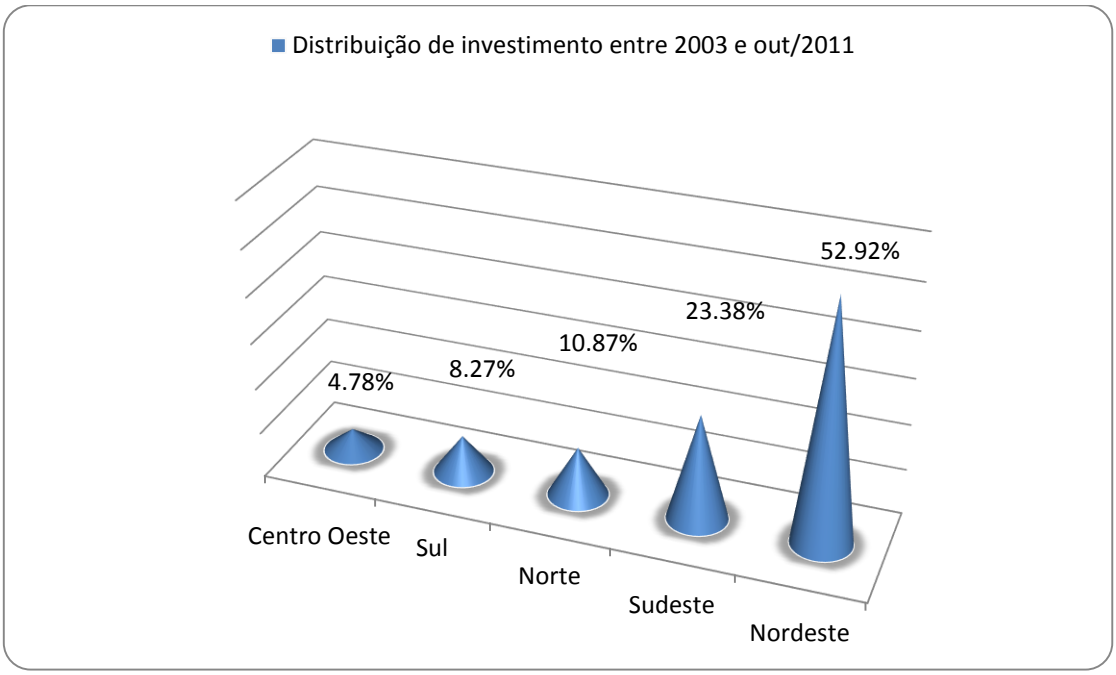


Gráfico 2 – Recursos federais destinados ao Programa Bolsa Família por região. Fonte: MDS, 2011.

Para além da focalização nos núcleos familiares localizados nas regiões historicamente mais pobres, o PBF inaugurou uma nova fonte de receita para os municípios, sobretudo para os nordestinos.

A importância do programa em âmbito econômico destaca-se em municípios caracterizados por baixa arrecadação de impostos, economia subdesenvolvida, serviços públicos frágeis, por abrigar até 100 mil habitantes e ter como principal elemento econômico o setor terciário.

A transferência do PBF para os municípios com as características acima apresentadas, proporciona para esses um acréscimo na Receita Disponível que pode ser comparada ou superada em termos de valor aos recursos transferidos pela União para o desenvolvimento de direitos constitucionais, como o Sistema Único de Saúde – SUS (MARQUES, 2005). Tal condição encontra correspondência em municípios como Vitória de Santo Antão no Estado de Pernambuco, cuja transferência do PBF representou 40% da

Receita Disponível e foi 283% superior ao repasse federal para o SUS no município, em 2004.

A penetração do programa quanto à transferência monetária para os municípios em termos de Receita Disponível modifica-se de acordo com a região e o desenvolvimento social e econômico da cidade. Assim, no mesmo período que o PBF representou quase metade da receita de Vitória de Santo Antão, no Sul do Brasil, mais especificamente nas cidades de Porto Alegre e Curitiba, a transferência do programa não superou 2% da Receita Disponível de ambas as cidades.

Desde 2005, a transferência de recursos do PBF para os municípios ganhou um instrumento institucional específico: Índice de Gestão Descentralizada – Municipal (IGD-M). É por meio dele que são calculados os recursos destinados mensalmente ao Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS). Esse recurso trata-se de um subsídio para auxiliar no acompanhamento e ampliação do programa, com os seguintes destaques (BRASIL, 2012 p. 7):

> I) Gestão de condicionalidades, realizada de forma intersetorial, compreendendo as atividades necessárias para o registro, sistematização e análise das informações relacionadas à frequência escolar e à agenda de saúde.
>
> II) Gestão de benefícios.
>
> III) Acompanhamento das famílias beneficiárias, em especial daquelas em situação de maior vulnerabilidade social (beneficiárias do PBF e do Programa Cartão Alimentação – PCA) realizada de forma articulada entre as áreas de assistência social, saúde e educação.
>
> IV) Identificação e cadastramento de novas famílias, atualização e revisão dos dados do Cadastro Único referentes aos cidadãos residentes no território do ente federado.

V) Implementação de programas complementares com atuação no apoio ao desenvolvimento das famílias beneficiárias, desenvolvidos de acordo com sua demanda e seu perfil, especialmente nas áreas.

VI) Atividades relacionadas ao acompanhamento e à fiscalização do PBF, requisitadas pelo MDS.

VII) Gestão articulada e integrada com os benefícios e serviços sociais de assistência previstos na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

VIII) Apoio técnico e operacional às Instâncias de Controle Social (ICS).

O valor atual do repasse federal para os municípios corresponde a R$ 3,25 (três reais e vinte e cinco centavos) para cada cadastro válido de núcleo familiar inscrito na Base Nacional do Cadastro Único, no mês anterior ao do mês de referência do cálculo.

O incentivo do PBF em termos econômicos não se reduz ao incentivo e impulso as receitas dos municípios, nos últimos anos. Apesar do investimento total do programa não superar 0,4% do Produto Interno Bruto (PIB), segundo o Instituto de Economia Aplicada (IPEA, 2001) [18], para cada R$ 1,00 investido no programa o PIB se eleva em R$ 1, 44, o que corresponde ao acréscimo de R$ 110,2 bilhões no PIB em quase uma década. Esse acréscimo na economia pode ser entendido como desdobramento da própria lógica de inclusão social inserida no PBF que vincula a compreensão de cidadania ao incentivo ao consumo.

[18]Instituto de Economia Aplicada – comunicado nº 75 disponível em: www.ipea.gov.br/portal/.../comunicado/110203_comunicadoipea75.pdfacesso em: 15/03/2011

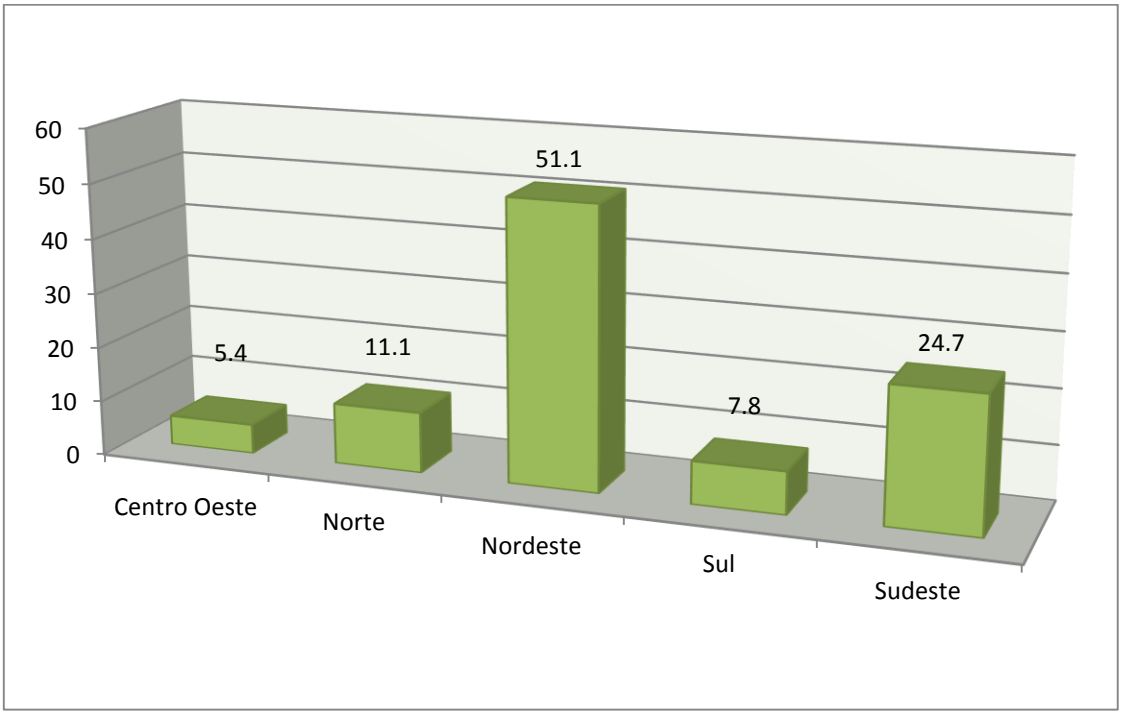


Gráfico 3 – Benefícios do Programa Bolsa Família por região.
Fonte: IPEA, 2011

O predomínio de beneficiários da região Nordeste no PBF representa o grau de concentração de renda nessa região, de modo que as mudanças econômicas vivenciadas nas últimas décadas não foram consequentes na redistribuição de riquezas, mas aprofundaram as desigualdades existentes desde o período colonial. A condição de pobreza aflige ao menos 42% dos nordestinos e explica o predomínio dessa população dentro do programa, representando 51% do total dos núcleos familiares beneficiados.

VII MISIONES EDUCATIVAS NA VENEZUELA

Após a ascensão do presidente Hugo Chávez (1998), a Venezuela promoveu a Campanha Bolivariana de Alfabetização, por meio de ações interministeriais, cuja finalidade era a alfabetização de crianças e jovens não escolarizados entre 10 e 14 anos de idade, e jovens e adultos pertencentes à população rural, indígena, camponesa, penitenciária e portadores de necessidades especiais.

Lançada em 1999, a Campanha Bolivariana de Alfabetização, tinha como eixos norteadores a vinculação entre educação e trabalho, sendo a alfabetização concebida como o primeiro elemento para constituir uma formação técnico-profissional (Venezuela, 2005 p. 16).

Sob a concepção de educação permanente *("a lo largo de la vida*") e a flexibilização de ação pedagógica, a campanha alfabetizadora não obedeceu a nenhum rigor e centralidade metodológica, ao contrário, diversas metodologias foram adotadas. A estratégia de utilizar o pluralismo metodológico era enraizar o programa em todo país, por meio da incorporação das principais metodologias existentes. Entretanto, tal política não somente não foi exitosa, como rapidamente transformou-se em um dos obstáculos de consolidação do programa.

A descentralização pedagógica somou-se a ineficiência dos órgãos envolvidos e dos acordos firmados que não conseguiram consolidar a cobertura do programa no país. Esses fatores foram decisivos para o encerramento precoce da Campanha Bolivariana de Alfabetização no ano 2000, um ano após seu lançamento.

7.1 Características do Programa Misión Robinson

Os erros cometidos na implementação da Campanha Bolivariana de Alfabetização, bem como a conjuntura política delicada que caracterizou o

Governo Chávez no início dos anos 2000 constituíram as substâncias elementares para o surgimento do Programa Misión Robinson.

O Programa *Plan Extraordinario de Alfabetización* "*Simón Rodriguez"*, mais conhecido como Misión Robinson foi lançado em julho de 2003 a partir do decreto presidencial nº 2434 (VENEZUELA, 2003). Sua finalidade é erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos não alfabetizados ou semi alfabetizados e inseri-los no sistema educativo e produtivo.

Ambientado em lugares improvisados, tais como associações de bairros, residências de líderes comunitários e paróquias, o programa dividi-se pedagogicamente em duas fases, a saber: Misión Robinson I e Misión Robinson II.

7.1.2 Misión Robinson I

A Misión Robinson I caracteriza-se pela incorporação da população não alfabetizada por meio de 65 aulas, a partir do método cubano de alfabetização, "*Yo si puedo*", abrangendo três etapas: adestramento, ensino da leitura e escrita e consolidação do conhecimento.

A característica principal da etapa de adestramento é a familiarização e o desenvolvimento da expressão oral e as habilidades psicomotoras; representação gráfica numérica (0 ao 30) e estudos vocais.

A etapa que corresponde ao processo de ensino e leitura tem por finalidade combinar números e letras, extrair palavras chaves que se dividem em sílabas e que posteriormente se desdobram em orações e novas palavras.

A consolidação do conhecimento, síntese das etapas anteriores de aprendizagem, parte das dificuldades de grafia para iniciar o desenvolvimento da escrita e leitura por meio da organização de palavras até a formação de sentido lógico. A finalização dessa etapa, teoricamente, caracteriza-se pela consolidação de indivíduos alfabetizados.

7.1.3 Misión Robinson II

A Misión Robinson II foi instituída em 15 de setembro de 2003, com o objetivo de atender a população que não completou seus estudos primários (até o sexto grau) e os já alfabetizados pelo Misión Robinson I.

A metodologia adotada empregada é o *Yo si puedo Seguir*, mediante a utilização de recursos tecnológicos audiovisuais (VHS, DVD) e cartilhas de suporte educativo. Essa fase se divide em dois blocos:

1) 1º Bloco: Busca garantir a alfabetização do participante por meio do ensino de gramática e operações matemáticas. Ademais, socializam-se ainda conhecimentos básicos de História, Geografia e Ciências Naturais;
2) 2º Bloco: Agregam-se os conteúdos de língua estrangeira (inglês) e elementos básicos de computação. Além disso, seguem-se os conteúdos do primeiro bloco, todavia esses são aprofundados por maior utilização de vídeos e apostilas relacionados com o tema estudado.

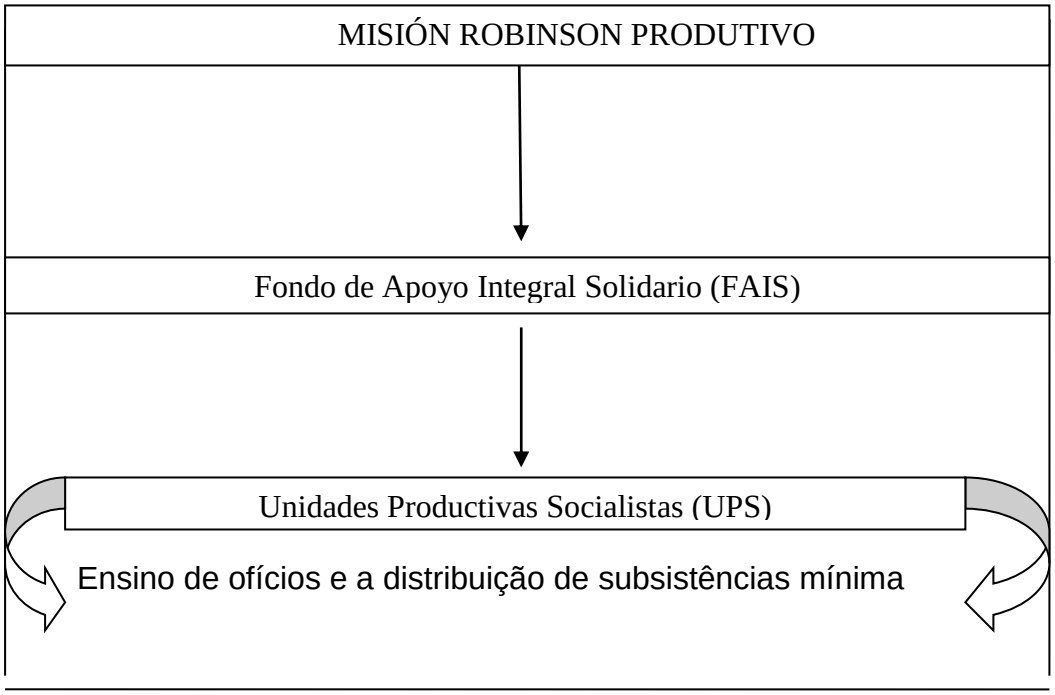
É importante destacar que tanto na primeira, como na segunda fase do Programa Misión Robinson, a figura do professor, do aluno e da escola desaparecem e surgem novas nomenclaturas correspondentes como a do facilitador (mediador de conteúdo), do patriota (aprendiz) e do ambiente (local de ensino).

As alternâncias de nomenclaturas, aparentemente insignificantes, pertencem ao quadro de informalidade do programa, que apesar da centralidade do poder executivo, ainda atua como uma política governamental e não como uma política pública de Estado.

7.1. 4 Misión Robinson Produtivo

A articulação entre combate à pobreza e as atividades educativas do Misión Robinson é proporcionada por meio do *Fundo de Apoyo Integral Solidario* (FAIS), criado pelo poder executivo em dezembro de 2004.

Os recursos do FAIS têm por finalidade desenvolver micro-atividades lucrativas de organização comunitária e auxiliar na subsistência mínima dos indivíduos que participam do programa. Assim, desenvolve-se o ensino de cultivos de sementes, criação de porcos e ovelhas, além da confecção de roupas e atividades turísticas de cada região. Já o auxílio de subsistência está ligado aos serviços funerários, de alimentação e reparos de moradias.



Quadro 3 – Hierarquia da distribuição de recursos do Programa Misión Robinson e a finalidade de tais recursos. Fonte: Ministério de Educación y Desporte, 2015

Os documentos oficiais do governo venezuelano justificam que a adoção de política de subsistência e ensino laboral mínimo corresponde à necessidade de autonomia do indivíduo e a partir dele o melhoramento dos seus grupos de sociabilidade primária (família e comunidade local):

> A evidência entre a qualidade de vida e o meio dos beneficiários da Misión Robinson, permite observar que depois de cumprida a etapa de alfabetização, é necessário apoiar o adulto participante com melhorias à sua renda familiar, por meio de formação de bens e dignificar seu crescimento e desenvolvimento humano, para ele, seu grupo, família e comunidade, ao converte-lo em sujeito ativo, protagonista e co responsável de seu destino. (Venezuela, 2010 p.9)

Para que as comunidades recebem os recursos do FAIS, faz-se necessário que essas se transformem em Unidades Productivas Socialista (UPS). Para tanto, é preciso que 60 % de seus membros sejam partícipes do Programa Misión Robinson e que apresentem uma proposta de trabalho condizente com as finalidades do FAIS.

VIII BOLSA FAMÍLIA E A HIGIENE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

No Programa Bolsa Família, a introdução da educação escolar tem por objetivo promover a universalização do ensino básico para os estratos sociais historicamente desassistidos pelo Estado; combater a evasão escolar e; fechar o ciclo da pobreza intergeracional, uma vez que de acordo com os pressupostos dos documentos que fundamentam o programa, a escolaridade pode melhorar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho:

> O acompanhamento das condicionalidades de educação possibilita o monitoramento individual da frequência escolar de crianças e adolescentes das famílias beneficiárias, o que representa um universo de mais de 17 milhões de pessoas entre 6 e 17 anos. Monitorar a frequência escolar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e, com isso motivar a permanência e a progressão escolar, significa propiciar as condições de escolarização necessárias para o exercício da cidadania e para o melhor posicionamento no mercado de trabalho. (BRASIL, 2010b p. 14).

O documento que fundamenta a condicionalidade da frequência escolar para o recebimento do benefício monetário expõe (in) diretamente que é necessário utilizar a renda como meio de manutenção das crianças e jovens na escola, ao passo em que a escola é utilizada para melhor alocar os indivíduos no mercado de trabalho.

O arcabouço teórico desse pensamento apresenta-se como síntese acabada da teoria do capital humano com as elaborações do Banco Mundial, nas quais a educação é concebida como área auxiliar da assistência social e da economia:

> A estratégia do Banco Mundial para a redução da pobreza se concentra em promover o uso produtivo do trabalho, principal bem dos pobres e, fornecer-lhes os serviços básicos sociais. O investimento na educação contribui para o acúmulo do capital humano, que é essencial para rendimentos mais elevados e para o crescimento econômico sustentável. A educação, especialmente básica (primário e secundário) ajuda a reduzir a pobreza por meio do aumento da produtividade dos pobres, a reduzir a fertilidade, melhorar a saúde, e promover as habilidades necessárias que eles precisam para participar plenamente da economia e da sociedade (BANCO MUNDIAL 1990, p.1-2 tradução nossa).

No vínculo entre renda e escolaridade, condição do qual parte também o Programa Bolsa Família, a ideia da educação para o trabalho assalariado

também está presente. Ela é manifestada a partir do pressuposto que os indivíduos oriundos dos estratos mais pauperizados da classe trabalhadora, ao possuírem baixa escolaridade ocuparão os postos de trabalho mais precarizados e de remuneração insuficiente para reproduzi-los mesmo enquanto força de trabalho e para fechar o ciclo intergeracional da pobreza.

A partir do pressuposto acima, sustenta-se que a escolaridade acrescenta instruções e potencializa habilidades necessárias para o aumento da capacidade produtiva do trabalhador, e por outro lado, proporciona as condições mais favoráveis para negociar melhor sua força de trabalho com o capital, de tal maneira que em termos individuais promove à mobilidade social e em níveis econômicos proporciona o desenvolvimento do país (FRIGOTTO 1995).

Em termos pedagógicos, essa concepção imediatamente interesseira de educação, coloca o desenvolvimento humano sob as necessidades do desenvolvimento e valorização do capital, e trata-se de um meio para tanto e de um fim para o mesmo. Nela o indivíduo é um sujeito atomizado e assujeitado a adaptar-se e acompanhar as necessidades do mercado, não apenas como força de trabalho, mas também como consumidor. Quanto à escola, esta deve concentrar-se nos talentos individuais e no desenvolvimento de habilidades pautadas pelas transformações no mundo do trabalho, para tornar o aluno empregável e para que a partir de sua inserção no mercado ele possa desenvolver sua cidadania sem a ajuda do Estado (SOUZA; DIGIOVANNI, 2014).

Outro aspecto a se destacar, é que na totalidade, ao delegar à escola a responsabilidade de reduzir a pobreza por meio da instrumentalização da mão de obra, essa simbiose entre a teoria da pobreza do Banco Mundial e a teoria do capital humano, mistifica também as leis que regem o emprego da força de trabalho e a constituição do exército de mão de obra de reserva.

O emprego e dispensa da força de trabalho funcionam independentemente da titulação acadêmica dos indivíduos. E esses dois movimentos correspondem a três grandes elementos orgânicos ao sistema capitalista. O primeiro está ligado às crises do próprio capital que engendram as chamadas reestruturações produtivas e ampliam a margem do desemprego

estrutural; o segundo corresponde ao crescimento do capital constante em detrimento do capital variável, ou seja, pela ampliação e sofisticação de tecnologias produtivas que permitem reduzir os postos de trabalho e; o terceiro que é o desdobramento do segundo, trata-se do aumento da exploração dos trabalhadores empregados. Sob esses dois últimos elementos, Marx (1967, p.159) os caracterizou da seguinte maneira:

> Enfim, nas indústrias com exploração capitalista acentuada, a produtividade do trabalho é aumentada em ritmo crescente. Em todos esses casos, o número de operários diminui proporcionalmente à quantidade dos meios de produção consumidos. Uma parte cada vez maior é convertida em meios de produção, e uma parte cada vez menor em força de trabalho. Aumentado em extensão, em concentração e eficácia técnica, os meios de produção tornam-se cada vez menos meios de empregos do operário.

.

Portanto, a mistificação da educação escolar como veículo imaculado e promotor do desenvolvimento social e econômico e, apartado das contradições desses, age no sentido contrário ao processo de superação da pobreza em suas múltiplas facetas, pois em última instância, como consequência ou objetivo, a compreensão da educação como panacéia dos conflitos sociais, termina por esvaziar o sentido da luta de classes pela apropriação social da produção e do tempo para usufruí-la.

8.1 Escola: do direito incondicional ao dever condicionante da família

Sob a ótica do Estado Democrático de Direito, ou seja, dentro dos marcos do Estado burguês, as contradições da concepção que fundamenta o Programa Bolsa Família, não o impede de incluir milhões de crianças e jovens na escola e mesmo de contribuir, mediantes os critérios de avaliação da

educação hegemônica, para o bom desempenho escolar dos alunos beneficiários do programa.

Entre os anos de 2006 e 2010 e a partir dos dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a Avaliação de Impacto do Bolsa Família (AIBF) conseguiu acompanhar o rendimento e frequência escolar de 15,5 milhões de um total de 17,5 milhões de crianças e jovens entre 6 a 15 anos de idade, beneficiários do Programa Bolsa Família. Verificou-se então que os alunos inseridos no PBF tiveram frequência escolar maior do que a dos não beneficiários, com uma diferença superior de 4,4 pontos percentuais (SANTO; LICIO 2011).

Esses dados colocam em discussão dois aspectos centrais e indissociáveis do fracasso escolar brasileiro e as tácticas propostas pelo Programa Bolsa Família para superá-los: a evasão escolar e a democratização da escola.

No entendimento de Gentili e Oliveira (2013, p.254), a distribuição de renda no Brasil, estão intimamente associados a um conjunto de mudanças qualitativas na política educacional brasileira, marcada pelo avanço no processo de democratização educacional como um direito social durante os dois governos de Lula e a primeira gestão presidencial de Dilma Rousseff:

> (...) A partir de 2003, as políticas públicas orientadas para promover uma melhor distribuição de renda e o acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos aumentaram significativamente (...). Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior.

Para além do entusiasmo ideológico apresentado por Gentili e Oliveira frente aos dados empíricos, faz-se necessário problematizar os meios utilizados pelo PBF para a inserção de crianças e jovens na escola, além da compreensão do que venha a ser a democratização da escola no atual contexto histórico.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a democracia liberal ganhou estatuto de condição universal, sobretudo frente às profundas mudanças políticas daquele período, entre as quais o fim das ditaduras dos antigos Estados operários burocratizados do Leste Europeu e das ditaduras civil-militares na América Latina. Entretanto esse discurso da reação democrática liberal veio acompanhado também da reestruturação do capital, que exigiu entre outras coisas um redimensionamento do Estado diante da economia e das políticas sociais. Então, no plano discursivo ao mesmo tempo em que predominou a liberdade e autonomia dos povos, no plano concreto aumentou a desigualdade em todos os níveis entre as classes sociais e entre os países centrais e os subdesenvolvidos.

No caso dos países sul-americanos que vivenciaram naquele período a decadência das ditaduras, se confirmou que a igualdade formal e a desigualdade real entre as classes são características próprias de qualquer regime do Estado capitalista, uma vez que suas formas não correspondem à variação de sua natureza essencialmente burguesa (LENIN, 2005). Essa condição estrutural foi explicitamente visível na passagem da ditadura civil-militar brasileira para o Estado democrático de Direito, no qual a democratização dos direitos políticos e jurídicos não foram acompanhados da democratização real dos direitos sociais, ainda que naquele processo os movimentos populares, sindicais e estudantis tenham tido forte protagonismo.

Nas últimas três décadas, em relação à educação, diversos mecanismos jurídicos garantiram o direito à educação escolar como inalienável de toda a sociedade, desde a constituição brasileira de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, todavia a força da lei mostrou-se fraca em absoluto frente às desigualdades étnico-raciais e, sobretudo frente às diferenças de classes e estratos de classes sociais que seguiram sob o regime democrático e foram agravadas pela reestruturação do Estado diante das demandas do capital.

No Brasil, as diversas reformas do Estado, com intuito de adaptá-lo às exigências da reestruturação produtiva, foram efetuadas já sob o regime democrático liberal na década de 1990. Naquele cenário, as (contra) reformas educacionais no país que obedeceram às recomendações imperativas dos países centrais, agravaram ainda mais os problemas da escola, entre eles, o (sub) financiamento e concepção de gestão escolar como empresa privada.

A partir da tendência mundial das (contra) reformas, a educação escolar que até a década de 1980 era concebida como direito social, ainda que sob os limites do Estado capitalista, transformou-se em serviço mercantil e, os alunos e suas famílias em clientes da mercadoria educacional, na lógica de cidadão-consumidor (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO – CNTE, 2005).

A implantação da *educação para todos*, com o discurso de democratização do acesso à escola, tratou-se de conceituar "*todos"* como todos os nichos de mercado - dos estratos sociais mais pobres aos mais ricos - sendo que o Estado não deveria atuar dentro do princípio de universalidade, mas centrar-se em ofertar o agora serviço educacional apenas aos estratos mais pauperizados. E mesmo voltado aos setores mais empobrecidos das camadas populares, é importante destacar que a educação pública seguiu a linha mercantilista em suas concepções pedagogias e administrativas.

De acordo com Costa (2013, P.109), essa passagem da escola de bem público para serviço mercantilizado foi mediada pela assimilação da lógica empresarial no planejamento, organização e execução das políticas educacionais, e consequentemente atingiu também o interior das próprias unidades escolares:

> A privatização de instituições públicas consiste num processo. Antes da venda, propriamente dita, para a iniciativa privada, verifica-se uma série de estratégias de descaracterização da escola como bem público, que constitui, sobretudo, na imposição da lógica do mercado na administração da coisa pública e colabora para que, ao final do processo, a instituição escolar assuma tal lógica desde a organização do trabalho no seu interior.

Dentro da lógica quantitativa e mercadológica, o Estado tomou para si como principal responsabilidade garantir o acesso dos mais pobres à escola. Para tanto, apropriou-se da crítica progressiva dos movimentos sociais aos mecanismos de exclusão escolar, tais como a retenção em série e a reprovação, e os flexibilizou para combater a evasão escolar sob uma perspectiva conservadora, de modo a garantir um número maior de crianças e jovens pobres na escola, independentemente da qualidade formativa das unidades escolares, cuja administração e o financiamento foram delegados à comunidade escolar.

É nesse contexto que surgiram os programas de combate à pobreza, vinculados à frequência escolar no Brasil, como meio de contribuir para o aumento da taxa de matrículas e permanência na escola, não por acaso o programa antecessor do Programa Bolsa Família era denominado Bolsa Escola.

O caráter da educação nesses programas limita-se à lógica de serviço e não de direito social, tal como aponta o próprio documento sobre condicionalidade do PBF:

> Para o Estado (União, estados, Distrito Federal e municípios), as condicionalidades são um meio de estimular a ampliação e adequação da oferta de serviços públicos, monitorar as políticas públicas locais e identificar as famílias em situação de maior vulnerabilidade e risco social (BRASIL, 2014 p.5 grifo nosso).

Para além da concepção da educação como serviço, no atual cenário, o combate à evasão escolar e a escola pública em geral correspondem também a outro interesse do Estado: a contenção social.

Diante da ausência de sólidas políticas culturais e sociais voltadas para a juventude, bem como do quadro de (sub) emprego e desemprego estrutural que atinge uma parcela das famílias mais pauperizadas, a escola pública torna-se um dos poucos espaços de sociabilidade dos jovens e crianças pobres

mais, na qual resistem e (re) produzem seus traços identitários, apesar da imposição de modelos culturais hegemônicos pela própria escola.

Assim, no caso brasileiro e latino-americano, se em um determinado momento histórico, a evasão escolar proporcionou ao capital o avanço precoce sobre a força de trabalho, nesse momento a escolaridade é utilizada como mecanismo de conter a degeneração absoluta dessa força de trabalho, ao mesmo tempo em que evita que ela torne-se uma força social que se volte contra o sistema em seu conjunto.

Por outro lado, apesar do combate à evasão escolar ganhar a relevância acima citada, sob a perspectiva dos programas de combate à pobreza o Estado delega a responsabilidade da frequência e permanência das crianças e jovens às famílias, visto que no funcionamento desses programas, cabe ao aparelho estatal somente pagar um valor monetário para os núcleos sociais primários mais pobres e ofertar os serviços educacionais. Nesse sentido, para essas famílias a educação passa de um direito incondicional para um dever condicionante, enquanto os novos mecanismos de evasão escolar endógenos à própria dinâmica da escola ou ainda os aspectos exógenos que a atinge diretamente como a violência extramuros que a circunscreve, a ausência de recursos humanos e financeiros, são ignorados.

Para explicitar as afirmações acima, verifica-se que na tabela de acompanhamento do Programa Bolsa Família sobre a baixa frequência escolar, os aspectos relacionados direta e indiretamente ao funcionamento da própria escola e suas possíveis debilidades pedagógicas não constam no campo de anotações, entretanto 34% dos motivos da baixa frequência de crianças e jovens não são informados pela escola ou não constam nos itens elencados pela própria tabela de acompanhamento.

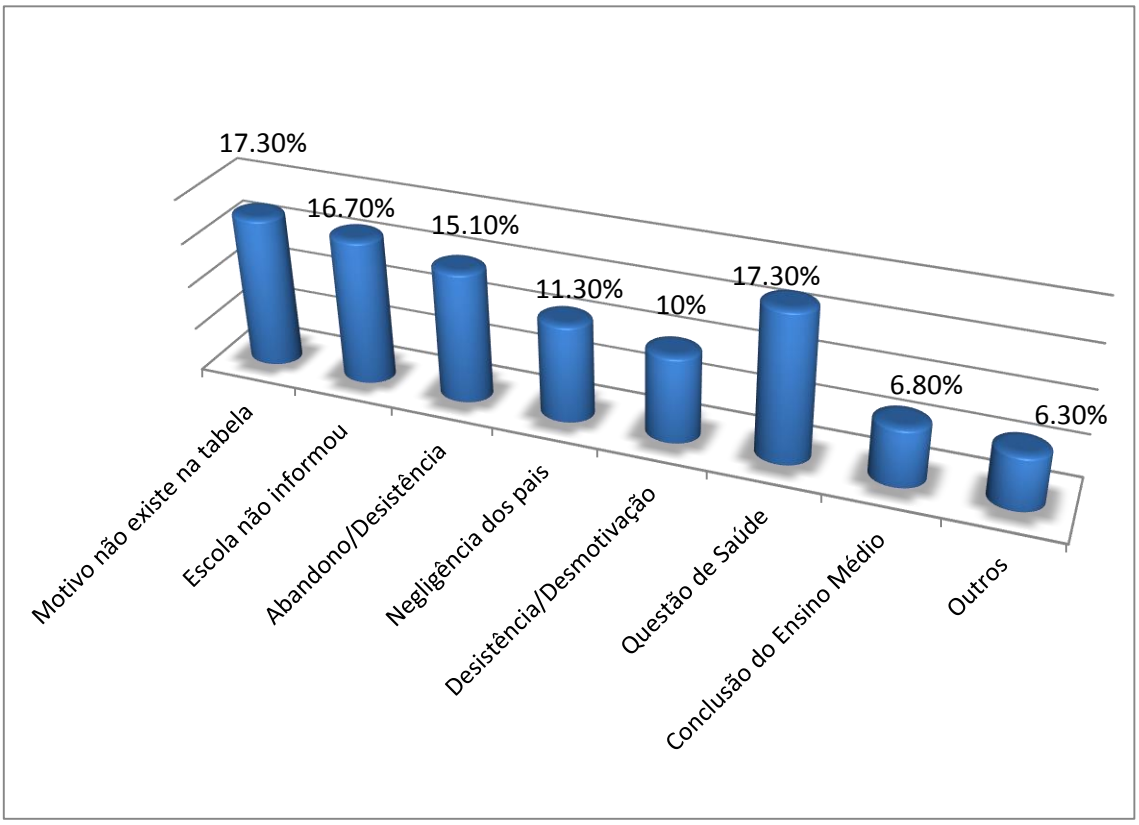


Gráfico - 4 Motivos da baixa frequência escolar entre os beneficiários do Programa Bolsa Família (%)

Ao não apontar as possíveis responsabilidades da própria escola na baixa frequência dos alunos, o PBF secundariza que o ambiente escolar ainda contém mecanismos próprios de expulsão (in) direta dos indivíduos oriundos das classes populares, sobretudo a partir do atual caráter do fracasso escolar.

8.2 O progresso escolar em uma escola que vai mal

De acordo com a mesma pesquisa que apontou maior frequência escolar entre os alunos beneficiários do PBF, a progressão escolar desses alunos também foi superior em 6 pontos percentuais em relação aos alunos não beneficiários.

A importância desses dados, primeiramente desmistifica o ideário conservador de que os alunos mais pobres estariam na escola apenas para que suas famílias continuem como beneficiárias do PBF. Ao contrário, apesar do Programa Bolsa Família não preocupar-se diretamente com o desenvolvimento escolar dos alunos, esses superam as próprias limitações do programa e colocam-se na condição de sujeitos dispostos a apropriar-se da escola enquanto único espaço que lhes permite um contato mais complexo com o conhecimento, ainda de forma fragmentada.

Na medida em que o PBF não exige rendimento escolar como condição de manter os beneficiários inscritos, não é possível relacionar o desempenho educacional dos alunos diretamente ao programa, bem como por consequência não se pode atribui tal desempenho a uma suposta pressão das famílias para que as mesmas mantenham o benefício monetário. Nesse sentido, ainda de maneira limitada, tomamos como pressupostos para explicar esse rendimento as próprias contradições da escola.

O caráter histórico-embrionário da escola moderna contém em si as contradições da sociedade de classes. Entretanto, suas condições enquanto espaço de contradições e de interesses antagônicos não são circunscritas por simples reflexo reprodutor de uma suposta exterioridade da luta de classes, mas por existir também no âmbito intraescolar a disputa pela hegemonia do programa político-pedagógico em sentido *stricto* e *lato sensu*.

Se por um lado na escola está o projeto conservador, que no caso latino-americano historicamente é a negação de qualquer conhecimento mínimo para as camadas populares, nela estão inseridos também os interesses da classe trabalhadora e sua concepção de educação libertadora.

O movimento de imposição hegemônica na escola não opera em um ambiente passivo, todavia, encontra resistência justamente por coexistir e colidir com o projeto contra-hegemônico expresso por sujeitos sociais em formação e, é nessa perspectiva que os alunos oriundos da classe trabalhadora apropriam-se da escola não apenas como um espaço físico, mas como sentido de transformação de si mesmos.

Todavia, apesar das contradições impulsionadas pelo movimento contra-hegemônico, é fundamental apresentar a seguinte interrogante: qual o significado político-pedagógico de um bom rendimento escolar em uma escola que na totalidade apresenta uma série de problemas desde a perspectiva de uma educação humanista, crítica e científica?

Na década de 1980, ao caracterizar o problema de analfabetismo no Brasil, Alceu Ferrari apontou que a escola utiliza mecanismos próprios para (re) produzir a exclusão em seu próprio âmbito (FERRARI, 1985 p. 49). Para Ferrari, essa condição ocorria por meio de mecanismos de repetência e reprovação, os quais alimentavam também a evasão escolar. Entretanto, na atual etapa da luta de classes, engendrada pelo caráter mínimo do Estado nas políticas sociais universais, a exclusão na escola ganha outras formas que não apenas a repetência e reprovação.

No bojo dessa transformação, a pedagogia das competências, centrada no desenvolvimento individualista e autônomo, ganha hegemonia em detrimento da transmissão dos conhecimentos mais complexos e elevados. Assim, a escola adquire como eixo central a responsabilidade de gerar *conhecimentos úteis e imediatos*, em detrimento da universalização do conhecimento que permita o desenvolvimento do pensamento abstrato.

O fracasso escolar sob a perspectiva dos trabalhadores, não mais se trata da negação do espaço físico da escola ou das múltiplas maneiras de segregá-lo, como a reprovação e a repetência, mas sim de uma exclusão intraescolar, caracterizada pela negação do próprio saber sistematizado. A partir dessa característica, a inclusão escolar e mesmo a certificação massiva das camadas populares pela escola não significa a socialização dos conhecimentos elementares para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Não por acaso, no Brasil, 17,8% da população acima de 15 anos é analfabeta funcional.[19]

Nesse sentido, apesar dos dados empíricos apontarem que os alunos inseridos no Programa Bolsa Família conseguiram superar os aspectos mais conservadores do programa, tal como sua relação mecânica com a escola, as mudanças qualitativas que sofreu a educação escolar nas últimas décadas

[19]Dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios (Pnad) 2013

impedem de assegurar que a progressão desses alunos corresponde a internalização dos saberes básicos e por consequência a uma real superação da miséria intelectual.

IX MISIÓN ROBINSON: TENTATIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Nascido em 2003, depois da tentativa de golpe de Estado e da paralisação patronal que visavam desestabilizar o palácio Miraflores, o programa Misión Robinson, bem como sua concepção de educação deve ser compreendidos como resultado da (re) localização política do Governo Chávez diante da correlação de forças entre as camadas populares e a oligarquia empresarial, ligada diretamente aos interesses estrangeiro-imperialistas. Porém, o programa é também inerente às respostas do Governo Hugo Chávez às condições objetivas da educação venezuelana.

De acordo com o *Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales*[20] – ILDIS, a Venezuela entrou no século XXI com aproximadamente 1,5 milhões de analfabetos absolutos; 2 milhões de pessoas sem concluir o ensino primário; e mais 2 milhões sem concluir o ensino secundário. Diante desse quadro, o chavismo, força política que conseguiu canalizar as insatisfações populares frente aos problemas sociais aprofundados desde 1989, elaborou respostas experimentais e emergenciais, para a crise educacional.

Ao contrário da maioria dos países latino-americanos, entre os quais o Brasil, a Venezuela não adotou o modelo do Banco Mundial para a aplicação de seus programas sociais. Desde sua concepção e metodologia, os programas venezuelanos inspiram-se nas políticas sociais de Cuba.

Em outubro de 2000, o governo venezuelano estabeleceu um acordo com o governo cubano no que se refere à parceria dos dois países na área da educação. Por meio do Convênio Integral entre a República de Cuba e a República Bolivariana de Venezuela, o governo de Havana, comprometeu-se a

[20] ILDIS 2006, p.81

enviar apoio técnico, humano e estratégico para a constituição dos programas educacionais venezuelanos[21]

Na tentativa de superar de maneira rápida o problema do analfabetismo, o Programa Misión Robinson foi por primeira vez executado entre julho de 2003 e julho de 2004, conseguindo alfabetizar 1,5 milhões de jovens e adultos, sob a assessoria de 74 professores cubanos e 50 mil voluntários. Esse resultado permitiu que a Venezuela fosse considerada território livre de analfabetismo pela UNESCO, em outubro de 2005[22].

Essa primeira experiência do programa permitiu verificar que o problema do analfabetismo entre as camadas populares venezuelana, estava relacionado também as condições mínimas de sobrevivência. Em sua primeira turma, o programa teve 7% evasão, que decorreu de problemas ligados à fome, e a diversos tipos de problemas de saúde, com destaque para problemas auditivos e visuais.

Diante disso, em 2005, na preparação para a segunda turma, foi criado o *Fondo de Apoyo de la Misión Robinson*, com a finalidade de atender as necessidades básicas dos participantes do programa. Custeado em 90% pelo Ministério da Educação e Desporte e, em 10% pelos próprios bolsistas do Misión Robinson, esse fundo é direcionado para cirurgias médicas; aquisição de óculos de grau; apoio funerário; apoio alimentar e ajuda às pessoas com necessidades especiais.

Verifica-se então que, ao contrário do programa brasileiro Bolsa Família, os meios financeiros de combate à pobreza no Programa Misión Robinson está condicionado à educação e não à educação condicionada a esses meios. Entres as diversas determinantes dessa diferenças, destacamos aqui a concepção de educação que fundamenta as misiones bolivarianas, em especial as misiones educativas.

As *misiones bolivarianas* têm por objetivo imediato o combate às diversas formas de pobreza, entre as quais, a pobreza intelectual. Entretanto, os meios eleitos para tanto não são a simples distribuição de renda associada à

---

[21] Ibidem, p.79

[22]Dado disponível em http://www.telesurtv.net/telesuragenda/Venezuela-libre-de-analfabetismo-20141027-0046.html acessado em 20 de dezembro de 2015.

frequência das camadas populares aos serviços de saúde e educação, mas a tentativa de (re) fundação dos próprios direitos sociais, a partir do pensamento de (re) fundação da república.

As *misiones* buscam então não apenas combater à pobreza, mas tem também explicitamente a preocupação de construir as bases políticas e sociais para a construção de um novo modelo de Estado:

> As missões bolivarianas foram criadas pelo presidente Hugo Chávez em 2003, com o objetivo de aprofundar a Revolução Bolivariana e consolidar a democracia social participativa. Estas políticas revolucionárias orientam-se para saldar a enorme dívida social que arrasta a nação ao longo de décadas de esbanjamento e exclusão social, e para construir um novo Estado social. Seu propósito fundamental é enfrentar as causas e as conseqüências da pobreza e da exclusão, com a participação protagonista do povo (VENEZUELA, 2005 p. 5 tradução e grifo nosso).

Orientado por essa concepção, a especificidade e finalidade do Programa Misión Robinson é o combate ao fracasso escolar, manifestado pela evasão escolar e pelo analfabetismo e, a promoção a escolarização primária entre os setores mais pobres (CASANOVA, 2008). Todavia, esses objetivos imediatamente educacionais, estão indissociáveis da tentativa do programa em organizar politicamente as camadas populares, bem como enraizar e difundir o projeto político chavista. Desse modo, ele busca aplicar o pensamento bolivariano sobre o objetivo da educação, expresso na constituição:

> (...) A educação é um serviço público e está fundamentada no respeito a todas as correntes de pensamento, com a finalidade de desenvolver o potencial criativo de cada ser humano e o pleno exercício de sua potencialidade na sociedade democrática baseada na valorização da ética do trabalho e na participação ativa, consciente e solidária nos processos de transformação social consubstanciados com os valores de identidade nacional e com uma visão latino-americana e universal. (VENEZUELA, 1999 p. 17 tradução e grifo nosso)

Esse pensamento explicita duas preocupações da educação venezuelana sob a égide chavista. A primeira dessas preocupações trata-se de compreender a educação não apenas como um direito social, mas como um meio de formação de sujeitos políticos que podem incidir sobre a realidade. A segunda, é a tentativa de resgate identitário, não apenas no limite de Estado-Nação, mas a partir também da identidade latino-americana, em contraposição ao pensamento colonial que historicamente hegemoniza a educação pública na América Latina.

Dessa maneira, a ideia do *Hombre Nuevo*, que povoa o imaginário da esquerda latino-americana desde a Revolução Cubana, foi resgatada pelos pressupostos educacionais venezuelanos, na medida em que a educação seria um dos eixos constituintes desse novo Homem em seu sentido genérico e esse o constituinte não apenas de uma nova educação, mas de um novo Estado.

Ao lado da concepção de uma nova república e de um novo Homem, outro elemento se destaca na constituição das *misiones* bolivarianas: a nova democracia. Como já ressaltado nas citações acima, um dos objetivos dos programas sociais é garantir a participação popular na execução dos mesmos, de modo que descaracterize a relação distanciada entre as políticas de Estado e a realidade objetiva da população.

É a partir então desse tripé conceitual - nova república, novo Homem e nova democracia -, que se formaram os pressupostos filosóficos do Programa Misión Robinson. É relevante destacar, que a concepção de participação popular ativa, tornou-se força motriz dos programas sociais chavistas, no caso do Programa Misión Robinson a inexistência de um quadro profissional estruturado só pôde ser superada por essa participação, que permitiu não apenas a solidificou do programa, mas também relevantes resultados, como a erradicação do analfabetismo em 2005.

Para Nogueira e Rizzotto (2009 p.108), a participação popular nas políticas sociais chavistas "*realiza-se como um processo de participação e desenvolvimento individual e coletivo dos que foram historicamente excluídos*

das condições de cidadania.” Para as autoras, essa democracia, por sua vez estaria fundamentada em outra concepção de institucionalidade do aparelho do Estado, na qual o eixo é a participação do povo na superação dos problemas sociais e econômicos do país.

Na mesma linha de Nogueira e Rizzotto, Ramón Casanova (2009, pp71-72) aponta:

> (...) junto com as missões, os conselhos comunais constituem formas inovadoras para coordenar esforços políticos, técnicos e financeiros em planos de gestão pública complexos (central, municipal, local), indicando, a partir de baixo, a direção das políticas e introduzindo exercícios democráticos diretos. Concebidos como “governos que vêm de baixo”, sem dúvida, como instituições que redistribuem efetivamente poder (de eleger prioridades e planificar, de manejar recursos, de controlar a gestão pública), integram-se progressivamente na disputa sobre o projeto de Estado no interior dos grupos e segmentos que concorrem na administração do governo.

Por outro lado, a participação popular não se trata de uma concessão democrática pensada desde os gabinetes ministeriais, mas sim de um processo determinado pelas várias lutas políticas que as camadas populares venezuelanas impulsionaram desde o final de 1980, portanto antes da consolidação do chavismo. Dessa maneira, Rosa (2014 p. 44) afirma que:

> A efervescência popular que se iniciou no final dos anos 1980, foi adquirindo avanços organizativos. A necessidade das massas populares em responder de forma ativa à difícil situação da vida em que se encontravam; a confiança de que o novo governo poderia lhes proporcionar melhorias; e a necessidade de defender Chávez frente às ofensivas opositoras – como as paralisações patronais de 2002/2003 e o golpe de abril de 2002 – deram novo impulso à organização popular. As experiências organizativas nos bairros e a criação dos Círculos Bolivarianos, que se multiplicavam pelo país, são fruto deste processo.

Ainda de acordo com Rosa, para o Governo Chávez foi de fundamental importância a canalização política desse processo, como forma de diálogo com uma prática social que já estava posta, bem como uma tentativa de controle sobre ela. Para a autora, a participação popular autônoma, na recente vida política venezuelana, manifestada nos Círculos Bolivarianos, foi aos poucos substituída por uma participação controlada pelo aparelho de Estado por meios dos Conselhos Comunais, uma vez que financiamento desses está sob controle estatal e seu funcionamento depende da autorização dos funcionários vinculados ao governo, havendo várias denúncias de repasse de verbas em troca de apoio político e filiação ao partido chavista – Partido Socialista Unido da Venezuela -PSUV.

. Embora esse levantamento feito por Rosa não aponte um empecilho no êxito das *misiones bolivarianas* quanto à redução da pobreza e do massivo processo de alfabetização no caso específico do Programa Misión Robinson, que beneficiou 1,5 milhões de pessoas, é importante, então, interrogar quais são os limites dos pressupostos que fundamentam *as misiones bolivarianas*, em especial as *misiones educativas* frente à realidade concreta.

Ao mesmo tempo, em que é objetiva e imprescindível a participação ativa dos setores populares na execução dessas políticas, a participação sob condições fragmentadas pode apontar no sentido oposto dos objetivos enunciados e que norteiam a concepção da educação bolivariana quanto à formação de um novo Estado e de um novo gênero humano, justamente por potencialmente criar uma nova modalidade de alienação – a alienação política, na qual o sujeito não tem domínio sobre a totalidade do processo político (discussão, elaboração, decisão e execução), no qual está inserido.

Nesse sentido, para além de qualquer fetichização da concepção e dos resultados em si mesmos, faz-se necessário não olvidar das determinações inerentes ao processo que materializa o Programa Misión Robinson em sua forma acabada, bem como é fundamental analisar a relação que esse

estabelece com aquilo que ele se propõe a combater, ou seja, as condições objetivas que levam ao fracasso escolar das camadas populares venezuelanas.

9.1 A pobreza da educação para os pobres na Venezuela

Como em quase toda América Latina, a educação pública na Venezuela é marcada por problemas estruturais provocados por condições extras e intraescolares. Destaca-se entre eles, a chamada *deserción escolar*, que consiste nas diversas determinações que obrigam as crianças e jovens a interromperam seus estudos, sobretudo na educação básica.

Estruturada em três níveis, a educação pública venezuelana é formada pelo ensino pré-escolar, ensino primário/básico (1º e 6º grau) e ensino secundário/médio (7º a 9º grau). É no ensino secundário que se encontra o maior número de interrupção dos estudos, ou seja, é a partir do último ano do ensino primário que os estudantes são obrigados a deixar a escola. Nesse sentido, para Herrera (2009, p. 254):

> Na Venezuela, nos últimos 8 anos, entre o ano escolar 1999-2000 e 2005-2006, foram excluídos do sistema escolar 1.384.723 crianças e jovens. Esta cifra representa 27% do total de matriculados no ano de 2006-2007 e 29% da média de alunos matriculados entre 1999-2000 e 2006-2007. Desses 1.384.723 excluídos escolares, 82,77% cursavam algum ano da educação básica, ou seja, entre 7º e 9º grau (tradução nossa)

Enquanto tendência, esse levantamento empírico foi reafirmado mais recentemente pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), que apontou que entre os anos escolares de 2006/2007 a 2011/2012, 883.148 alunos deixaram a escola durante o ensino secundário.

Entre os fatores externos, a pobreza é o que mais se destaca na Venezuela, como um dos responsáveis para a interrupção dos estudos justa.

De acordo com o próprio INE, 30% da população mais pobre acima de 15 anos, tem em média 7 anos de estudos, enquanto 10% da população mais rica nessa mesma idade, tem em média 11 anos de estudos. [23] Essa pesquisa foi realizada a partir do levantamento da escolarização da força de trabalho na Venezuela, então por meio desses dados é possível pensar que é justamente na idade escolar que corresponde aos anos do ensino secundário que os alunos são obrigados a deixar a escola para tornar-se força de trabalho.

No entanto, não é possível reduzir o problema da interrupção dos estudos somente pela questão social, inclusive porque essa apresenta tímida, mas contínua melhora na Venezuela. Dessa maneira, é importante destacar quais são as questões educacionais que evidentemente se relacionam com a totalidade social e econômica, que provocam um elevado número de interrupção escolar.

Esse quadro decorre, entre outras, coisas, da fragmentação pedagógica e também física que a escola venezuelana sofre. Na Venezuela, a educação primária está alicerçada em apenas quatro áreas de conhecimento, no entanto ao passar o ensino secundário, o aluno se defronta com onze disciplinas:

> As deficiências acumuladas estão nos níveis de exigência dos 6 primeiros graus e no deterioramento do desempenho pedagógico em sala de aula, que não permitem o aluno se adaptar às novas condições que enfrentam a partir do 7º grau (HERRERA., 2009 p.259)

Além dessa ruptura curricular, ao passar da educação primária para a educação secundária, os alunos sofrem outro tipo de ruptura que pode provocar a interrupção de seus estudos – a ruptura com o espaço físico da escola, pois as modalidades de ensino na Venezuela também são separadas por prédios escolares. E nesse sentido, para as famílias mais pobres, isso

[23]INE: Indicadores de INE: Indicadores de laFuerza de Trabajo, Segundo semestre de 2008.

acarreta um duplo custo financeiro, o primeiro está relacionado ao fato de que um adolescente na escola é para os núcleos familiares pauperizados uma força de trabalho a menos para contribuir com as despesas e, o segundo refere-se ao próprio financiamento que as famílias têm que empreender para manter seus filhos na escola, sendo que a partir do 6º grau, esses custos aumentam, sobretudo pelo deslocamento para uma escola em geral mais distante.

Esse quadro demonstra que o Programa Misión Robinson I e II, cujo são programas paralelos ao ensino formal e que atuam somente no nível das conseqüências e não das causas que determinam que milhares de crianças e jovens interrompam seus estudos.

Dessa maneira, a situação coloca-se como um ciclo contraditório: ao passo que o Programa Misión Robinson alfabetiza milhares de jovens e adultos e proporcionar a esses as condições adequadas para que possam concluir os níveis da educação básica; o ensino formal venezuelano continua a produzir milhares de analfabetos e a expulsar milhares de alunos. Não por acaso, o Censo venezuelano de 2011, revelou que o país possui 1,4 milhões de analfabetos, quase o mesmo número de pessoas alfabetizadas pelo Misión Robinson entre 2003 e 2004.

Essa realidade do ensino formal venezuelano não é produto original dos governos chavistas, já em no início da década de 1990, Rita Liprandi (1994 p. 72-73) a caracterizava:

> (...) o ingresso tardio e o abandono prematuro (por volta dos 12-13 anos) são expressões claras do baixo nível de eficiência com que tem operado o crescimento acelerado. Os maiores índices de evasão são observados a partir da sexta série, mas há problemas de prosseguimento desde a primeira série. Por sua vez, a deserção temporária que se produz por pressões econômicas e do trabalho, especialmente em zonas rurais e marginais urbanas, também se traduz numa frequência parcial à escola. No entanto, o fator mais preocupante é a taxa elevada de repetência, que mostra uma tendência prolongada e persistente durante a última década, uma média em torno de 11%, com recrudescimento na primeira e na sétima séries, atingindo 17%. Esse fenômeno não é novo e está associado a fatores pedagógicos e extra-escolares que afetam especialmente os setores mais pobres e culturalmente marginalizados.

Frente a esse cenário educacional, que estava consolidado antes da ascensão do presidente Hugo Chávez, é importante então apresentar a seguinte interrogante: Por que ao lado da implementação das *misiones educativas*, a educação formal não foi estruturalmente modificada, como parte das mudanças sociais anunciadas e almejadas?

A complexidade dessa pergunta exige diversas mediações, entre as quais a compreensão que as mudanças históricas não são lineares, e elas ocorrem em um campo de avanços e retrocessos que são determinados pela correlação de forças entre as classes e frações de classes sociais. Entretanto, na tentativa de responder a questão levantada, consideramos relevante apontar dois elementos convergentes – a política do chavismo para o ensino formal, bem como seu projeto geral de Estado.

Ao passo em que o chavismo buscou a experiência educacional cubana, a mais exitosa experiência da América Latina para estruturar o Programa Misión Robinson e as demais *misiones educativas*, o sistema oficial de educação venezuelana permanece sob influência das proposições dos países centrais, via agências internacionais.

Os pressupostos educacionais estabelecidos na Constituição de 1999, bem como no documento que apresenta os objetivos das *misiones educativas*, são antagônicos as práticas hegemônicas do sistema educacional venezuelano, de modo que essa diferença não queda somente nos conceitos, mas também no processo e resultados, de tal maneira que no atual contexto está em curso e coexistem duas concepções diferentes de educação na Venezuela: uma de caráter popular e anti-colonial e outro de caráter conservador e dependente.

Enquanto *as misiones educativas*, em especial a Misión Robinson, seguiram os princípios filosóficos do pensamento libertário latino-americano de Simón Rodriguez, José Martí e Paulo Freire expresso, sobretudo no Currículo Nacional Bolivariano, o ensino formal permaneceu sob as recomendações da

UNESCO e de seus diversos fóruns educacionais organizados pelos países centrais.

Em consonância com as chamadas agências internacionais, em 2003 o Governo Chávez lançou o *Plan Nacional de Educación para Todos*, nesse documento o Ministério de Educação Cultura e Desporte reafirmou os compromissos do país frente às proposições do Relatório Jacques Delors e Fórum de Dakar:

> A promoção dos Planos Nacionais de Educação para Todos está sendo estimulada, e, como já dissemos, no contexto dos acordos que formam formalizados desde a Declaração de Jontiem, não é um plano paralelo, mas um meio de articular os esforços do Estado e da sociedade para permitir o cumprimento dos objetivos da Declaração de Jontiem e do Fórum de Dakar (...) Para isso é preciso a organização de um espaço próprio para a incorporação de governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, órgão sociais de desenvolvimento, organizações não-governamentais, movimentos educacionais, universidades, organizações de usuários, grupos comunitários. (VENEZUELA 2003, p.50 tradução nossa).

Pelo que expusemos em capítulos anteriores sobre os objetivos e as consequências da orientação do programa *Educação Para Todos* na América Latina, não cabe aqui apresentar uma longa exposição do desdobramento de sua assimilação pela educação venezuelana, todavia é fundamental compreender que essa assimilação somou-se de maneira negativa aos problemas que já existiam no sistema educacional.

Em síntese e como exemplo, significa dizer que ao lado do problema da repetência e da interrupção escolar, está em andamento o projeto político que tem como eixo substituir os conteúdos escolares pelo pragmatismo pautado na habilidade mecânica do *saber fazer,* em detrimento do conhecimento sistematizado que ainda não foi plenamente socializado com as camadas populares venezuelanas.

Para além dos aspectos conceituais, outros agravantes da educação pública venezuelana não foram solucionados nos últimos anos, entre eles o problema do (sub) financiamento do Estado, e o profundo atrito com os diversos setores de professores sobre o agravamento da infraestrutura das escolas, bem como questões relacionadas a salários e a condições de trabalho.

Verifica-se então que em termos educacionais não houve uma ruptura estrutural com as recomendações neoliberais, ao contrário, houve uma tentativa de acomodar tais recomendações em nível nacional. Isso demonstra que os problemas do ensino venezuelano não estão em processo de superação, tal como afirma Ramón Casanova ao caracterizar a educação bolivariana como pós-neoliberal.

É um equívoco considerar que por meio do Programa Misión Robinson não houve avanços no combate ao fracasso escolar, entretanto faz-se necessário entender que esses avanços foram conjunturais, uma vez que não foram acompanhados de mudanças estruturais na educação, mesmo em termos reformistas, de tal maneira que *as misiones educativas* podem ser concebidas como políticas de governo, ao passo que o ensino oficial é uma política de Estado que permanece sob as práticas liberais em um país de capitalismo dependente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecer vínculos entre o combate à pobreza e a escolarização dos setores populares, o Programa Bolsa Família e Misión Robinson nos provocou a seguinte questão: o processo social aberto a partir desses programas está em direção à superação ou manutenção da pobreza intelectual que atinge a maioria do povo brasileiro e venezuelano por meio de sua forma mais acabada - o fracasso escolar?

Em convergência com o próprio referencial teórico, o qual nós elegemos para investigar tais programas sociais como objeto da pesquisa, ou seja, o materialismo histórico e dialético, a interrogante que acima colocamos e que norteou os aspectos gerais do trabalho não pode ser respondida a partir da lógica formal que nega o caráter contraditório em uma mesma realidade e em um mesmo objeto.

Mediante a contradição de todo movimento de natureza social, consideramos que os programas sociais investigados têm atributos opostos em sua relação com os elementos mais imediatos do fracasso escolar.

Ao possibilitar que os sujeitos destituídos de direitos, entrarem em contato com a sistematização dos conhecimentos mais elementares para a formação intelectual, o Programa Bolsa Família, bem como o Misión Robinson proporcionam para os setores populares um dos únicos meios que a classe trabalhadora tem, nos marcos do capitalismo, de superar as *mistificações* tautológicas do cotidiano. Por outro lado, esses programas estão circunscritos a manutenção das estruturas culturais, políticas, econômicas e sociais que configuram o Estado autocrático na América Latina e que se estende ao âmbito escolar como forças centrífugas que expulsam os indivíduos dos espaços escolares e retiram ininterruptamente da própria escola a possibilidade de humanização dos sujeitos, por meio da socialização dos conhecimentos minimamente científicos e do pensamento crítico.

Na América Latina, a superação da pobreza, bem como do fracasso escolar exige a disposição das forças políticas, das condições econômicas e da capacidade social em romper com as estruturas seculares que mantém as raízes culturais do colonialismo e as bases materiais do capitalismo dependente, do qual desprende a superexploração que provoca o embrutecimento físico e intelectual dos trabalhadores.

E é nesse sentido, que consideramos que em um movimento contraditório, o Programa Bolsa Família e Misión Robinson corretamente ampliam o conceito de pobreza, ao ponto de associá-lo à educação escolar, ou melhor, a ausência dela em amplo sentido. Entretanto, ao não serem parte de um conjunto substancial de mudanças, esses programas isolam as

consequências da pobreza intelectual e mesmo material, sem incidir sobre as causas da mesma.

Em nossa caracterização essa contradição não se trata apenas de um aspecto das referidas políticas sociais, o qual se resolveria com um simples ajuste. Mas entendemos que ela própria é parte de uma contradição maior - o momento histórico latino-americano, marcado esses últimos anos por grandes promessas de mudanças por dentro da ordem institucional burguesa e dependente.

O caso do Programa Misión Robinson é emblemático sobre os limites dos avanços sociais dentro dos marcos do capitalismo dependente latino-americano.

Para além de alfabetizar jovens e crianças, o programa também se propõe a (re) fundar o sentido de educar sob princípios que não eram mais amplamente mencionados na história recente da educação latino-americana. Entretanto, suas proposições em criar um novo gênero humano, a partir do pensamento crítico, da soberania dos povos e da eliminação da desigualdade, não encontram correspondência na totalidade das políticas do Estado venezuelano, em especial às políticas direcionadas ao ensino oficial daquele país.

Apesar do forte e propagandístico discurso de transformação social que se estabeleceu nas últimas décadas na Venezuela, isso não expressou uma alteração substancial da ordem social e econômica. Em geral, os avanços sociais que amenizaram o problema da pobreza extrema, foram respostas em forma de diálogo com o setor popular, bem como o seu apaziguamento, após a consolidação do chavismo como força política hegemônica. A base sob a qual se edificaram as políticas sociais venezuelana foi a mesma matriz econômica que mantém o país dependente desde sua independência formal – a renda do petróleo.

Por interesses materiais das velhas e novas frações do capital que compõem o Estado, a Venezuela foi incapaz de desenvolver uma base de industrialização nacional, que permitisse o avanço das forças produtivas e levasse ao rompimento com sua economia petro-exportadora (SILVA; COSTA

2014). Nessas condições, o sentido da educação ganhou muito mais um aspecto ideológico do que produtivo, de tal maneira, que o ensino escolar seguiu precário, excludente e obsoleto, em correspondência a uma economia primária e uma sociedade sem alterações estruturais.

A afirmação acima não se desdobra, entretanto, na negação do avanço que o Programa Misión Robinson, significou para os indivíduos que estavam marginalizados há décadas pelo Estado. Compreendemos que esse programa, bem como os outros programas sociais, representa avanços em comparação a uma “exclusão” absoluta, entretanto somente em termos conjunturais, pois não encontram consonância com outras medidas de caráter social, político e econômico que possam efetivamente iniciar um processo de superação do fracasso escolar e de outras mazelas da sociedade venezuelana.

Acreditamos ainda, que a falta de mudanças em essência construiu uma natureza dicotômica no Programa Misión Robinson, que o torna necessário e urgentemente radical em sua proposta de uma educação anti-colonial e humanista, todavia limitado em sua ação ao agir somente sobre as consequências dos problemas da educação. Essa caracterização é substancialmente oposta ao que concluímos sobre o Programa Bolsa Família ao que se refere ao combate ao fracasso escolar.

Em sentido oposto ao programa venezuelano, o Programa Bolsa Família sob nenhum aspecto pode ser considerado radical, nem em proposição, tampouco em ação. Sua natureza é convergente com o caráter do Estado liberal e com o sistema capitalista dependente, não por acaso concebe a educação escolar apenas como uma condicionante mecânica que deve melhorar as condições de venda da força de trabalho.

O conservadorismo do PBF se expressa, entre outras coisas, por meio da relação entre os alunos beneficiários do programa e a escola. Essa relação ocorre somente no âmbito da condicionalidade, o que desdobra em aspectos majoritariamente quantitativos e não qualitativos, já que em síntese, o que se considera é apenas o aumento de número de crianças e jovens matriculados na escola básica.

Aqui, entretanto, fazemos uma ressalva, apesar do Programa Bolsa Família não oferecer subsídios para o combate ao fracasso escolar, ele proporciona para um número significativo de jovens e crianças a possibilidade de contato com um universo mais amplo de saberes e conhecimentos socializados pela escola. Porém, sob as atuais condições da escola pública brasileira, esse contato deve ser caracterizado como precário e insuficiente, uma vez que essa escola real está determinada pelo (sub) financiamento; pelo déficit de docente, pelas concepções pedagógicas que esvaziam os conteúdos e pelo secular preconceito contra as camadas populares.

Ao contrário do que se passou na Venezuela, no Brasil a relação entre o PT os diversos estratos da classe trabalhadora não passou pelo processo de cooptação político-ideológico, mas a relação de relativa *fidelidade* desses setores com o petismo se deu pela via da assistência do Estado às condições elementares de sobrevivência, como a distribuição mínima de renda. Por essa razão, entre outras, a atuação do Estado brasileiro não teve como eixo a educação nem mesmo em sentido pontual, tal como ocorreu no caso venezuelano.

Soma-se como agravante e, em situação similar ao processo venezuelano, que a implementação dos programas de combate à pobreza, vinculados à educação, ocorreu sem as mudanças estruturais que exigem o quadro social e econômico brasileiro.

Assim como ocorreu com o chavismo, as forças do capital que ascenderam ao bloco no poder junto com o projeto petista, não se ocuparam de promover a soberania do país em termos econômicos, políticos e sociais. Por outro lado, as organizações sindicais, partidárias e movimentos populares cooptados para a conciliação de classes também foram incapazes de fazê-lo. Por essas razões, as características da dependência foram reafirmadas no Brasil.

Em termos econômicos nos últimos anos se aprofundou o caráter agroexportador do país, produziu-se um profundo processo de desindustrialização nacional e recursos naturais de controle do Estado foram privatizados para o capital internacional.

Porém os aspectos da dependência não ficam somente na esfera econômica, eles continuaram a manifestar também nas políticas públicas sociais brasileiras que não foram aplicadas para reverter os efeitos da superexploração em sua reprodução ampliada, o que inclui o fracasso escolar e a precarização do ensino público em geral. Essa é umas das explicações para que o orçamento geral da União destine 45% da arrecadação para o pagamento da dívida pública e apenas 0,01% para o próprio Programa Bolsa Família e 3,78 % para a educação pública. [24]

Pelo exposto então, concluímos que o Programa Bolsa Família, no Brasil, bem como o Programa Misión Robinson, na Venezuela explicitaram uma realidade sentida, mas que até então não estava significada para as camadas populares, ou seja, o elo entre a pobreza material e intelectual. Entretanto, consideramos que tais programas se apropriaram do fenômeno por meio das consequências, sem, contudo conseguir articular-se na totalidade para combater as causas que determinam a pobreza, e aqui referimo-nos, sobretudo a pobreza intelectual, que manifesta na perspectiva dos trabalhadores como fracasso escolar.

A breve conclusão apresentada não exclui a necessidade de refletir sobre o combate à pobreza e a urgente escolarização das camadas populares sob a condição de medidas transitórias. Para aqueles que tomam o marxismo não apenas como instrumento teórico, mas também como ferramenta de ação, coloca-se como desafio pensar que a existência desses programas na América Latina pode ser a mediação social urgente e necessária em um processo efetivamente de transição da sociedade latino-america, embrutecida por três séculos de colonialismo e pela submissão aos aspectos mais antidemocráticos do capital, para uma ordem societária fundada na socialização não apenas dos meios de produção e dos bens materiais, mas também dos bens culturais e sociais do gênero humano.

Esse pensamento é possível a partir do entendimento que o projeto de uma escola socialista não está em horizonte utópico desvinculado da materialidade da escola capitalista em suas condições mais bárbaras, ao

[24]Dados extraídos da Auditória Cidadã. Disponível em http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/ Acesso em 12/01/2016.

contrário, todo o projeto socialista, do Estado à subjetividade do Homem está engendrado nas próprias contradições do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo** In: GENTILI, P. (Org.) Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático - São Paulo: Paz e Terra, 1996

ANTUNES, R. El **Caracol y su concha: ensayo sobre la nueva morfología del trabajo In: Sociología del Trabajo** 2007, nº59 pp-131-142

_____ **Los nuevos proletarios del mundo en el cambio del siglo In: Revista Realidad Economica** nº 177 Buenos Aires, 2001

BANCO MUNDIAL, 1990**. Relatório sobre o desenvolvimento mundia**l. Washington D.C

_____**Priorities and strategies for education** Washigton DC Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf> Acesso em 23 nov. 2015

_____2001. **Novo relatório do Banco Mundial urge abordagem mais ampla para reduzir a pobreza. Oportunidades, fortalecimento e segurança são cruciais**. Disponível em: <http://media.worldbank.org/secure> Acesso em: 15 jan. 2015.

BAMBIRRA, V. **O Capitalismo dependente latino-americano** Florianópolis: Insular 2012

BRASIL, Lei nº. 10.836 de janeiro de 2004. As diretrizes e bases do Programa Bolsa Família. **Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome Bolsa Família.** Disponível em: www.mds.gov.br/sobreoministerio/legislacao Acesso em 10 jan. de 2015

_____2010a – Programa Bolsa Família Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 06 de Outubro de 2010**. Palácio do Planalto** Disponível em:

<http://www4.planalto.gov.br/consea/documentos/transferencia-de-renda> Acesso em: 23 de jan. 2015.

_____2010b Guia para acompanhamento das condicionalidades do Programa Bolsa Família**. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome** – <www.mds.gov.br> Acesso em: 20 de jan. 2015

_____2014 Acompanhamento das Famílias: PBF no Sicon. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/bolsa_familia/gest%C3%A3o%20do%20programa/tutorial_atendimento_acompanhamento_familiar2014.pdf Acesso em: 20 de out. de 2015

CASANOVA, R**. Democracia e políticas sociais na transição venezuelana: entre o capitalismo assistencial e a democracia socialista** In: BORGES, L.F.P; MAZZUCO, N.G (Orgs) Democracia e Políticas Sociais na América Latina Xamã VM Editora – São Paulo, 2009

CIRIGLIANO, G. **Educación y Futuro**, Buenos Aires: Editorial Nuevos Esquemas, 1967

CHOSSUDOVSKY, M. **A Globalização da Pobreza – Impactos das reformas do FMI e Banco Mundial**. São Paulo, 1999

COGGIOLA, O. **Fome, capitalismo, e programas sociais compensatórios**. São Paulo, [s.n] 2012

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - **Ajustes estructurales y educación en Brasil** In: BORÓN, A. (Org.) Las Reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico – Buenos Aires: CLACSO, 2005

COSTA, A. **As relações entre o Estado e Escola no Neoliberalismo: a função da escola no Estado mínimo e nas novas orientações às políticas educacionais,** São Paulo, Annablume 2013

DIGIOVANNI, A.M.P; SOUZA, M.P.R. **Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990** In: Cadernos PROLAM/USP – Brazilian Journal of Latin American Studes Vol. 13, nº 24 jan-jun 2014 São Paulo: LTr®

DONOSO-ROMO, A. **Los mejores años de la educación en América Latina, 1950-1960** In: Revista Educación, vol. 38 nº 02 jul-dez, 2014 pp. 102-122.

FALEIROS, V.P. **A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais** São Paulo: Cortez, 1980

FERRARI, A. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes** In Cadernos de Pesquisa, São Paulo nº 52 p. 123-135, 1985

FERNANDES, F**. Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina** Rio de Janeiro: Zahar, 1972

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade** São Paulo: Arte Nova, 1977

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**, São Paulo: Editora Cortez, 1995

GARCIA, C. **PT: de oposição à sustentação da ordem** – Rio de Janeiro: Achiamé, 2012

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D.A **A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil** In: SADER, E. (Org.) Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil, São Paulo: Boitempo, 2013

HELLER, A**. Habermas y el marxismo. Crítica de la instrución** – Las antinomias Morales de la razón. Barcelona: Península, 1984

HERRERA, M. **El Valor de La Escuela y El Fracaso Escolar** In:
Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación vol..7 nº. 4, 2009

INSTITUTO CIDADANIA: **Projeto Fome Zero: Uma proposta de Política de Segurança Alimentar para o Brasil.** São Paulo, outubro de 2001. Disponível em: <www.icidadania.org.br.> Acesso em 18 de fev. 2013.

INSTITUDO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIONES SOCIAIS **Las misiones sociales en Venezuela: aproximación a su comprension y análisis**, Caracas: CBD Publicaciones, 2006

ITURBE, A. **As experiências das fábricas recuperadas na Argentina** In: *Marxismo Vivo*, nº. 7. São Paulo: Bartira Gráfica e Editora AS, 2003

KAPLAN, M. **Formação do estado nacional na América Latina**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974

KONDER. L **Marxismo e Alienação**: **Contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação** - São Paulo: Expressão Popular, 2009

LENIN, V.I. **Estado e Revolução**, São Paulo: Editora Sundermann, 2005

LIPRABDI, R.P. **A qualidade da educação básica na Venezuela: problemas e linhas de ação** In: PAIVA, V. (Org.) Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico, Campinas: Papirus, 1994

LÓPEZ, M.M. **Protesta y cultura en Venezuela**. Buenos Aires: CLACSO, 2002

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARINI, R.M. – **Dialectica de la Dependencia** – Santigo de Chile: CESO, 1972.Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/024_dialectica_dependencia.html acesso em 15 set. 2015

MARQUES, R.M. **A importância do Bolsa Família nos municípios brasileiros** in: Cadernos de Estudos Sociais em Debate, Brasília, 2005

MARX, K. **Crítica da economia política**. Livro I, volumes 1 e 2. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro 2003: Civilização Brasileira.

_____**Manuscritos econômicos- filosóficos** - Boitempo Editorial – São Paulo 1ª Ed. 2008

_____ **O capital.** Edição resumida, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967

MORENO, N. **Cuatro Tesis sobre la colonización española y portuguesa**, Edição eletrônica, 2001 Disponível em: https://www.marxists.org/espanol/moreno/obras/01_nm.htm Acesso em: 22 de julh. 2014

NOGUEIRA; F.M.G; RIZZOTO, M.L **Democratização da educação escolar: as missiões Robinson, Ribas e Sucre e o Estado venezuelano inscrito na Constituição de 1999** In: BORGES, L.F.P; MAZZUCO Mazzuco, N.G (Orgs) Democracia e Políticas Sociais na América Latina Xamã VM Editora – São Paulo, 2009

PATTO, M. H.S – **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

PAIVA, B; ROCHA, M; CARRARO, D. **Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência** In: Ser Social, Brasília, v. 12, nº26, p.147-175, jan/jun.2010

PAIVA, B.A; OURIQUES, N.D **Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quão distante está o horizonte?** In: BORGES, L.F.P; MAZZUCO, N.G (Orgs) Democracia e Políticas Sociais na América Latina Xamã VM Editora – São Paulo, 2009

PETRAS, J; VELTEMEYER, H. **Para onde vai o Brasil?** In: Marxismo Vivo nº 7 pp. 39 São Paulo: Bartira Gráfica e Editora AS, 2003

Pietri, A. U. **Venezuela Necesita Inmigración,** Boletín de la Cámara de Comercio de Caracas, 1937

QUIJANO, A. **Redefinición de La dependencia y marginalización en América Latina**, mimeo., CEPAL, 1970

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro** São Paulo: Companhia das Letra

ROSA, F.B. – **O movimento operário na Venezuela do século XXI: dilemas da reorganização sob o governo Chávez** – São Paulo: Editora Sundermann 2014

SANTOS, R. L. A; LICIO, E. C. **Resultados e desafios do acompanhamento das condicionalidades do programa bolsa família**. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 4, 2011, Brasília. Anais

SEN, A. **Sobre conceptos y medidas de pobreza**, Comercio Exterior, 1992

_____**Desenvolvimento como Liberdade** São Paulo: Cia das Letras, 2000

SILVA, L.F; COSTA, C. C. **Crise econômica e política, descontentamento social e dissidência no governo de Maduro**, 2014 Disponível em www.lamericas.org Acesso em 20 set.2015.

SILVA, L. F. **As novas configurações políticas na América Latina e os ajustes estruturais neoliberais** *In: GOULART, J.O. (Org). Mídia e Democracia. São Paulo:* Annablume, 2006, p. 188-190

_____**Sobre o marxismo no capitalismo contemporâneo** In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R.; MARTINS, S.T.F. (Orgs) Método Histórico-Social na Psicologia Social Petrópolis: Editora Vozes, 2005

SCHULTZ, T. 1973. **O capital humano : investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar.

VENEZUELA, 1999 **Constituición de La República Bolivariana de Venezuela** Disponível em http://www.mp.gob.ve/LEYES/constitucion/constitucion1.html Acesso em 14 de abril 2015.

_____ 2003 **Plan Nacional de Educación Para Todos**. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela%20EFA%20Plan.pdf Acesso em 04 de set. 2015

_____ 2006 **Ministerio de Comunicación y Información. Misiones Bolivariana**. Disponível em: http://lae.princeton.edu/catalog/0hmpn Acesso em 18 jun.2015

VERGEL, C. **A política educacional do imperialismo para o século XXI** In Marxismo Vivo nº 19, São Paulo: Bartira Gráfica e Editora AS, 2008

UGÁ, V. D. **A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial** . [s.l] In: Rev. Sociol. Polit., Nov 2004, nº.23,2004 p.55-62